

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

DÓRIS DE JESUS LUCAS MOYA

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada por DÓRIS DE JESUS LUCAS MOYA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: MARTA SUELI DE FARIA SFORNI.

MARINGÁ
2009

DÓRIS DE JESUS LUCAS MOYA

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Bolsanello – UFPR - Curitiba

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Março
2009

Ao meu seguro e forte alicerce que tem como
fundamento: Deus, familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador da minha existência, por sua presença em minha vida, a quem rendo toda a glória e honra pela oportunidade de fazer esse curso e de compor ao mesmo tempo esta dissertação;

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Marta Sforzi, pelas horas em que me acolheu para a execução deste trabalho, pela dedicação, companheirismo e incentivo, pelos ensinamentos que me foram muito valiosos para a conclusão deste estudo;

A Prof^a. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela disposição e por sua generosidade na partilha de conhecimentos fundamentais à consecução deste estudo;

À Prof^a. Dra. Maria Augusta Bolsanello, da Universidade Federal do Paraná, pela participação na banca e por suas prestimosas contribuições;

À Prof^a. Dra. Ângela Mara de Barros Lara, por sua atenção, carinho e reflexões no exame de qualificação; e à Prof^a. Dra. Nerli Nonato Mori, da Universidade Estadual de Maringá e a todos os demais professores que comigo compartilharam seus conhecimentos;

Aos meus pais, Rafael e Antonia que, mesmo em outra dimensão, foram e sempre serão meus alicerces para enfrentar os desafios que me têm surgido ao longo da vida;

A minha família – Isaias, Ulysses e Paula –, pela compreensão da minha ausência, a minha irmã do coração, Gisele e à Teka, ao meu irmão Vasco e sobrinhos;

Às amigas Patrícia, Karen, Lucília, Luciane, Márcia, e aos demais amigos, pela convivência e amizade.

À Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de desenvolver o presente estudo.

[...]
Depende de nós
Quem já foi
Ou ainda é criança
Que acredita
Ou tem esperança
Quem faz tudo
Pra um mundo melhor...
(Ivan Lins; Vitor Martins).

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. **A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2009.

RESUMO

No atual momento, o sistema educacional brasileiro está passando por uma mudança: a transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos de estudos. Todos os cuidados devem ser tomados para que essa transição represente, de fato, maior possibilidade de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Diante desse quadro, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como vem ocorrendo essa transição, bem como identificar elementos teóricos que permitam compreender e organizar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária. A pesquisa foi realizada mediante pesquisa teórica e de campo. Inicialmente, buscou-se compreender historicamente as reformas normativas e legais e a estrutura e funcionamento da Educação Básica no Brasil, que culminaram com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de estudos. Em seguida, foram analisados os documentos oficiais que orientam em termos pedagógicos o trabalho com os primeiros anos desse nível de ensino. Em continuidade, buscaram-se na teoria histórico-cultural, de modo especial na periodização de desenvolvimento infantil e na psicologia do jogo elaborada por Elkonin, elementos teóricos que permitiram compreender o desenvolvimento infantil e dele depreender orientações para a prática pedagógica com crianças que ingressam nesse nível de ensino. Posteriormente foram realizadas entrevistas com profissionais da educação da rede municipal de ensino de um município do Estado do Paraná visando analisar o trabalho pedagógico que vem sendo realizado nos anos iniciais, dentre eles os conteúdos de ensino, a atividade lúdica, o letramento e a alfabetização. Nas entrevistas, os professores manifestaram muitas dúvidas em relação ao trabalho a ser desenvolvido com a criança que ingressa no primeiro ano. Mediante os dados coletados, identificou-se que a prática pedagógica tem sido organizada sem o apoio das orientações do MEC ou de um referencial teórico acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. Considerando que os objetivos de maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos não são atingidos pela sua simples inclusão no ensino obrigatório, mas pela qualidade do trabalho que de fato ocorrer em sala de aula, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de maior preparação teórico-metodológica para os professores que assumem o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos; desenvolvimento infantil; teoria histórico-cultural; Daniil B. Elkonin.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas **THE CHILD OF SIX YEARS OF AGE IN THE FUNDAMENTAL: PRACTICAL AND PERSPECTIVE.** 178 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2009.

ABSTRACT

Brazilian educational system is currently experiencing great changes: the transition of Fundamental Education from eight to nine years of study. All care should be taken so that the transition brings about the pupils' intellectual and emotional development. Current research investigates the manner such a transition being undertaken and identifies the theoretical factors that foreground the comprehension and the organization of a pedagogical practice that would contribute towards child development within the proper age bracket. Research comprised a field and theoretical research. Normative and legal reforms were historically researched, coupled to the structure and functioning of Brazilian Basic Education, which culminated in nine years of study in Fundamental Education. Official documents that pedagogically guide educational work within the phase of the first years of school were consequently analyzed. Theoretical items hailing from the historical and cultural theory, especially in the periodization of child development and in play psychology by Elkonin, were employed. The theoretical items provided child comprehension and development with guidelines for pedagogical practice concerning children that initiate school at this teaching level. Interviews with education professionals of a municipality in the state of Paraná, Brazil, were undertaken to analyze the pedagogical work that is being undertaken during the first school years, with special reference to teaching contents, play activities, literacy and reading-writing. When interviewed, teachers revealed many doubts with regard to educational work to be developed with the first year child. Data showed that pedagogical practice has been organized neither with the orientations of the Education Ministry nor with any theoretical referential on child development within this age bracket. Since the aims of higher learning possibilities and development in pupils are not achieved merely through their inclusion in school but through the quality of the work endeavored in the classroom, results show the need for more theoretical and methodological preparation for teachers that undertake the first year of Fundamental Education.

Key words: Nine-year Fundamental Education; child development; historical and cultural theory; Daniil B. Elkonin.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Coordenadoria de Educação Básica.
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental.
DPE	Departamento de Políticas Educacionais.
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
ICMS	Imposto sobre Circulação e Serviços.
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
FPE	Fundo de Participação dos Estados.
FPM	Fundo de Participação Municipal.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira.
SEB	Secretaria de Educação Básica.
TCU	Tribunal de Contas da União.
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação.

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Índice do Desenvolvimento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – 2005/2007	34
Quadro 2 – Estrutura do Ensino Fundamental: anos de escolarização inicial e final.....	38
Quadro 3 – Faixa etária atendida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de nove anos	43
Quadro 4 – Crianças de seis anos de idade que frequentam as instituições de ensino.....	44
Quadro 5 – Modalidades de organização da prática pedagógica do 1º ano	54
Quadro 6 – Práticas de ensino: alfabetizar letrando.....	58
Quadro 7 – Diversidade textual no processo de alfabetização.....	59
Quadro 8 – Situações de ensino com a leitura oral.....	60
Quadro 9 – Apropriação do sistema alfabético de forma lúdica	62
Quadro 10 – Períodos do desenvolvimento humano da primeira infância	85
Quadro 11 – Períodos do desenvolvimento humano da infância	86
Quadro 12 – Períodos do desenvolvimento da adolescência.....	86
Quadro 13 - Encaminhamentos do jogo de papéis	118
Quadro 14 – Quatro níveis do jogo faz-de-conta ou jogo protagonizado	123
Quadro 15 – Perfil dos gestores entrevistados da Secretaria de Educação e Escolas “A” e “B”	133
Quadro 16 – Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados da Secretaria de Educação e Escolas “A” e “B”	134
Quadro 17 – Perfil dos professores entrevistados do 1º ano das Escolas “A” e “B”, campo desta pesquisa.....	134
Quadro 18 – Entrevistas com os gestores.....	136
Quadro 19 – Entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos.....	136
Quadro 20 – Entrevista com os professores do 1º ano	137

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFORMAS NORMATIVAS E LEGAIS	19
2.1. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 4024/61: quatro anos de escola obrigatória	20
2.2. Regulamentação da segunda Lei nº. 5692 /71: oito anos de escola obrigatória	23
2.3. A atual Lei nº. 9394/96 e a possibilidade de nove anos de estudos.....	27
2.3.1. Os recursos financeiros para a manutenção do Ensino Fundamental	28
2.3.2. Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental.....	32
2.3.3. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de estudos: Lei nº. 11.274/06	37
3. ORIENTAÇÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DO MEC PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	41
3.1. Encaminhamentos administrativos para a implantação da educação obrigatória de nove anos.....	41
3.2. Orientações do MEC para a organização do trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental.....	48
3.2.1. Conteúdos essenciais e metodologias de ensino do 1º ano	49
3.2.2. Letramento e Alfabetização.....	55
3.2.3. Infância e o lúdico nas orientações pedagógicas do 1º ano.....	66
4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	76
4.1. Contribuições de Leontiev para a sistematização da periodização do desenvolvimento psíquico infantil.....	78

4.2. Os períodos do desenvolvimento psíquico infantil.....	84
4.3. A criança de seis anos de idade e a atividade principal	95
4.3.1. As origens do jogo protagonizado no plano filogenético	100
4.3.2. No plano ontogenético.....	103
4.3.3. Temas e conteúdo dos jogos infantis	107
4.3.4. Quando o jogo faz-de-conta é promotor do desenvolvimento psíquico....	121
 5. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE	 130
5.1. As instituições de ensino pesquisadas	131
5.2. Objetivos e metodologias da pesquisa.....	135
5.2.1. A formação dos professores do 1º ano	137
5.2.2. Letramento e alfabetização	146
5.2.3. O Espaço do brincar na sala de aula: passatempo, pausa pedagógica ou atividade de aprendizagem?	150
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 157
 REFERÊNCIAS	 162
 ANEXOS	 171

1. INTRODUÇÃO

As recentes mudanças no Ensino Fundamental preveem o trabalho com uma nova clientela nesse nível de ensino: o da criança de seis anos de idade. A tentativa de inserção dessa faixa etária vem se consolidando historicamente no Brasil de forma gradativa. Em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, sinalizou para a possibilidade de nove anos de escolaridade básica obrigatória, mas essa medida só foi regulamentada dez anos depois pela Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Com isso, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos, estabelecendo-se a matrícula da criança de seis anos de idade no 1º ano dessa etapa de ensino.

O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental pode significar uma real conquista da população brasileira, conquista já consolidada em diversos países da América Latina. O Brasil foi o último país a implementar um ano a mais de estudos no Ensino Fundamental. A criação e implementação de leis em prol da educação são processos históricos muito lentos. Exemplo disso é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 4024/61, que teve suas primeiras discussões na elaboração da Constituição Federal de 1934, mas cujo projeto foi elaborado somente em 1948, tendo a lei entrado em vigor somente treze anos depois. Não é diferente o acréscimo de um ano de estudos na etapa inicial do Ensino Fundamental, o que leva a crer que quando o assunto se refere aos rumos da educação, as transformações demoram muito para se concretizar. Estabelecem-se metas, discute-se muito, porém os trabalhos ficam paralisados e se estendem por longos anos.

Diante dessa nova realidade, é preciso considerar que o processo de admissão da criança de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não envolve apenas medidas administrativas, mas implica, sobretudo, atenção voltada para o processo de aprendizagem de crianças dessa faixa etária. Nesse novo ano, é necessário oferecer um ensino que seja propulsor do desenvolvimento intelectual e emocional da criança como condição fundamental para que ela avance para os anos seguintes e conclua com êxito as demais etapas do processo educacional. Para organizar o ensino com essa qualidade são

necessários conhecimentos a respeito das características etárias, sociais e psicológicas desses novos alunos. Neste sentido, trata-se, então, de um momento bastante oportuno para lidar com essas questões, pois se adentrar nas reestruturações anteriores da organização do ensino, perceber-se-á claramente uma sequência de reformas desenhadas para a etapa do Ensino Fundamental. Por exemplo, já se assistiu à superação do sistema seriado na organização do ensino, à adoção de ciclos, à promoção automática e a outras alterações. Sabe-se que essas mudanças nem sempre foram acompanhadas de resultados satisfatórios. Ou melhor, são fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no País.

Assim, é extremamente importante reconhecer que, em se tratando de efetivação de mudanças educacionais com certo grau de complexidade, é viável a adoção de estudos que possibilitem enfrentar esses desafios. Em face disso, cabe aqui destacar a preocupação com a ampliação da reforma no Ensino Fundamental para nove anos de estudos, de modo especial quanto à organização do ensino do 1º ano desse nível de ensino, porque a inserção da criança com essa idade só tem sentido se efetivamente contribuir para o seu desenvolvimento.

É preciso que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não venha a se traduzir em medidas apenas quantitativas, ou seja, na mera transferência do último ano da Educação Infantil para a escolaridade obrigatória, com o objetivo único de obter maiores índices de matrículas nessa etapa de ensino; muito mais que isso, a matrícula de crianças de seis anos de idade nessa etapa escolar deve significar maiores oportunidades de aprendizagem. É necessário, além de se assegurar a matrícula, garantir o desenvolvimento de todas as crianças que frequentam esse novo ano de ensino. A inclusão da criança no sistema escolar, se acompanhada por práticas educativas sustentadas em atividades que não proporcionem o avanço de suas capacidades cognitivas, acaba por deixá-las excluídas do processo formativo.

Todavia, as decisões acerca do que ensinar e de como ensinar para alunos nessa faixa etária não é algo tão simples. Muitas são as controvérsias sobre a prática pedagógica adequada nesse novo ano. As incertezas relativas aos objetivos e o encaminhamento do trabalho no Ensino Fundamental de nove anos foram mobilizadoras da realização desta pesquisa. Nesse contexto, foram

levantadas algumas questões: Qual foi o objetivo do MEC ao implementar um ano a mais de estudo como parte da escolarização obrigatória? De que forma nas orientações pedagógicas do MEC é abordado o desenvolvimento da criança nessa faixa etária e suas particularidades?

É comum, entre os professores, a dúvida se nesse primeiro ano o foco do trabalho deve ser a alfabetização ou as atividades lúdicas. Alguns consideram que o primeiro ano significa a antecipação da antiga primeira série, ou seja, o que era objetivo e metodologia do trabalho da primeira série passa a ser agora do primeiro ano. Outros entendem que, devido ao fato de a criança ser muito nova para as exigências de um trabalho sistematizado e estar ainda em um universo infantil, esse primeiro ano deve ser uma continuidade da educação infantil e, portanto, devem ser priorizadas as atividades lúdicas.

Diante dessas posições antagônicas acerca dos objetivos e metodologias para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, novas perguntas surgem: Qual dessas atividades é mais adequada à criança nessa faixa etária? Qual é o papel dessas atividades no desenvolvimento infantil? Alguma atividade deve ser priorizada? É necessária a polarização entre a alfabetização e as atividades lúdicas?

Em face dessas indagações, foi realizada a pesquisa teórica e de campo, com o objetivo de analisar como vem ocorrendo essa transição, tanto no tocante às orientações administrativas quanto no que tange às orientações pedagógicas do MEC, com vista a conhecer os encaminhamentos metodológicos para a inclusão dessa clientela. Após o estudo das orientações do MEC, considerando a necessidade de aprofundar a compreensão acerca do desenvolvimento da criança que se encontra na faixa etária que ingressa no Ensino Fundamental de nove anos, principalmente com a intenção de compreender as atividades que promovam o desenvolvimento infantil, buscaram-se aportes na Teoria Histórico-Cultural.

Neste estudo, pesquisou-se basicamente o tema que é considerado conflituoso para a organização do trabalho com os alunos do primeiro ano: a possível relação entre a atividade lúdica e a escolarização. As orientações do MEC e os estudos referentes ao desenvolvimento infantil ofereceram alguns elementos considerados pertinentes na organização do ensino. A pesquisa de

campo foi o momento em que se analisou como está sendo organizada a prática pedagógica, como estão as aproximações e as distâncias existentes com um referencial teórico norteador das ações docente e as necessidades a serem supridas para que esse novo ano não seja um empecilho ao desenvolvimento dos alunos, mas que cumpra a sua função de promoção humana.

O relatório da pesquisa está organizado da seguinte forma: a sessão II apresenta as primeiras reformas legais para a etapa do Ensino Fundamental. Seguem-se as políticas desenhadas desde a elaboração da Lei nº. 4024/61, que estabeleceu o ensino público e gratuito e quatro anos de escolaridade obrigatória. Analisa-se em seguida a Lei nº. 5692/71, que determinou a extensão da obrigatoriedade do ensino para oito anos. Como questão sequencial, focaliza-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, que ofereceu a possibilidade de nove anos, e constata-se que, por não ter sido obrigatório oferecer um a mais anos de estudos nessa etapa, ela foi implementada no território brasileiro apenas de forma parcial. Por fim, o objetivo maior nesse item é analisar as recentes mudanças referentes à ampliação obrigatória do Ensino Fundamental para nove anos de estudos, trazidas pela Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Nessa legislação estão contidas as orientações administrativas e pedagógicas para o 1º ano desse ensino.

Na sessão III, são analisadas as orientações administrativas e pedagógicas do MEC para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Nos textos, afirma-se a necessidade de estudos para a elaboração de uma proposta pedagógica adequada e a reorganização do currículo, e trata-se ainda da reestruturação dos espaços físicos e do equipamento didático apropriado, além da formação inicial e continuada dos professores com a finalidade de prepará-los para essa nova realidade.

Com vistas a subsidiar o trabalho em sala de aula com a criança de seis anos de idade, as orientações pedagógicas do MEC trazem as diretrizes metodológicas em uma coletânea de textos elaborados por vários pesquisadores. Nessa discussão, analisam-se as contribuições que visam a subsidiar o trabalho pedagógico, abordando as seguintes temáticas: *concepção de infância e de atividade lúdica; conteúdos e metodologias de ensino; letramento e alfabetização.*

As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano apontam vários fatores que justificam a necessidade de inclusão da criança de seis anos de idade no ensino obrigatório, entre eles: criar condições para que essas crianças se integrem na cultura letrada; oferecer um maior tempo de escolarização para que elas tenham maiores oportunidades de aprendizagem; e oferecer um ensino gratuito às crianças das classes populares que ainda estão ausentes das instituições escolares. Não há como negar que essas medidas são importantes, porém é no espaço vivo da escola que tudo isso se consolida, é na vivência escolar que esses direitos se concretizam ou não.

Enfim, é no trabalho pedagógico da instituição escolar que essas mudanças acontecem, porquanto uma mudança não se faz apenas com as questões normativas e legais, sendo necessários conhecimentos que sustentem os encaminhamentos metodológicos na organização do 1º ano dessa etapa de ensino. Por isso, o objetivo da sessão IV é analisar a especificidade do desenvolvimento da criança dessa faixa etária, e para tal buscaram-se as contribuições na Teoria Histórico-Cultural. Dentre os conceitos sobre o desenvolvimento psíquico infantil, procura-se investigar os pressupostos teóricos relacionados à atividade lúdica e a sua relação com o desenvolvimento. A opção pelo estudo desse tema decorreu da necessidade de compreender o que é fundamental ao desenvolvimento da criança na faixa etária que inicia o Ensino essencial, de modo a apontar caminhos para a atuação docente que superem o conflito entre o ensino sistematizado de conteúdos escolares e a realização de atividades lúdicas.

Os estudos de Vygotsky e seus seguidores indicam o jogo de papéis como a atividade principal das crianças no período correspondente à segunda infância. Para esses estudiosos, o jogo é a atividade que exerce maior influência no desenvolvimento dessa criança que agora está frequentando a etapa do Ensino Fundamental de nove anos. Durante o levantamento bibliográfico sobre o papel do jogo infantil como participante na esfera do desenvolvimento psíquico da criança, foram encontradas as obras de Elkonin. Nascia então o grande desafio de entender o modo como esse autor explica o papel do jogo no desenvolvimento psíquico das crianças. Elkonin manteve contato com Vygotsky, cujos escritos relativos ao naturalismo, à imitação, à situação imaginária e às regras do jogo

serviram de base teórica para ele elaborar a sua obra “A Psicologia do Jogo”. Vygotsky escreve-lhe uma carta indicando os caminhos que deveriam seguir para a elaboração de uma nova teoria sobre o jogo infantil. Com a morte precoce de Vygotsky em 1934, Elkonin deu continuidade a esses estudos.

Elkonin foi um dos teóricos que mais desenvolveu estudos acerca da periodização do desenvolvimento humano, tendo elaborado as etapas desse desenvolvimento e explicado a atividade principal de cada período. Desenvolveu seus estudos com base no conceito de atividade principal de Leontiev (1978) e detectou os diferentes estágios que marcam o desenvolvimento dos indivíduos. Em cada um desses estágios predomina uma atividade como a mais significativa para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, por eles denominada “atividade dominante”.

Os estudos sobre o desenvolvimento psíquico infantil de Elkonin e seus seguidores reportam o lúdico como a atividade principal dessa faixa etária. Diante disso, cabe perguntar: O que priorizar na organização do ensino com as crianças dessa faixa etária? Como as escolas estão desenvolvendo o trabalho pedagógico com essas crianças?

Em resposta a essa última questão foi realizada a pesquisa de campo, que se encontra descrita e analisada na sessão V deste relatório. Na pesquisa de campo, foram investigados os aspectos: como são desenvolvidos os jogos e as brincadeiras; como é realizado o trabalho com a alfabetização e o letramento; que perspectiva os professores e demais profissionais que atuam diretamente com o 1º ano têm em relação à formação dos alunos. Passa-se também em revista a formação que o professor recebeu ou vem recebendo para desenvolver o seu trabalho com as crianças de seis anos de idade, especialmente no que se refere ao desenvolvimento infantil.

2. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFORMAS NORMATIVAS E LEGAIS

Para entender o modo como a educação se expressa historicamente, é necessário compreender a forma como a sociedade está organizada em dado momento, ou seja, a forma como as pessoas conduzem a vida em determinadas circunstâncias históricas. Por isso, a compreensão da nova estrutura do Ensino Fundamental de nove anos de estudos passa pelo conhecimento da história da educação brasileira, que é fruto de acontecimentos históricos, sociais políticos e econômicos. Desse modo, é importante lembrar que os homens não fazem a história ou organizam a educação de acordo com sua vontade, mas esse processo é determinado pelas condições históricas de produção da vida material. Com base na teoria marxista, “[...] Os homens fazem a sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 203).

Assim sendo, tomam-se como parâmetro para analisar a etapa do Ensino Fundamental as primeiras discussões em favor da elaboração de uma lei única para a educação brasileira. Os debates em prol da normatização da primeira diretriz dessa etapa de ensino iniciaram-se com a promulgação da Constituição Federal de 1934. A nova Carta Magna declarava ser de competência da União fixar um Plano Nacional de Educação, abrangendo todos os graus do ensino do território nacional, com o objetivo de solucionar os problemas educacionais do país.

[...] a Constituição de 1934 promulgada no auge do escolanovismo atribui à União competência privativa para traçar diretrizes para a situação nacional e é a primeira a lhe conferir igualmente competência para elaborar um plano nacional de educação que abranja todos os graus e ramos (BARRETO; ARELARO, 1986, p.11).

A Constituição de 1934 apenas fixou as exigências de um sistema único de ensino. Estabeleceu pela primeira vez como de responsabilidade e dever da

União formular uma Lei para a educação nacional que atendesse a todos os níveis da educação brasileira. Outro período significativo para a elaboração de uma diretriz específica para a educação brasileira foi debatido na vigência do Estado Novo, de 1937 a 1946. O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, promoveu várias reformas e elaborou as leis orgânicas do ensino. O primeiro decreto para o ensino primário foi o de nº. 8.529, assinado em 02 de janeiro de 1946. Com a aprovação da Constituição Federal de 1946, teve início a tramitação do projeto de lei que visava à obrigatoriedade do ensino primário, o qual deveria ser ministrado em escolas públicas sem custo direto para os cidadãos brasileiros.

A constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório pra todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica, iniciada em 1947 era o caminho para a realização da possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (SAVIANI, 2001, p. 6).

As discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases foram retomadas a partir da Constituição Federal (1946), que tramitou como anteprojeto no Congresso Nacional de 1948 a 1961, quando foi aprovada e sancionada, configurando-se como a primeira lei a tratar da educação primária e dos demais níveis de ensino com validade para todo o território brasileiro.

2.1. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 4024/61: quatro anos de escola obrigatória

Nas décadas de 1930 a 1961 foram debatidas as reformas educacionais em prol da gratuidade e da qualidade do ensino público para todos os cidadãos brasileiros. As primeiras discussões em torno de uma lei única para a educação brasileira tiveram início na elaboração da Constituição Federal de (1934). No entanto, o projeto dessa lei foi elaborado somente em 1948, e em 1961, na gestão do Presidente da República João Goulart, finalmente foi aprovada a Lei nº. 4024,

de 20 de dezembro daquele ano. Foram necessários treze anos de debates até a redação do texto final dessa lei.

Como se percebe pelos marcos iniciais na efetivação de reformas das leis e normas desenhadas para a educação brasileira, em seu conjunto elas são implementadas lentamente, ou seja, discute-se o seu aspecto legal por vários anos até sua legitimidade, o que deixa claro que os debates em favor da educação acontecem vagarosamente. Esse fato tem implicações nos aspectos qualitativos do processo educativo e expressa a complexidade das determinações legais e normativas da educação nacional ao longo de sua trajetória histórica.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 4024/61, a educação brasileira foi organizada em três etapas: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. Nessa lei, o ensino primário recebe o nome de Ensino Primário Fundamental. Essa etapa de ensino estava voltada para o atendimento de crianças de 7 a 12 anos de idade.

Por essas reformas o ensino primário foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Para o primário fundamental, destinado a crianças entre 7 e 12 anos, foram previstas duas modalidades: o ensino primário elementar com duração de 4 anos e o ensino primário complementar, de apenas um ano, acrescentado ao curso primário elementar. O ensino primário supletivo, com a duração de dois anos, destinava-se a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de freqüentar a escola na idade adequada (SAVIANI, 2001, p.37).

Nessa LDB, estabeleceu-se a idade de sete anos para o ingresso no ensino primário. Para os alunos com mais de doze anos de idade foi implementado o sistema de ensino primário supletivo, com dois anos de duração, destinado à educação de adolescentes e adultos que não haviam recebido o ensino primário na idade adequada, que não haviam tido a oportunidade de estudar na idade correspondente ao ensino primário.

Com a implantação dessa lei, nada mais impedia que as escolas se organizassem com autonomia para o desenvolvimento de um padrão de ensino renovado e flexível, pois a Lei não fixou um currículo mínimo obrigatório para o ensino primário, embora o Artigo 25 assinalasse que o fim desse nível de ensino era o "desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social".

Segundo Saviani (2001), a LDB nº 4.024/61 não mostrava preocupação com o ensino primário, apresentando ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento, como também se observava a falta de uma política para a formação de professores. Ademais, não previa uma política que superasse o passado.

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (4024/61), manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema. Com efeito um conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 a 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos (SAVIANI, 2001, p. 20).

Desse modo, mesmo com aprovação de uma Lei específica para a educação, pouco se alteraram a estrutura e o funcionamento do ensino primário. Se atentar para o fato de ter sido o texto da referida diretriz elaborada em 1948 e depois de treze anos aprovada sem nenhuma alteração, concluir-se-á que possivelmente ela tenha vindo defasada em alguns quesitos.

A reformulação da Lei nº. 4024/61 ocorreu pela ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964. O governo militar estabeleceu uma série de ações com as quais buscava adequar a educação às exigências políticas e econômicas; em síntese, promover uma educação que atendesse à demanda do mercado de trabalho, daí a ênfase ter-se voltado para o ensino profissionalizante. As diretrizes gerais da educação permaneceram as mesmas, foram feitas reformulações apenas na organização do ensino. De acordo com Saviani (1997), as mudanças na organização do ensino atendiam às imposições da classe dominante para assegurar a continuidade da ordem econômica que estava ameaçada, por isso bastava adaptar a organização do ensino ao novo quadro político e socioeconômico.

O período de 1964 a 1971 foi marcado por profundas mudanças de ordem econômica, as quais afetaram a educação brasileira. Diante desse novo modelo econômico, a educação escolar foi vista como necessária para uma maior parcela da sociedade. As pessoas precisavam aprender a ler e a escrever para operar as máquinas, e o que se esperava é que o processo educativo servisse de alicerce

para o desenvolvimento da economia do país, daí a exigência de um ensino tecnicista.

As exigências do crescente desenvolvimento tecnológico na produção, principalmente na área industrial, ocasionaram modificações na maneira de conceber a educação, exigindo um modelo de ensino voltado para as técnicas, ou seja, um ensino profissionalizante, destinado à qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho, do que decorreu a necessidade de reformulação da lei em vigência. Destarte, a grande mudança na educação brasileira será trazida pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, aprovada em plena ditadura militar.

2.2. Regulamentação da segunda Lei nº. 5692/71: oito anos de escola obrigatória

A segunda LDB da educação brasileira, Lei de nº. 5692/71, ampliou a obrigatoriedade escolar de seis para oito anos de escolaridade (faixa etária dos 7 aos 14 anos). O ensino obrigatório passou a compreender, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Extinguiu-se a denominação “ensino primário” e adotou-se a “ensino de 1º grau”, que engloba o que antes era o ensino primário e a etapa chamada de curso ginásial.

O ensino de 1º grau passa, então, a ter oito anos obrigatórios. Já a organização didática de cada estabelecimento ficou sob os cuidados dos respectivos Conselhos de Educação. As diretrizes e bases do ensino traziam alterações no sentido de conter os aspectos liberais constantes na lei anterior, estabelecendo um ensino tecnicista para atender ao regime vigente; ou seja, a nova orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e, por conseguinte, com a profissionalização.

No âmbito da educação escolar precedeu-se ao ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar 1964. Isto foi feito por meio da Lei 5540/68 e do decreto 469/69 e pela Lei 5692/71 no tocante ao ensino primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. Em termos buscou-se imprimir uma orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano.

Em termos gerais entendo que a tendência educacional dominante no Brasil desde o final da década de 1960 é aquela que poderíamos chamar de concepção produtivista de educação (SAVIANI, 2001, p. 19).

O ensino profissional trazido pela Lei nº. 5692/71 assenta-se sob o propósito de oferecer uma formação educacional voltada para o mercado de trabalho, por isso a característica marcante dessa Lei era, por meio do processo educativo, tentar oferecer um ensino de cunho profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio e ao mesmo tempo obediente e submissa aos ditames do capital.

Em consonância com Saviani (2001), a ênfase no desenvolvimento econômico do Brasil, como pressuposto para o desenvolvimento dos demais segmentos da sociedade, provocou uma inversão da função do ensino público brasileiro, deixando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a organização do ensino a se moldar pela pedagogia tecnicista, visando à formação técnica voltada para o modelo empresarial “[...] à escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2007, p. 427).

O Brasil sofreu um grande impulso industrial, e para contribuir com esse avanço econômico foram tomadas várias medidas, uma das quais foi a influência da economia na educação a fim de formar mão-de-obra para atender ao mercado industrial. Além da educação preparada para suprir o mercado industrial, esses avanços econômicos traziam à sociedade um novo tipo de demanda, como, por exemplo, a de profissionais preparados para executar tarefas e de pessoas aptas ao desenvolvimento de técnicas nas indústrias implantadas no País.

Um dos meios encontrados para atender à demanda industrial foi a preparação da mão-de-obra por meio da educação escolar. Sendo assim, a educação revestiu-se de caráter econômico, buscando racionalidade, técnica e formação eficiente. Esse tipo de educação valorizava os meios que o ensino deveria usar para atingir um determinado fim; destarte, a organização do ensino, o uso da técnica e a racionalização eram elementos que deveriam permear a formação dos indivíduos.

A Lei nº. 5692/71 alterou as formas de organizar o ensino, principalmente na prática pedagógica. Tal modificação visava à continuidade do alinhamento da educação ao processo econômico, bastando apenas organizar a estrutura e o funcionamento do ensino:

Mas se a proclamação dos objetivos revela a continuidade, é preciso considerar que, no que diz respeito a estrutura e funcionamento do ensino, ocorreu uma ruptura. E isto é compreensível porque, se a continuidade da ordem econômica só pode ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções dela demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, na forma de organizar e operar os serviços educacionais (SAVIANI, 2001, p. 32).

Na legislação, os objetivos gerais da educação não foram alterados; o fato revelador de propósito maior era adequar a educação ao novo contexto econômico, e para tanto era necessário alterar apenas a organização do ensino. Buscou-se a padronização do sistema de ensino por meio do planejamento formulado, ou seja, os conteúdos de ensino e a metodologia eram elaborados e previamente estabelecidos, cabendo ao professor somente executá-los, e, assim, o trabalho pedagógico era organizado de forma parcelada e fragmentada.

Saviani (2007) afirma que o contexto de vigência da Lei nº. 5692/71 foi marcado por muitas opressões, pois as decisões para a educação ficavam a cargo do grupo militar, cabendo aos professores apenas cumprir de maneira eficiente as medidas estabelecidas. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos.

A partir de 1971, a educação brasileira passou a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento do modelo econômico do país, isto é, passou a ser vista como uma espécie de alavanca para o desenvolvimento da produção, respondendo às políticas e indo ao encontro das necessidades do capital. O maior propósito não estava ligado às necessidades humanas, mas sim a uma formação que atendesse aos ideais da economia, ou seja, são os determinantes dos meios de produção que ditam os rumos e controlam a forma de conduzir a educação com vistas a atender às necessidades econômicas. “Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos

sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habitá-los a técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2003, p. 26).

O autor ainda acrescenta:

[...] A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2003, p. 31-32).

As reformas da educação brasileira foram acompanhadas por medidas destinadas a adaptar os indivíduos ao que está posto pelos meios de produção. Enfim, esse modo de conceber a formação entrelaçada ao mercado produtivo vem responder a uma espécie de passividade dos sujeitos, em que a educação está posta a serviço da acumulação do capital, e não do ser humano, ou seja, quando o processo educativo assume esses contornos, limita-se seu verdadeiro sentido. Essa mesma concepção de educação é vista com a queda do regime militar, quando novamente o modelo da economia brasileira estava em processo de transformação. No contexto do desenvolvimento da democracia foi elaborada a Constituição de 1988, processo em que veio à tona a necessidade de se rediscutir a educação no país.

Tão logo a Constituição Federal foi promulgada, deu-se início à elaboração do novo projeto da LDB para a educação brasileira, e mais uma vez se percebem as reformas da educação brasileira caminhando a passos lentos, já que somente após oito anos de discussões é que entrou em vigência a Lei de nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

2.3. A atual Lei nº. 9394/96 e a possibilidade de nove anos de estudos

A atual LDB, de nº. 9394/96, foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. No que diz respeito à organização do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor estabelece, no Art. 32, a duração mínima de oito anos de ensino obrigatório e gratuito, com carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos (Art. 4). Nela se prevê um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e uma parte diversificada em função das peculiaridades de cada região (Art. 26). Prevê-se também a possibilidade de aumentar a escolarização obrigatória (Art. 87). No entanto, a real conquista legal dos nove anos de estudos nessa etapa de ensino concretiza-se somente após dez anos.

[...] tendo elaborado a Constituição Federal atualmente em vigor preserva a competência da União para legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Artigo 22, Inciso XXIV). Em consequência desse dispositivo e como resultado do processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência no dia 20.12.96 a nova LDB (SAVIANI, 2001, p.11).

A Constituição Federal de (1988) fixa como de competência da União elaborar as diretrizes da educação brasileira. Essas diretrizes foram baseadas no princípio universal do direito de todos à educação e estão sendo efetivadas em meio às profundas transformações verificadas no processo produtivo na esfera mundial e no âmbito particular de cada nação; seus contornos são resultantes da globalização e da reestruturação das forças produtivas, decorrentes da crise do capitalismo e da revolução tecnológica.

A conjuntura em que entra em vigor a nova LDB se assenta em significativas transformações da base material da sociedade, identificadas como uma nova revolução industrial cuja base científica é dada pela microeletrônica e cuja expansão tecnológica se traduz na automação dos processos produtivos marcando, pela via da informática, a vida social em seu conjunto (SAVIANI, 2001, p. 232).

Fica evidente que o momento histórico de efetivação da atual Lei de Diretrizes da Educação Brasileira refere-se a um período de transformações na base produtiva da sociedade. Nessa nova dinâmica do mercado produtivo, pressupõe uma nova forma de planejar, ensinar, avaliar e organizar o ensino, ou seja, as mudanças na base produtiva perpassam as relações sociais e, como consequência, também a educação. Engendrada nesse contexto e analisada em relação às leis anteriores, a Lei nº 9394/96 trouxe várias modificações, tanto na estrutura e funcionamento do ensino como no tocante aos recursos financeiros para o Ensino Fundamental. Desse modo, serão aqui analisadas primeiramente as questões referentes à criação do fundo de manutenção dessa etapa, e posteriormente as questões relacionadas à organização do Ensino Fundamental de nove anos de estudos.

2.3.1. Os recursos financeiros para a manutenção do Ensino Fundamental

De acordo com o MEC (BRASIL, 2004), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, com a finalidade exclusiva de financiar projetos e programas do Ensino Fundamental. A legislação que criou esses recursos se constitui da Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e do Decreto nº. 2.264/97. A referida Lei estabeleceu que no mínimo 60% desses recursos devem ser utilizados exclusivamente no pagamento dos salários dos professores em efetivo exercício. É fixado, a cada ano, um valor mínimo nacional por cada aluno, levando-se em conta a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do Ensino Fundamental. Os recursos que compõem o Fundef são provenientes de 15% das fontes Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); e Fundo de Participação dos Estados e dos Municípios (FPE e FPM).

É importante salientar que o critério utilizado pelo Fundo para redistribuir esses recursos não provoca perda de receita para os estados. Ao contrário, a

complementação do Governo Federal para o Fundo assegura recursos adicionais aos estados e municípios das regiões mais carentes, garantindo que o valor mínimo aluno/ano definido nacionalmente seja atingido sem que ocorra qualquer transferência de recursos de um estado para outro.

Com a implantação do Fundef, esses recursos passaram a ser redistribuídos, no âmbito de cada estado, conforme o número de alunos atendidos pelas respectivas redes de Ensino Fundamental, estadual e municipal. Destarte, não há qualquer transferência de recursos de um estado para outro ou dos estados para a União; pelo contrário, a política de governo implantada contribui para a equalização dos fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo anual fixado.

Cabe destacar que a utilização dos recursos do Fundef pelas redes estaduais ou municipais de ensino deve ocorrer de modo que sejam atendidas algumas exigências também fixadas na legislação. Segundo a lei, 60% dos recursos devem ser destinados à remuneração de profissionais do magistério em efetivo exercício do Ensino Fundamental das respectivas redes de ensino; entretanto, estava prevista a possibilidade de utilização de parte desses recursos na capacitação de professores leigos até o ano de 2001. Os restantes 40% devem ser aplicados em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, como construção, ampliação ou reforma de escolas, formação de professores, aquisição de material didático e de equipamentos diversos.

Na ocasião de sua criação, segundo o MEC (BRASIL, 2004), o Fundo foi automaticamente constituído no Distrito Federal e em todos os estados e municípios a partir de 1º de janeiro de 1998. Não obstante, o Fundef não pertence ao estado contemplado nem ao governo estadual, e não é uma entidade estadual, apesar de sua aplicação e da destinação dos recursos aos estados. Outra característica a salientar é a ausência de personalidade jurídica. O Fundo não é pessoa jurídica de direito público ou privado. Também não há órgão administrativo responsável por sua manutenção. Na verdade, trata-se de um sistema de contas bancárias por meio das quais os recursos são dirigidos diretamente para o objetivo do Fundo, que é financiar o Ensino Fundamental. Por igual razão, os recursos não podem ser retidos nas contas.

Os recursos do Fundef são automaticamente redistribuídos aos governos dos estados e às prefeituras dos municípios em contas específicas abertas no Banco do Brasil. A instituição bancária calcula, com base nos coeficientes divulgados pelo Tribunal de Contas da União (TCU), os valores a serem entregues a cada beneficiário, e os credita em contas específicas, abertas para essa finalidade.

Quando o valor por aluno de um determinado estado ficar abaixo do mínimo fixado nacionalmente, a União complementa o Fundef daquele estado de forma a atingir o mínimo nacional. O estabelecimento de um valor mínimo anual por aluno, que implica redistribuição de recursos, constitui o aspecto central da proposta de equidade do Fundef.

Os Artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) especificam as despesas que podem ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, a saber: remuneração e formação dos docentes e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Com o objetivo de incluir a etapa da Educação Infantil nos recursos do Fundef, o MEC atualizou as ações dos recursos financeiros destinados somente à etapa do Ensino Fundamental, e assim reformulou o Fundef e criou o Fundeb, incluindo nos recursos orçamentários também a Educação Infantil. Isso significa que os recursos financeiros serão destinados para a educação da criança de 0 a 5 anos. Faz-se necessário ressaltar que o mais importante na distribuição desses recursos deve estar centrado na preocupação com as práticas de formação docente, tanto para a educação infantil quanto para o Ensino Fundamental de nove anos.

O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado em 2006 pela Emenda Constitucional nº. 53/06, veio substituir o Fundef, com ampliação de ações que se

proponham a atender de forma mais ampla o Ensino Básico no Brasil. Na qualidade de organização destinada a estruturar, melhorar e funcionar o Ensino Básico, o Fundeb pode ser conceituado e ter seu objetivo estabelecido da seguinte forma:

A Emenda Constitucional nº. 53/06, que criou o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - aprovada em 06 de dezembro de 2006, tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Esta elevação e nova distribuição ocorrerão devido às mudanças relacionadas às fontes financeiras que o formam, ao percentual e ao montante de recursos que o compõem, e ao seu alcance (BRASIL, 2007).

Ante a urgência de fazer o Fundeb funcionar ainda em 2007, o Governo Federal tomou medidas para regulamentar e dar sustentação legal e financeira para que seus objetivos fossem alcançados o mais brevemente possível.

A regulamentação do FUNDEB deu-se através de medida provisória (M.P. n.º 339/2006), publicada no DOU em 29/12/06. A utilização deste instrumento para regulamentar o FUNDEB teve como objetivo apressar o repasse dos recursos, tendo em vista que a E.C. nº. 53/06 só foi publicada em 20/12/06; o envio de um projeto de lei poderia atrasar o repasse dos recursos do Fundo no exercício de 2007 (BRASIL, 2007).

Como se pode observar na síntese anterior, as medidas tomadas foram calculadas justamente para não se perder mais tempo e fazer funcionar o Ensino Básico com condições de atender às exigências de uma educação atualizada e com projeção da dinâmica para os anos seguintes, a partir de 2007, alcançando, em uma primeira etapa até 2009, quando poderão ser corrigidos os rumos para a sua aplicação até 2020.

Uma série de medidas foi tomada para dar um sentido mais amplo ao Fundeb. Dentre elas, destaca-se a criação e a legalização de um “piso salarial nacional para todos os profissionais da Educação Fundamental e Infantil”.

Uma das muitas novidades trazidas pela E.C. nº. 53/06, para a valorização dos profissionais de educação e para combater a falta de professores e funcionários nas escolas, foi a referência a pisos salariais, tanto para os profissionais da educação escolar pública

quanto para os profissionais do magistério público da educação básica (art. 206, VIII, da Constituição Federal, art. 60, III, e do ADCT). A primeira referência remete para lei federal a definição de um piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública. Na mesma lei deverá ser fixado quem são os trabalhadores denominados de profissionais da educação escolar (BRASIL, 2006).

Outro aspecto que foi tratado com bastante cuidado se refere à origem das receitas (recursos) para atender às determinações constantes no Fundeb. “A medida provisória nº. 339/06, de 28 de dezembro de 2006, especifica as receitas que comporão o Fundeb e estabelece que os impostos das três esferas de governo (União, Estados e Municípios) destinarão uma parcela de suas receitas para garantir o modelo do Ensino Básico no país”.

Todas essas mudanças orçamentárias para o Ensino Fundamental entraram em vigência após a aprovação da atual LBD. A seguir, serão analisadas as mudanças na estrutura e no funcionamento dessa etapa de ensino.

2.3.2. Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental

A Lei nº. 9394/96 trouxe inúmeras mudanças na estrutura e no funcionamento do Ensino Fundamental. Por exemplo, o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional admite várias possibilidades de organização escolar, dentre elas: a organização com base em ciclos ou em períodos semestrais; a progressão continuada ou parcial de estudos; a alternância regular de períodos de estudo; os grupos não-seriados ou os organizados com base na idade, competência ou outros critérios, ou por forma diversa de organização. A escola tem autonomia para escolher a sua forma de organização, ou seja, séries ou ciclos, e deve obedecer ao interesse do processo de aprendizagem dos alunos.

A organização do ensino em ciclos diferencia-se de um município para outro adotante, ou de um sistema de ensino para outro. Isto resultou em uma organização diversificada entre o regime seriado e o dos ciclos, de modo que os alunos não tenham seu processo de aprendizagem interrompido ano a ano, como

acontece na organização do ensino por série; ou seja, independentemente dos conteúdos apropriados na série em curso, a promoção do aluno à série subsequente é automática.

Gomes (2004) postula que a primeira organização em ciclos surgiu englobando a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e refere-se ao 1º ciclo. Essa medida foi tomada em razão da grande repetência na 1ª série. O outro ciclo é constituído pela 3ª e 4ª séries. Não obstante, passa-se a ver os alunos concluírem um ciclo sem o domínio elementar da leitura e da escrita, carregando deficiências em sua aprendizagem e desenvolvimento para o próximo ciclo.

Os alunos da primeira série são promovidos à série seguinte, mesmo não estando ainda alfabetizados. Em suma, muitos alunos concluem o primeiro ciclo e as etapas posteriores sem ter adquirido os conteúdos escolares de acordo com os anos de escolaridade que devem ter os concluintes do ensino obrigatório.

Não é preciso ser pesquisador experiente para prever que tal sistema, se por um lado conseguiria, da forma mais radical e no mais breve prazo, alterar as estatísticas educacionais, não só com relação ao número de alunos "sobreviventes no sistema escolar", como também na redução significativa do número de reprovações e abandono escolares por outro lado, colocaria professores e especialistas contra a medida, não só porque não foram convidados a discutir tal opção, mas porque se sentiram desrespeitados e desautorizados com relação à função que consideravam ser de sua exclusiva responsabilidade – a avaliação pedagógica e educacional dos seus alunos (ARELARO, 2005, p. 1049-1050).

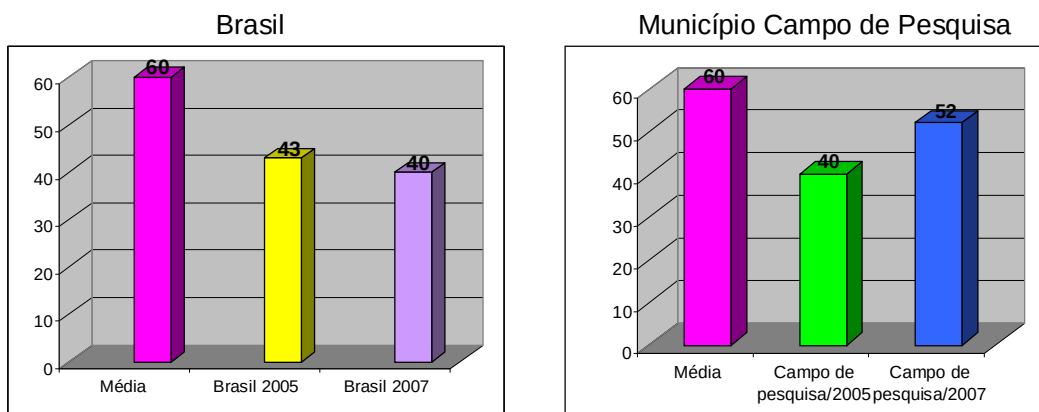
Não se pode negar que as medidas efetivadas pela Lei de nº. 9394/96 na organização do ensino em ciclo contiveram a problemática das reprovações e da evasão escolar, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porém a aprovação automática ainda não resolveu a questão da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, ou seja, solucionou apenas os altos índices de repetência, mas os baixos índices da qualidade do ensino no país continuam os mesmos.

Para subsidiar essa discussão se faz necessária a compreensão dos indicadores presentes nas avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira). Os resultados dessas avaliações subsidiam a base de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que avalia o

rendimento escolar dos alunos. As informações das últimas avaliações permitem um olhar mais qualitativo sobre a organização do ensino, ou seja, sobre o trabalho pedagógico realizado na sala de aula, envolvendo os professores e os demais profissionais envolvidos no processo educacional brasileiro.

De 1995 a 2005, o rendimento escolar dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não obteve avanços significativos; ao contrário, os resultados mostram, no geral, um desempenho insatisfatório em relação a ambas. Na sequência apresentam-se os resultados das últimas avaliações do desempenho dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível nacional e do município campo de pesquisa.

Quadro 1 – Índice do Desenvolvimento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental –
Língua Portuguesa – 2005/2007



Fontes: MEC. (www.inep.org.br)

Como demonstram os resultados das últimas avaliações da educação brasileira, o índice de desenvolvimento da educação básica avançou de 3,8 em 2005 para 4,2 em 2007. De acordo com o MEC/IDEP, a projeção nacional prevista para o ano de 2022 será a média 6,0. No entanto, observa-se que mesmo tendo ocorrido melhora de desempenho no período de dois anos, isto é, de 2005 a 2007, é preciso manter e acelerar essa melhoria para que se possa, nos próximos anos, alcançar a média prevista, ou seja, 6,0. Desse modo, é

necessário repensar os resultados da escolaridade em ciclos, pois eles não foram satisfatórios em nenhum estado brasileiro. A aprovação automática veio reduzir o alto índice de reprovações no sistema escolar, contudo nem sempre é acompanhada de resultados satisfatórios no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Evidentemente, esses avanços das ciências pedagógicas vieram socorrer o governo na superação de seus índices estatísticos negativos, e, apesar de se encontrar no Brasil experiências positivas, do ponto de vista da adoção de "ciclos escolares" - entre as quais Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte podem ser citadas como cidades que experimentaram, com competência e bons resultados pedagógicos, essa organização de ensino que, além de científica, viabiliza o direito democrático ao ensino fundamental, também encontraram oportunidade histórica de "maus exemplos" (ARELARO, 2005, p. 1049 -1050).

A garantia da permanência do aluno na escola é necessária, mas ao assegurar o seu ingresso é preciso comprometer-se com que todos os que ingressam nessa etapa de ensino tenham êxito ao concluí-la. Como afirmado anteriormente, se por um lado o ensino organizado em ciclos contribuiu para reduzir os altos índices de retenção dos alunos e de abandono escolar, particularmente nas séries iniciais do ensino obrigatório, por outro resultou na aprovação dos alunos sem o domínio dos conteúdos escolares necessários à série cursada.

Em conformidade com a atual LDB, em 1997 foram elaborados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formam um conjunto de conteúdos escolares das várias áreas do conhecimento cujo objetivo é nortear o currículo escolar. Os conteúdos aparecem divididos em blocos, e neles se defende a organização do ensino em ciclos como garantia para o trabalho escolar, visando à formação integral do aluno voltada para o exercício da cidadania; contudo fica a pergunta sobre a qualidade do ensino, quando ocorre a promoção automática do aluno sem que ele tenha se apropriado dos conteúdos escolares.

Se o aluno concluir seus estudos sem a apropriação dos conteúdos escolares condizentes com os anos de escolaridade, não se está oferecendo um ensino de qualidade, ou seja, a aprovação automática sem o domínio dos saberes escolares reforça ainda mais o fracasso escolar, porque pode ocorrer a

certificação de alunos sem a devida apropriação dos conhecimentos escolares, situação que desvaloriza a escola e o ensino, promovendo uma formação que não propicia o desenvolvimento dos estudantes.

Apesar das diversas leis e reformas, do aumento de escolarização obrigatória de quatro para oito anos, do ensino em ciclos, da promoção automática e da organização dos conteúdos em blocos elaborados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as avaliações revelam o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental oferecido pela rede pública, tenham eles cursado séries ou ciclos, ou oito anos de escolaridade obrigatória.

Diante dessas considerações, observa-se que o ensino público no Brasil ainda não conseguiu ofertar uma educação de qualidade, não superou o baixo desempenho dos alunos matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental de oito anos. Dentre as ações propostas para a superação desse quadro está a implantação do ensino obrigatório de nove anos, iniciando-se, necessariamente, no primeiro ano de escolarização com crianças de seis anos de idade.

Tendo em vista esse cenário da educação básica no Brasil, faz-se necessário aprofundar e analisar os sentidos e significados da expansão da escolaridade para nove anos de estudos, com especial atenção para o embasamento, em seus aspectos físicos, sociais, afetivos e psicológicos, das crianças de seis anos de idade inseridas nesse processo. Em busca desse entendimento, considera-se primordial investigar as discussões iniciais das Diretrizes Nacionais para a legitimidade dessa política educacional relativa às condições administrativas e financeiras, e fundamentalmente, às condições pedagógicas para receber as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Sabe-se que essas mudanças não dependem apenas da garantia de permanência, envolve, sobretudo, os segmentos direcionados ao processo de ensino e aprendizagem; enfim, requer práticas pedagógicas capazes de sustentar o desenvolvimento dos alunos nos bancos escolares.

2.3.3. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de estudos: Lei nº. 11.274/06

As primeiras discussões para ampliar a educação obrigatória para nove anos de estudos encontram-se no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, sancionada em 09 de janeiro de 2001. Passaram-se quatro anos até a modificação dos Artigos. 6º, 30º, 32º e 87º da lei em vigor, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificação que foi introduzida pela Lei Federal nº. 11.114, de maio de 2005. Essa medida regulamentadora não foi suficiente para consolidar em todos os municípios brasileiros a implantação do aumento dos anos da escolaridade obrigatória. Recentes pesquisas de Duran (2006) revelam que com a aprovação dessa lei intensificaram-se os debates em torno do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Os dados da SAEB e do INEP confirmam que o aumento foi implantado no território brasileiro de forma parcial: em alguns estados e municípios ocorreu a regulamentação da lei e em outros prevaleceu o regime de oito anos nessa etapa do ensino.

Neste sentido, verifica-se que a falta de regulamentação da lei que acrescenta um ano ao Ensino Fundamental em todo o país levou os órgãos públicos a estabelecerem novas medidas para consolidar essa lei e tornar obrigatória a sua implantação. Essas medidas foram trazidas com a aprovação da Lei de nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, por força da qual o Ensino Fundamental passa a ter nove anos e inclui, obrigatoriamente, em todo o território brasileiro, todas as crianças de seis anos de idade – o que, aliás, já ocorria em alguns municípios. A nova lei determina que o Ensino Fundamental de nove anos seja oferecido em todas as escolas públicas e particulares, e em seu Artigo 5º concede prazo até o ano de 2010 para a implantação desse aumento.

A iniciativa da ampliação da educação básica já é uma medida efetivada há muito tempo em vários países da América Latina; no entanto, no Brasil a implementação de nove anos de estudos da etapa fundamental caminhou lentamente, e comparando em âmbito internacional, o país foi um dos últimos a aprovar a referida lei.

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina [...] o Brasil era o único país da América cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos assim como na América do Norte e Europa, ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (BATISTA¹, 2006, apud FRADE, 2007, p.77).

Em termos mundiais, o Brasil ocupava e ainda ocupa uma posição desfavorável em relação aos anos de escolarização obrigatória, haja vista que em alguns países a escola obrigatória inicia-se antes de a criança complementar seis anos de idade, ou seja, aos cinco anos. Ao analisar o percurso histórico do Ensino Fundamental no país, constata-se várias mudanças na estrutura e funcionamento dessa etapa do ensino, entre elas as alterações de nomenclatura: de “Ensino Primário”, mantendo-se quatro anos de educação obrigatória; posteriormente implantou-se o Ensino Fundamental de 1º grau, com oito anos de duração, e doravante essa etapa da escolaridade se constituirá de nove anos. A obrigatoriedade do ensino passa de oito para nove anos, todavia o acréscimo de um ano de estudo não se dá ao término dos oito anos, mas sim no início da primeira etapa do Ensino Fundamental, que ficou constituída de cinco anos de estudos. Com a implantação dos nove anos de escola obrigatória, muda-se a denominação série para anos de escolarização, mantendo-se a estrutura apresentada no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Estrutura do Ensino Fundamental: anos de escolarização inicial e final

Ensino Fundamental – Educação Obrigatória		
Ensino Fundamental de oito séries	Correspondência em idades	Ensino Fundamental de nove anos
Ensino Fundamental 1ª etapa		Anos iniciais
	seis anos	1º ano
1ª Série	sete anos	2º ano
2ª Série	oito anos	3º ano
3ª Série	nove anos	4º ano
4ª Série	dez anos	5º ano

¹ BATISTA, A.A.G. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. Boletim Universidade Federal de Minas Gerais, ano 32, n.1522,16 março, 2006.

Ensino Fundamental 2ª etapa		Anos finais
5ª Série	onze anos	6º ano
6ª Série	doze anos	7º ano
7ª Série	treze anos	8º ano
8ª Série	quatorze anos	9º ano

Na implantação do ensino de nove anos, o MEC formulou as orientações gerais e pedagógicas para o primeiro ano da etapa fundamental. No documento elaborado, constam contribuições de vários pesquisadores, os quais explicam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos de idade. Essas discussões objetivam orientar o trabalho escolar tanto no que se refere à estrutura administrativa como no tocante à prática pedagógica; no entanto, cabe às escolas rediscutir o currículo e adequar seu projeto pedagógico aos nove anos de estudos legalmente estabelecidos.

É um período em que os estudos e as discussões que problematizam a infância e o ingresso no Ensino Fundamental fazem-se necessários, como uma forma de participação de educadores e pesquisadores, na implementação deste novo sistema. Sabe-se que tal mudança pode representar um ganho à Educação da Infância, através da conquista da obrigatoriedade do ensino aos seis anos (PACHECO, 2008, p. 2).

Nesse âmbito, entende-se que a maior preocupação, tanto dos profissionais da educação quanto dos pesquisadores, deve estar voltada para a organização da prática pedagógica do ensino de nove anos. As decisões pedagógicas nesse momento constituem um item de extrema relevância do novo processo de ensino, daí a necessidade de estudos e discussões das referências balizadoras elaboradas como propostas pelo MEC para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Rosa (2006) pontua que para assegurar uma educação de qualidade à criança que está ingressando na etapa do Ensino Fundamental, é preciso que sejam tomadas medidas na estrutura física das instituições escolares. É essencial organizar o espaço da escola, o mobiliário, a prática pedagógica e, sobretudo, a formação dos adultos que atuam direta e/ou indiretamente no cotidiano dessas crianças, de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da criança de seis anos de idade.

Essas questões merecem ser analisadas nas orientações pedagógicas elaboradas pelo MEC com o objetivo de identificar quais são as orientações disponíveis aos professores para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

3. ORIENTAÇÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DO MEC PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A organização do ensino constitui o eixo do processo pedagógico; é nele que se define o ato de ensinar e aprender, portanto essa é a razão de investigar as orientações administrativas e pedagógicas voltadas para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Essas orientações foram elaboradas pelo Ministério da Educação ao longo do processo de organização e implantação da ampliação dos anos da escola obrigatória e resultaram em três relatórios. O primeiro documento, intitulado “Ensino Fundamental de nove anos”, foi publicado em 2004 e trata das questões administrativas; o segundo constitui-se de orientações sobre os aspectos legais, as implicações pedagógicas e sobre o currículo escolar; e o último contém orientações pedagógicas gerais. Nesses documentos, são apresentados subsídios pedagógicos para auxiliar o trabalho nos anos iniciais desse nível de ensino, com atenção especial às crianças de seis anos de idade.

3.1. Encaminhamentos administrativos para a implantação da educação obrigatória de nove anos

O foco de análise neste subitem está nos procedimentos administrativos para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de estudos. O primeiro relatório do programa do MEC de orientações dessa natureza foi publicado no ano de 2004 e elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC). Esse documento foi resultante de sete encontros regionais, realizados nas cidades de Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Rio Branco/AC e Goiânia/GO. Ao todo, participaram desses encontros 247 secretarias de educação, representadas por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, equipes técnicas das secretarias municipais e estaduais e

representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de outros profissionais.

O documento de orientações chamado de “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” refere-se às questões teóricas e políticas. A elaboração desse documento tem como objetivo sanar as dúvidas em relação às questões idade e nomenclatura; implicações administrativas e pedagógicas; reflexões sobre o currículo e recursos financeiros.

As discussões dos participantes desse encontro contribuíram para a elaboração das orientações no âmbito pedagógico, nas quais foram destacadas questões pertinentes à inclusão da criança de seis anos de idade nessa etapa de ensino, dentre elas:

Aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e letramento. Reestruturação da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano. Ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias. Consideração do processo contínuo de aprendizado, orientando a progressão continuada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Redefinição da proposta político-pedagógica da Educação Infantil de zero a cinco anos. Definição de política de formação continuada em serviço envolvendo a esfera municipal, estadual e federal (BRASIL, 2006, p. 5).

Essas sugestões serviram de roteiro de análise para as discussões posteriores sobre a ampliação do Ensino Fundamental até chegar à formulação do documento de orientações pedagógicas, intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”. Essas publicações foram realizadas no ano de 2006, logo após a aprovação da Lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, e contaram com a participação da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF). O Ministério da Educação enviou às Secretarias de Educação essas orientações para fins de estudos e discussões.

No decorrer dos cinco primeiros anos da implantação do ensino de nove anos, o maior número de matrículas ficará a cargo da primeira etapa desse ensino, em escolas municipais e sob a responsabilidade dos órgãos municipais de

educação. A Resolução CNE/CEB nº. 3 de 03 de agosto de 2005 estabelece, em seus Artigos 1º e 2º, a idade de matrícula e a nomenclatura que os sistemas de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem adotar após a implantação dos nove anos de estudos.

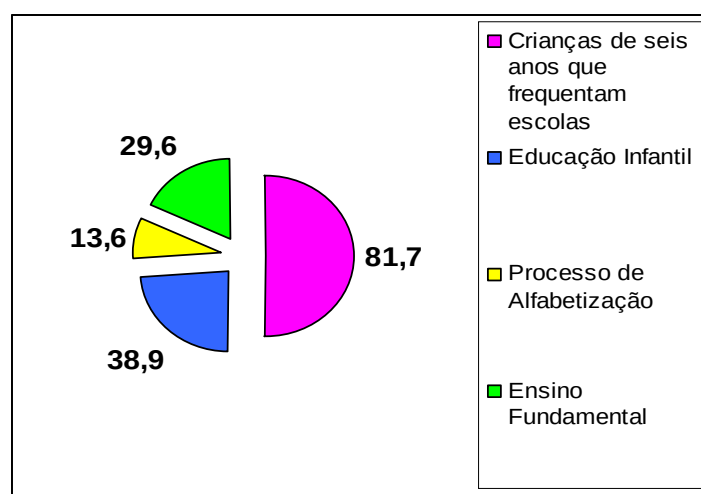
Quadro 3 – Faixa etária atendida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de Nove Anos

Etapa de Ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-Escola	Até cinco anos de idade Até três anos de idade Quatro e cinco anos de idade	
Ensino Fundamental de nove anos Anos Iniciais Anos Finais	Até quatorze anos De seis a dez anos De onze a quatorze anos	5 anos 4 anos

Nas orientações pedagógicas do MEC (2006) consta que a Educação Infantil não é pré-requisito para o acesso da criança ao ensino fundamental, seja este de oito ou nove anos de estudos. Isto significa que, mesmo sem ter cursado a etapa anterior, ela deverá matricular-se no 1º ano. Essa mudança para nove anos de estudos da etapa fundamental é apontada pelas Diretrizes como de particular relevância para as crianças das classes populares que ainda não frequentam instituições de ensino, porque ela permite oportunizar o convívio escolar, uma vez que crianças dessa faixa etária pertencentes à classe média e alta já há muito tempo frequentam a escola. Desse modo, entende-se que um dos objetivos da proposta é permitir o contato mais cedo com o processo de alfabetização. Com isso, espera-se a redução das desigualdades no desempenho das práticas de leitura e escrita. “A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2006, p. 8).

A opção do MEC pela inclusão da criança de seis anos na etapa do Ensino Fundamental também se deve ao fato de que os dados do censo demográfico (IBGE, 2000) evidenciam que 81,7% das crianças de seis anos de idade já fazem parte do processo de ensino, a saber: 38,9% delas estão inseridas na Educação Infantil, 13,6% já fazem parte do processo de leitura e escrita e 29,6% delas já estão matriculadas na etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, não haverá uma grande mudança; afinal, a grande maioria dessas crianças já frequenta instituições de ensino. O que parece diferenciar é o fato de o Ministério da Educação assumir para si esse nível de escolaridade e oferecer norteadores comuns ao trabalho com essa faixa etária, o que não ocorria até o momento.

Quadro 4 – Crianças de seis anos de idade que frequentam as instituições de ensino



Fonte: MEC/2006.

Além disso, segundo as orientações pedagógicas do MEC (2006) a presença mais precoce da criança no processo de alfabetização representa um avanço significativo no desempenho da leitura e da escrita. Essa assertiva é demonstrada nas pesquisas de avaliação da Educação Básica. Os estudos vêm apontando inegáveis benefícios no processo de desenvolvimento da criança quando ela frequenta com antecedência a escola; quando elas iniciam a

escolarização antes dos sete anos de idade apresentam um melhor desempenho na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Outro fator para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que as crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura (BRASIL, 2006, p. 3-4).

O contato mais precoce com as práticas de leitura e escrita pode significar avanços no processo de desenvolvimento da criança; melhor será seu desempenho nos anos posteriores, logo o trabalho com a leitura e a escrita deve ser motivo de preocupação das escolas do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Enfim, o que se pode assinalar é que esse direito também deve ser assegurado na educação da criança de seis anos de idade, já que no próprio documento do MEC encontra-se a preocupação com que o trabalho pedagógico da etapa infantil esteja em consonância com a organização da proposta de trabalho do Ensino Fundamental.

Neste sentido, é preciso organizar o currículo e os conteúdos de ensino em coerência com as características específicas dessa faixa etária e de forma aliada com as práticas de leitura e escrita, de modo a inserir essa clientela no mundo da cultura letrada, no processo de letramento e alfabetização. A ludicidade como atividade de expressão da criança deve ser o fio condutor da prática pedagógica. É preciso que ela se valha dos jogos e brincadeiras para apropriar-se do código lingüístico e das práticas sociais da linguagem escrita que circulam na sociedade. Por isso, não se trata de elaborar conteúdos tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental de oito anos: trata-se, sim, de uma nova organização, que englobe o lúdico como especificidade da criança de seis anos de idade e como princípio norteador na aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de estudos fazem-se necessárias novas diretrizes curriculares; é preciso reorganizar de forma criteriosa toda a estrutura desse ensino, incluindo o planejamento da oferta de vagas, número de salas, número de professores, profissionais de apoio e sua formação, adequação do espaço físico e, em especial, uma proposta pedagógica que assegure a formação de leitores e escritores sem que isso retire da criança seu tempo lúdico, a atividade peculiar da infância.

Para o MEC, a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, para o primeiro e para os demais anos do Ensino Fundamental, é de responsabilidade do coletivo escolar. Dito de outra forma, de todos os profissionais que atuam no sistema de ensino – professores, coordenadores, supervisores, equipe de apoio, diretores e secretários de educação.

[...] a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 7).

Ainda em relação ao item referente ao currículo, alerta-se que a reelaboração da proposta pedagógica de cada escola deve ocorrer mediante muitos estudos e debates entre os profissionais da educação. No documento de orientações pedagógicas do primeiro ano de ensino encontram-se preocupações voltadas tanto para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como para a necessidade de assegurar a formação do profissional que atua no primeiro ano. Destaca-se que as secretarias de educação devem ser as maiores responsáveis pela política de formação continuada dos profissionais; para atuar nesse ano, o professor precisa ser inserido em um processo de estudo permanente acerca do desenvolvimento da criança de seis anos de idade.

A preocupação quanto à formação do profissional do primeiro ano é apontada também por outros pesquisadores, dentre os quais Callegari (2006), Martins (2006) e Alves (2006), sendo que muitos de seus estudos foram publicados no XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Martins (2006) apregoa que a implantação do ensino de nove anos não acontece

pela simples aplicação da nova legislação, exigindo também o comprometimento do corpo docente da escola, o que envolve definir metas da formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, pensar em uma escola de nove anos pressupõe levar em conta a formação do professor. Sabe-se que é fundamental no processo de ensino o conhecimento do professor que atua no 1º ano para desenvolver a sua prática. Por isso, alerta-se para a necessidade de estudos relativos ao desenvolvimento psíquico infantil, considerando o que é específico dessa fase do desenvolvimento, alertando ainda que deve ser motivo de preocupação dos professores, coordenadores e gestores envolvidos na organização do ensino desse novo ano conhecimentos a respeito das características etárias, psicológicas e sociais dessa clientela. “[...] Para ser professor mais que ensinar é preciso gostar de aprender” (KRAMER, 2006b, p. 399).

Sendo assim, a inclusão da criança de seis anos de idade na etapa da educação fundamental exige preocupação acerca de vários aspectos, dentre os quais se destacam como de maior relevância a formação do profissional da educação que atua diretamente com essa criança; a estrutura física das instituições; o material disponível; a organização dos espaços; e – o mais importante – uma proposta pedagógica clara, que assegure o desenvolvimento da criança do primeiro ano desse ensino. Esses fatores são, sem dúvida, essenciais para atender os alunos dessa idade, por isso essas questões merecem ser tomadas como objeto de análise.

Libâneo (2004) enuncia que a instituição escolar é o espaço privilegiado para a socialização do saber, por isso as políticas educacionais devem estar ancoradas na ideia centralizadora de que o elemento norteador do processo de ensino é a atividade de aprendizagem dos alunos. Daí também a necessidade de que o trabalho pedagógico se fundamente no pensamento teórico, no conhecimento científico. Assim, pode realmente o fazer educativo tornar-se inclusivo. Em outras palavras, o trabalho em sala de aula só tem sentido quando está direcionado para o desenvolvimento dos alunos, do contrário, corre-se o risco de se tornar uma prática excludente. É por isso que a inclusão da criança de seis anos de idade deve ser analisada pelos profissionais envolvidos na

organização desse ensino para além do direito de assegurar a sua frequência, mas principalmente para possibilitar o domínio do conhecimento.

O atendimento escolar dessa faixa etária pressupõe investimentos de ordem administrativa bem como as questões pedagógicas da escola, implicando também a organização de uma prática pedagógica que assegure o desenvolvimento da criança, pois “[...] Só tem sentido incorporar uma criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental se houver preocupação com a totalidade de seu desenvolvimento. Não se trata pura e simplesmente de aumentar os anos de escolarização” (ARROYO, 2005, apud DURAN, 2006, p. 341).

Pensando nas questões ligadas ao processo do desenvolvimento da criança de seis anos de idade e nas necessidades pedagógicas da prática educativa, o MEC elaborou o documento de orientações para o trabalho com essa faixa etária. Esse documento refere-se à publicação de vários artigos escritos por especialistas e pesquisadores com o propósito de nortear a prática em sala de aula do ano inicial do Ensino Fundamental, nos quais se ressalta a importância de considerar o aluno de seis anos com as características de sua faixa etária. Esses artigos alertam no sentido de que essa mudança não seja pensada apenas sob o aspecto administrativo, mas nela mereça especial atenção o processo do desenvolvimento dessa criança. Sendo assim, questiona-se: O que o MEC propõe para o trabalho pedagógico com a criança de seis anos de idade?

3.2. Orientações do MEC para a organização do trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental

Nas orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental estão presentes os textos norteadores da prática escolar do primeiro ano do ensino de nove anos, KRAMER, Sonia: “A infância e sua singularidade. NASCIMENTO, Anelise Monteiro: “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”. BORBA, Ângela Meyer: “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. BORBA, Ângela Meyer e GOULART, Cecília:

“As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”. CORSINO, Patrícia: “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”. LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e MORAIS, Artur Gomes: “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”. GOULART, Cecília: “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”. LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e MORAIS, Artur Gomes: “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”. NERY, Alfredina: “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”. Nessas publicações encontram-se as contribuições do MEC para orientar o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares, os encaminhamentos metodológicos, o lúdico na educação e o processo de alfabetização e letramento do 1º ano desse nível de ensino.

3.2.1. Conteúdos essenciais e metodologias de ensino do 1º ano

A transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos de estudos trouxe muitas indagações sobre o conteúdo escolar e as metodologias de ensino a serem desenvolvidas no 1º ano dessa etapa: Quais os conteúdos para esse novo ano? Qual é o currículo? Como desenvolver o trabalho educativo com essa nova faixa etária nesse nível de ensino sem tornar-se uma repetição do trabalho da educação infantil e, ao mesmo tempo, sem inserir a criança em uma rotina escolar extenuante? Com vistas a subsidiar essas questões, o documento de orientações pedagógicas propõe o conteúdo a ser ensinado e as metodologias de ensino sobre o lúdico, e traz sugestões sobre o processo de letramento e alfabetização da criança de seis anos de idade.

[...] as crianças de seis anos de idade, assim como as de sete a dez anos, precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas. Neste sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2006, p. 8).

Desse modo, faz-se necessária a elaboração do planejamento pedagógico em respeito à singularidade de cada etapa da infância visando ao seu desenvolvimento. Reportando-se aos conteúdos de ensino e às metodologias, Corsino (2006) observa que os alunos são sujeitos do processo educativo, cabendo à escola aproximá-los dos conhecimentos. O objetivo da educação é assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. Por outro lado, a autora pontua outras visões das práticas educativas, as quais detêm o mesmo propósito, porém percorrem caminhos diferentes no encaminhamento metodológico.

[...] embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está centrado no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo, e no espaço imposto pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver. Numa outra oposição, o foco na criança é compreendido como subordinação do trabalho às vontades da criança ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sócio-cultural (CORSINO, 2006, p. 57-58).

Segundo a autora, é possível identificar duas visões totalmente contraditórias nas instituições escolares. De um lado, tem-se uma prática educativa centralizada nas imposições dos conteúdos a serem cumpridos apenas em respeito à organização curricular, sem a devida preocupação com a apropriação desses conteúdos. Assim, cabe ao aluno adaptar-se ao que está estabelecido. De outro lado, o encaminhamento metodológico é realizado de forma oposta: a mediação do adulto é desconsiderada no processo de ensino, o professor é relegado a uma posição secundária, cabendo-lhe tão somente conduzir o ensino de modo a atender aos interesses da criança. Nessa visão, o processo educativo centra-se no aluno, ele é o condutor de sua aprendizagem; o processo de ensino caminha segundo as suas vontades. Convém ressaltar que se a aprendizagem pudesse estar subordinada à vontade da criança não seria necessário que as instituições de ensino formalizassem os conhecimentos.

Ainda corroborando com a autora, as visões são amplamente opostas: uma destaca e valoriza o que a criança faz e a outra realça o que a criança não

consegue fazer, o que lhe falta no processo de aprender. É “[...] como se fosse tecer o tapete sem ter os fios e sem aprender os pontos” (CORSINO, 2006, p. 58). Quer parecer que, na comparação de Corsino (2006), “tecer o tapete”, apropriar-se do conhecimento constitui o objetivo cuja consecução depende de “meios” que a escola deve oferecer. Esses meios seriam a “mediação” do professor e “os pontos” seriam os conteúdos de ensino e a metodologia empregada. Dito de outra maneira, entendem-se como fios os conhecimentos escolares e a escola como um espaço de apropriação dos saberes acumulados historicamente. Por isso, é preciso analisar como as propostas pedagógicas para o 1º ano do Ensino Fundamental estão sendo efetivadas na prática. Será que de fato a organização escolar está oferecendo os fios?

Corsino (2006) preconiza que o grande desafio no momento é superar a situação dramática em que se encontram as atuais práticas de ensino e pensar uma proposta de ensino que focalize o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança sem perder de vista a responsabilidade da escola pela inserção sociocultural dos alunos. A autora explica que cabe ao profissional da educação a responsabilidade de planejar o trabalho pedagógico, propor, coordenar e fazer a mediação de atividades significativas e desafiadoras, capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças. Em outros termos, para levá-las a tecer o tapete é preciso oferecer-lhes os fios e ensinar-lhe os pontos, em um ensino dirigido e sistematizado.

Para as discussões nas instituições escolares na elaboração da proposta pedagógica, o documento de orientações estabelece os princípios norteadores, os quais devem ser trabalhados em articulação com as áreas de conhecimentos das ciências sociais, das ciências naturais, das noções lógico-matemáticas e das linguagens, entre eles: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

O objetivo do trabalho pedagógico com os conhecimentos das ciências sociais, segundo Corsino (2006), consiste em desenvolver a reflexão relativa à sociedade, suas relações, suas histórias e a forma de organização social em

diferentes períodos e espaços; por isso é relevante propor situações de ensino nas quais as crianças possam analisar e intervir sobre a realidade como sujeitos integrantes da cultura e da natureza. Já o trabalho com os conhecimentos das ciências naturais tem como objetivo estabelecer relações entre o homem e a natureza e entre homens e as tecnologias. O trabalho com as noções lógico-matemáticas envolve números e quantidades, esses conteúdos devem ser trabalhados em situações de jogos e em situações-problema. O trabalho com a área das linguagens engloba a arte, a música, a dança, as práticas esportivas, práticas corporais, a ludicidade e o trabalho com a linguagem oral e escrita.

O trabalho com a dança, o teatro, a música, em conformidade com Borba e Goulart (2006), oferece possibilidades diversificadas para dialogar com o mundo, estabelecendo novas formas de comunicação e de relações sociais entre as crianças e os adultos. Esses conteúdos de ensino são frutos das ações entre os homens; eles fazem parte do acervo cultural e ao mesmo tempo exercem influências sobre o ser humano.

Na educação, considerando os objetivos de alargar e aprofundar o conhecimento do ser humano, possibilitando-lhe maior compreensão da realidade e maior participação social, não podemos prescindir de trabalhar com a arte. Daí a necessidade de levar as crianças e adolescentes a participar de exposições de vários tipos, assistir a filmes, danças, ouvir músicas de diferentes compositores, entre muitas outras atividades. Hoje, por meio de novas tecnologias como CDs, DVDs, e mesmo a televisão, esse trabalho está facilitado (BORBA e GOULART, 2006, p.48).

Para Borba e Goulart (2006), uma das funções da educação, se não a principal, é contribuir para que os alunos ampliem os seus conhecimentos; por isso nas práticas de ensino devem ser utilizados vários recursos, como os tecnológicos, livros biográficos de autores de produções artísticas, obras de arte de pintores clássicos e atividades extraclasse. A apreciação desses materiais desperta nos alunos o interesse em produzir seus próprios trabalhos. “[...] Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados” (BORBA e GOULART, 2006, p. 51).

Conforme consta no documento de orientações pedagógicas do MEC (2006) é imprescindível que o professor ofereça os modelos para a criança, que

precisa ver e observar como proceder para criar as suas ações; para se apropriar dos conhecimentos ela precisa vivenciar as ações das pessoas mais experientes.

[...] A criação se faz com base em decisões, definições e configurações dadas pelas condições e pelas referências e escolhas do sujeito. É nesse quadro que se define a liberdade. O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento (BORBA e GOULART, 2006, p. 51).

Desse modo, compreende-se que as crianças precisam entrar em contato com as obras de arte, apreciá-las, estabelecer diálogo com elas, atribuir-lhes significados, para depois reconstituí-las. O processo de criar e imaginar não acontece de forma espontânea e passiva, mas envolve uma interação entre a criança e o adulto. De acordo com as autoras, o processo de criação consiste em ver o que antes não se via. Perceber o novo por meio do velho, fazer conexões e associações são fatores que produzem múltiplas e novas leituras da realidade.

Borba e Goulart (2006) asseveram que não poderão ser esquecidas as atividades culturais, devendo-se propiciar dentro e fora do contexto escolar momentos culturais como, por exemplo, leitura de peças teatrais, oficinas de contos de histórias, atividades recreativas e esportivas, projetos de danças, música, teatro, visitas a museus etc. Daí decorre a necessidade de elaborar uma proposta de ensino que assegure a socialização da cultura.

Outro conteúdo destacado como importante para a criança dessa faixa etária é o desenho. Para estas autoras essa atividade normalmente é trabalhada isoladamente dos conteúdos de ensino, e em algumas situações pedagógicas o desenho é elaborado pelo professor, enquanto ao aluno cabe a pintura. Essa forma de encaminhamento é analisada pelas autoras Borba e Goulart (2006), para as quais o desenho tem seu próprio conteúdo e não é uma técnica para fins de treinamentos psicomotores em forma de atividades de cobrir pontilhados ou modelos prontos para colorir, como, por exemplo, pintar desenhos mimeografados ou montar bonecos com formas geométricas segundo modelos e desenhos de figuras preestabelecidos pelo professor. Quando o desenho assume esses contornos no trabalho pedagógico, ainda citando estas autoras, ele não possibilita que a criança se aproprie de novas expressões de comunicação e compreensão do mundo e de si mesma. No desenho, a criança expressa o seu modo de ver o

mundo, por isso é necessário que ela desenhe livremente, como asseveram Borba e Goulart: “[...] Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças” (2006, p. 55).

Na organização dos conteúdos escolares para o 1º ano, as orientações pedagógicas do MEC (2006) apresentam sugestões que levam em conta várias possibilidades na organização do trabalho pedagógico, de integração e articulação entre as áreas do conhecimento. No Quadro 5, abaixo, apresentam-se os objetivos de cada modalidade:

Quadro 5 – Modalidades de organização da prática pedagógica do 1º ano

Atividades permanentes	Sequências didáticas	Projetos	Atividades de sistematização
Elas referem-se a um conjunto de situações de ensino que devem ser desenvolvidas diariamente, semanalmente ou quinzenalmente: O trabalho constante com essas atividades tem como objetivo ampliar as referências culturais dos estudantes.	Refere-se a várias situações de ensino organizadas em sequência durante um tempo determinado pelo professor no plano de aula.	Essa modalidade organizativa da prática pedagógica pressupõe planejamento e objetivos claros do que se pretende atingir, como organização do tempo de duração, divisão de tarefas entre os envolvidos e avaliação final.	São situações de ensino com o objetivo de sistematizar os conteúdos relacionados ao processo de alfabetização e atividades como jogos e brincadeiras, as atividades lúdicas.

O trabalho com essas modalidades de ensino tem como objetivo ampliar os referenciais culturais da criança de seis anos de idade; por conseguinte, orienta-se que estas devem ser trabalhadas de modo articulado e integrado com as áreas do conhecimento das ciências sociais, das ciências naturais, das noções lógico-matemáticas e das linguagens. Outra possibilidade indicada nas orientações pedagógicas, ainda nessa organização, é oferecer diferentes maneiras de ler, de

brincar, de produzir textos, de fazer arte, e mais: oportunizar um espaço rico e diferenciado, cuja finalidade seja fazer o aluno conhecer um determinado gênero de texto. Se a criança ainda não adquiriu autonomia na leitura, sugere-se que o professor faça essas leituras, uma vez que ele é um importante modelo de leitor para os estudantes.

Outra importante contribuição das orientações pedagógicas diz respeito ao processo de letramento e alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental. Retomando as ideias iniciais, a inclusão da criança no Ensino Fundamental gerou muitas polêmicas no cotidiano escolar em relação ao processo de alfabetização. Por um lado, identificam-se visões já enraizadas na prática educativa de que essa criança ainda não tem maturidade e não está pronta para a alfabetização, sendo, por isso, necessário realizar um trabalho de continuidade das práticas da Educação Infantil. Por outro lado, muitos defendem que a ênfase do trabalho do primeiro ano deve ser a alfabetização. Essas idéias geraram inúmeras incertezas quanto a alfabetizar ou não a criança de seis anos de idade. Cabe perguntar: que práticas de leitura e escrita desenvolver nesse novo ano? A criança de seis anos de idade deve ser alfabetizada ou sua educação deve ser uma continuidade da Educação Infantil? Para apresentar as discussões em torno desse tema, o documento de orientações pedagógicas do MEC apresenta os estudos sobre letramento e alfabetização dos pesquisadores Goulart (2006), Nery (2006) e Leal; Albuquerque e Morais (2006a; 2006b).

3.2.2. Letramento e Alfabetização

Uma das grandes preocupações que surge a partir da mudança do ensino para nove anos diz respeito ao processo de alfabetização do 1º ano dessa etapa de ensino. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do coletivo escolar, porque o grande desafio da educação brasileira é superar o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a formação inicial e permanente do professor, a organização do currículo

escolar, do planejamento, enfim, da organização das práticas de ensino de alfabetização. Assim, é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da escrita e envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua.

Nas últimas décadas, os conceitos de alfabetização e letramento vêm ganhando várias formas de interpretação no cenário educacional. Para o entendimento dessas questões, as orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano reportam aos estudos de Leal, Albuquerque e Moraes. Na visão desses autores, a alfabetização é um processo característico e indispensável para a apropriação do sistema de escrita, é o processo pelo qual a criança adquire o domínio do código lingüístico e aprende a ler e a escrever de forma independente.

O primeiro termo, alfabetização corresponderia, ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letras-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p. 70).

A alfabetização é o processo pelo qual a criança adquire autonomia para ler e escrever, é o processo de apropriação do código escrito (as letras do alfabeto, escrever o seu traçado e compreender como utilizá-las). Para aprender a ler e a escrever a criança precisa estabelecer relações entre letras e sons, o que pressupõe um trabalho sistemático que vai desde aprender a segurar o lápis e a traçar corretamente as letras até relacionar as letras aos respectivos sons. Enfim, alfabetizar é ensinar a criança a ler e escrever, a apropriar-se do código alfabético e compreendê-lo. Já o letramento é considerado um processo mais amplo, como pode ser encontrado em outro material de referência do MEC:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2008, p.11).

O letramento refere-se às interações sociais com diversos textos que vão além do aprendizado da leitura e da escrita, a inserção do aluno em experiências diversificadas com a leitura e a escrita de diferentes tipos de texto. Esse processo implica várias habilidades, como, por exemplo, a de ler e escrever para atingir fins diversos: “[...] *letramento* relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p. 70, grifo do autor). O processo de alfabetização refere-se ao aprendizado do sistema de códigos, e o letramento, por sua vez, é o contato com diversos gêneros de textos. A distinção entre esses dois processos encontrada nas orientações pedagógicas do MEC fundamenta-se nas concepções de Soares:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 47).

Como se percebe, alfabetização e letramento são dois processos diferentes, mas intimamente ligados, por isso, segundo as orientações pedagógicas do MEC, devem ser trabalhados conjuntamente, não havendo separação entre alfabetizar e letrar. Considera-se que seja viável estabelecer, na prática de ensino, o trabalho sistemático do código lingüístico com a vivência dos vários tipos de texto que circulam na sociedade. Fica explícito que a prática de alfabetizar, na perspectiva do letramento, significa ensinar o código escrito, seu som e traçado correto das letras por meio das práticas sociais e culturais; significando a participação efetiva do aluno durante seu processo de alfabetização em práticas variadas de leitura e escrita.

Ao refletirmos sobre os usos que fazemos da escrita no dia-a-dia, sabemos que tanto na sala de aula quanto fora dela isso fica evidente. Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais. Precisamos garantir esse mesmo princípio, ao iniciarmos os estudantes no mundo da escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p. 71).

Na perspectiva de alfabetizar letrando, os autores defendem que o processo de alfabetização mantém um elo indissociável do sistema alfabético com a cultura letrada, com as práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade. Assim, ao iniciar o processo de alfabetização, considera-se necessário inserir o aluno também em práticas de ensino com diferentes textos que circulam fora da escola. Daí a necessidade de contemplar esse trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Leal, Albuquerque e Moraes (2006a) alertam sobre a necessidade de considerar que só o contato com a diversidade textual não assegura a apropriação da escrita. Desse modo, eles defendem as seguintes orientações pedagógicas para o trabalho em sala de aula, arroladas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Práticas de ensino: alfabetizar letrando

SITUAÇÕES DE ENSINO	1- Situações de ensino mediadas pela escrita que circulam na esfera social.	2- Situações de ensino sistematizadas	3- Situações de ensino voltadas para a auto-avaliação e expressão de desejos e sentimentos e o resgate da identidade.	4- Situações de ensino em que a escrita é utilizada para organizar as ações do dia-a-dia da criança.
GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS	*Textos jornalísticos *Textos epistolares: (cartas, convites e avisos) *Textos científicos *Textos literários	Resumos, anotações e gêneros textuais diversos.	Diários pessoais Poemas Cartas íntimas (sem destinatários).	Agendas, calendários cronogramas e outros.

Para atender a essas orientações, considera-se importante, no trabalho pedagógico com a criança de seis anos de idade, iniciar o contato com as práticas de leitura e escrita desde cedo, porém no espaço da sala de aula esses conteúdos devem ser desenvolvidos em situações intencionais de interação com os adultos. A diversidade textual oferece conteúdos que ajudam as crianças a se familiarizarem com a lógica relacionada entre o falar e o escrever. No Quadro 7 apresentam-se as contribuições de Leal, Albuquerque e Moraes (2006a) em relação aos vários tipos de textos que devem ser utilizados em sala de aula, com a sua respectiva finalidade:

Quadro 7 – Diversidade textual no processo de alfabetização

Textos narrativos	Textos de relatos	Textos descritivos	Textos de exposição	Textos argumentativos
São destinados à recriação da realidade: fábulas, contos, lendas.	São destinados à documentação e à memorização das ações humanas: notícias, diários, relatos históricos.	São destinados a instruir como realizar atividades e a prescrever modos de comportamento: receitas, regras de jogo, regulamentos.	Destinam-se à divulgação do saber: *Notas de enciclopédia artigos, seminários, conferências.	Destinam à defesa de pontos de vista, textos de opinião, diálogo, cartas de reclamação, cartas de solicitação.

Outra importante contribuição da proposta de orientações pedagógicas do MEC (2006) em relação ao trabalho com a leitura no 1º ano é no sentido de a criança ir tomando consciência da leitura. São situações de ensino que envolvem uma sequência durante um determinado tempo. Por exemplo, o desenvolvimento do trabalho com a leitura é orientado em três momentos: antes, durante e após a leitura, como apresenta o Quadro 8, abaixo.

Quadro 8 – Situações de ensino com a leitura oral

Momento A – antes da leitura	Momento B – durante a leitura	Momento C – depois da leitura
O objetivo é trazer o repertório do leitor (seus conhecimentos prévios) para a compreensão textual, discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capas, assunto/tema, ilustrações. Ler envolve seleção, antecipação, inferências e verificação dos aspectos do texto que se lê.	A finalidade é apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler, por meio de um levantamento de aspectos que auxiliam a construção dos sentidos do texto.	Analisar os aspectos polêmicos e, ainda discutir as perspectivas do leitor. É também momento de ensinar o estudante a fazer paráfrases (orais ou escritas) produzir textos (desenhos, pinturas, dramatizações etc.).

Ainda nas orientações pedagógicas do MEC, afirma-se que é importante o envolvimento dos alunos com a diversidade textual desde a Educação infantil, porém é oportuno ressaltar que quando as crianças ainda não se apropriaram da escrita alfabética, quando não conseguem ler e escrever convencionalmente de forma independente, o trabalho com os vários gêneros de texto envolve a mediação direta do adulto, sendo necessário que o professor leia e escreva para os alunos. Essa mesma visão é contemplada pelos estudos de Goulart (2006); é interagindo com a diversidade textual e com a mediação de um leitor mais experiente que o aluno começa a entender o sentido das letras, das sílabas e das palavras, enfim, do material que está escrito.

Goulart (2006) propõe que a intervenção do professor e os contatos com crianças mais experientes e adultos ajudam o aluno a compreender o significado social da escrita. A sala de aula é um dos espaços propícios para a formação de escritores e leitores, portanto esse espaço deve ser rico de materiais escritos e de leituras variadas, como de livros, jornais, panfletos, poesias, literatura infantil; de

leitura de vários autores e sobre temas diversificados. Ainda para a autora nem todas as crianças realizam suas aprendizagens ao mesmo tempo, os caminhos não são os mesmos para todas elas. Assim, não havendo práticas de ensino homogêneas, cabe ao profissional responsável pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos de idade elaborar situações didáticas que levem os alunos a superar suas dificuldades, afinal, conclui a autora, “[...] não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo que lhes é falado, ao mesmo tempo” (GOULART, 2006, p. 91).

Segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2006a), muitas pesquisas realizadas até o momento têm demonstrado que as crianças que compartilham de leituras lidas e contadas pelos adultos, mesmo antes da apropriação do código da escrita, antes de estarem alfabetizadas, adquirem maior conhecimento sobre a língua escrita e sobre a utilização dos vários tipos de texto. Momentos diários de leitura compartilhada, quando o professor lê para o seu grupo, possibilitam que os estudantes observem inclusive o texto escrito e as ilustrações. Tais momentos são de grande importância nesse processo.

Para esse entendimento, os autores relatam três situações de ensino envolvendo textos de ordem narrativa, como contos, biografias, resenhas, além de gêneros de textos que circulam na sociedade, como jornais, revistas, receitas culinárias etc. Para exemplificar, eles citam uma situação de ensino desenvolvida com um texto de ordem instrucional, cujo objetivo era ensinar os alunos a confeccionar brinquedos com material de sucata. Como os alunos não estavam alfabetizados, a professora dirigiu a leitura passo a passo, instruindo os alunos na confecção do brinquedo.

Após a montagem dos brinquedos, um novo encaminhamento foi realizado pela professora, objetivando que as crianças ensinassem outras crianças a confeccionar o mesmo brinquedo. O texto foi elaborado pelas crianças, e ocorreu o inverso: se no primeiro encaminhamento a professora leu as instruções para as crianças irem produzindo os seus brinquedos, agora as crianças ditavam para a professora, que era a escriba. Além de registrar no quadro o modo de produzir o brinquedo, ela também se utilizou de intervenções, conduzindo os alunos na análise do processo de construção do brinquedo. Os autores procuram deixar claro nesse encaminhamento que o objetivo da professora não era vivenciar

situações para que as crianças escrevessem os seus próprios textos, ou seja, seu objetivo não era a apropriação do código escrito, mas sim ensinar a linguagem usada para escrever e as práticas diversificadas de uso da escrita.

Leal, Albuquerque e Moraes (2006a) postulam que a escrita alfabética é um sistema notacional em que é preciso compreender a relação entre a fala e a escrita, sendo necessário entender como a palavra é pronunciada e como ela é escrita. O aluno precisa compreender as relações entre a escrita (sílabas e letras) e o modo como se fala (sílabas e fonemas). É necessário o entendimento que a letra substitui o som. Em outros termos, é preciso compreender que ao registrar a escrita no papel as letras correspondem ao som, a palavra é segmentada em sílabas e cada sílaba é acompanhada de vogal.

Nas orientações pedagógicas do MEC, as brincadeiras e os jogos são vistos como recursos auxiliares no processo de alfabetização, constituindo-se em estratégias didáticas que ajudam os alunos a se apropriar do sistema alfabético, uma vez que as crianças demonstram interesse e disposição para participar quando as atividades são lúdicas; há também o alerta de que o lúdico no ensino da escrita envolve um trabalho dirigido por parte dos professores, concluindo que os jogos e brincadeiras, além de auxiliarem na compreensão do código escrito e falado, também contribuem para o entendimento das regras, facilitando o trabalho em grupo.

Leal, Albuquerque e Moraes (2006a) apresentam três tipos de jogos que auxiliam no ensino da escrita, possibilitando à criança a análise do sistema alfabético; estes autores referem-se às brincadeiras, aos jogos fonológicos e grafofônicos, com a sua respectiva finalidade. O Quadro 9 ilustra esses jogos.

Quadro 9 – Apropriação do sistema alfabético de forma lúdica

Situações de ensino: o lúdico e a escrita		
Brincadeiras	Jogos de análise fonológica	Jogos grafofônicos
Cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, adivinhações etc. Essas atividades envolvem a linguagem de uma forma lúdica.	São aqueles que levam o estudante a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras nas palavras (são comparadas palavras ou partes delas, oferecendo	São aqueles que consolidam e automatizam a correspondência entre letras e sons.

	pistas para ler e escrever palavras).	
--	---------------------------------------	--

Conforme explicam Leal, Albuquerque e Moraes (2006a), as atividades lúdicas devem ser trabalhadas conjuntamente com a cultura escrita. Os jogos fonológicos e grafofônicos permitem levar o aluno a estabelecer correspondências sonoras entre letras, sílabas e palavras, comparando palavras ou partes delas para ler e escrever palavras. Esses jogos favorecem o desenvolvimento de situações nas quais os alunos trocam letras, omitem sílabas ou ainda não se apropriaram do valor sonoro do sistema alfabético: “[...] todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p. 80).

Os autores consideram que o trabalho com o lúdico e a escrita é fundamental em todas as etapas de escolaridade. Desse modo, as práticas de ensino de jogos e brincadeiras devem ser promovidas, aliadas ao processo de apropriação da leitura e escrita da criança de seis anos de idade, visando a assegurar o seu desenvolvimento psíquico, afetivo e social. Leal, Albuquerque e Moraes (2006a) deixam claro que o trabalho com o processo de alfabetização na sala de aula deve ser planejado de forma sistematizada e que o profissional responsável por esse processo tem a importante tarefa de levar os alunos a se apropriarem do sistema de escrita alfabética juntamente com as práticas de letramento; eles defendem que é preciso alfabetizar letrando, por isso é necessário lançar mão de uma metodologia de ensino que não recorra a velhos métodos de alfabetização, mas que inclua, nesse processo, as práticas e os usos sociais da língua.

A alfabetização, na perspectiva do letramento, significa organizar o ensino sistematicamente, de maneira que as crianças reflitam sobre a letra, a sílaba e a palavra e o seu uso social, ou seja, vivenciem dentro e fora do contexto escolar práticas de leitura e produção de diversos textos, a fim de assegurar que se tornem letradas. Em outras palavras, a apropriação do sistema alfabético exige que o aluno compreenda o funcionamento da escrita alfabética, a notação alfabética e a correspondência entre as letras e os fonemas.

Pode parecer banal, mas o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever.

Nem todas as crianças sabem disso quando chegam à escola. Depois, saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética. Aprendem que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Aos poucos, as crianças vão observando os diferentes padrões de sílabas e outras marcas diferentes de letras que aparecem no texto (sinais de pontuação, acentuação). Tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pela professora com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo (GOULART, 2006, p. 93).

O ensino da escrita inicia-se com o aprendizado das letras do alfabeto; em seguida é necessário oferecer situações de ensino em que a criança consiga entender que cada letra tem um som, que a junção de uma consoante e uma vogal forma uma sílaba e com uma sílaba e/ou a junção de duas ou mais sílabas forma-se uma palavra. Segundo Goulart (2006), ela pode se apropriar desse conhecimento por meio dos textos, por isso a sala aula tem que ser um espaço rico onde circulem textos da sociedade letrada, sendo importante oferecer situações de ensino diversificadas.

Outra preocupação dos pesquisadores na elaboração da proposta pedagógica para o 1º primeiro ano diz respeito ao processo de alfabetização das crianças que ainda não vivenciaram situações de ensino até os seis anos de idade, que não frequentaram o espaço da educação infantil. As situações didáticas de ensino devem prever tais diferenças e contemplar metodologias que atendam a essas crianças. Goulart (2006) pontua que é fundamental não haver separação na passagem da etapa do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental nem descontinuidade dos processos de aprendizagem; devido a isso é preciso um atendimento pedagógico especial para atender à criança que não tenha tido contato com a escola.

Na acepção dos autores, o grande desafio da escola de nove anos é alfabetizar letrando, porquanto implica a revisão de metodologias enraizadas nas práticas escolares. Durante muito tempo o sistema de escrita foi visto de maneira mecânica, repetitiva, em que os alunos eram levados a memorizar letras e sílabas sem compreender a lógica dos aspectos sonoros, sem considerar a relação entre o falado e o escrito.

É na perspectiva da alfabetização e letramento que a proposta dos Documentos Oficiais orienta o trabalho pedagógico do 1º ano. Essa mesma

postulação é apontada por vários pesquisadores, entre eles Duran (2006), para quem a alfabetização é uma prática social, sendo necessário inserir o aluno na cultura letrada com a variedade de textos.

[...] A alfabetização deve acontecer na escola como uma prática social de leitura e escrita e, como prática social, inclui os eventos sociais de leitura e escrita em que essas práticas são postas em ação.

É nessa perspectiva que a escola, como a mais importante agência de letramento, com um ensino fundamental de nove anos, incluindo nele as crianças de seis anos, estará contribuindo, efetivamente para garantir o acesso à leitura e à escrita a todas as crianças (DURAN, 2006, p. 347).

A adoção da alfabetização em consonância com as práticas de letramento é indicada como o eixo norteador das séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Leal, Albuquerque e Morais (2006a) esclarecem que “alfabetizar letrando” constitui o grande desafio educacional, por isso é preciso analisar as práticas e as concepções ao iniciar o processo de leitura e escrita da criança de seis anos de idade; do contrário, corre-se o risco de cair em determinadas concepções que não asseguram a apropriação da escrita e a leitura.

[...] o entendimento sobre como funciona a nossa escrita pressupõe ter familiaridade e se apropriar das diferentes práticas sociais em que os textos circulam, por um lado; desenvolver conhecimentos, capacidades cognitivas e estratégias diversificadas para lidar com os textos nessas diferentes situações, por outro lado e, aliado a tudo isso, desenvolver conhecimentos sobre como registrar (notar) no papel o que se pretende comunicar e sobre como transformar o registro gráfico em pauta sonora, ou seja, apropriar-se do sistema alfabético de escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006a, p. 81).

Neste sentido, é imprescindível proporcionar momentos de análise da forma como o texto está organizado no papel, da temática e sentido do texto e das intenções de quem escreve, para que e para quem se escreve. Alfabetizar letrando, de acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2006a), é estabelecer relações entre a linguagem usada para falar e escrever e as práticas diversificadas do uso da escrita, por isso envolve um processo de sistematização entre o falado e o escrito.

Na organização do trabalho pedagógico do 1.º ano é necessário destacar as orientações pedagógicas do MEC sobre o lúdico como uma das prioridades no processo de escolarização da criança de seis anos, focalizando os jogos e as brincadeiras no espaço escolar como princípios norteadores da prática pedagógica. A ludicidade é apontada como uma prática na qual o brincar deve ser vivido como experiência cultural.

3.2.3. Infância e o lúdico nas orientações pedagógicas do 1º ano

A concepção de infância está presente nas orientações pedagógicas do MEC, sendo contemplada nos estudos dos pesquisadores Kramer, Nascimento e Borba. Para esses autores, a concepção de infância é constituída historicamente e depende da diversidade cultural da humanidade, pois é social e histórica. Ao estabelecer os fundamentos epistemológicos da infância, Kramer (2006a) explica essa fase da vida do ser humano em dois aspectos: como categoria social, a partir das vivências das crianças em sociedade, como categoria da história humana.

Ainda para a autora, a ideia de infância não foi sempre a mesma. Fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer na sociedade acarretam transformações no modo de conceber a criança, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006a, p.14).

Em cada período da sociedade, assevera a autora, a criança desempenha diferentes papéis no meio social, por isso a concepção de infância é diferente em cada momento histórico e em cada formação social. O aparecimento do conceito de infância tem como marco o período da Revolução Industrial. Esse momento

histórico representou uma mudança nos meios de produção e, por conseguinte, modificou as relações sociais e o modo de vida da criança em sociedade.

Kramer (2006a) considera que na atualidade está ocorrendo o desaparecimento da infância. Ela chama a atenção para o afastamento da criança da atividade lúdica, justamente a atividade que caracteriza seu modo de vida, argumentando que os jogos e brincadeiras são importantes e necessários nessa etapa da vida.

[...] Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2006a, p. 15).

Por meio da brincadeira a criança edifica novos objetos, imagina e estabelece novas relações. Os objetos ganham uma nova vida e adquirem significados diferentes para a criança, dependendo da ação que ela realiza com eles. Por exemplo, um pedaço de pau para determinada criança pode significar uma vara de anzol e para outra pode significar um instrumento musical. Disso se conclui que a criança, quando está brincando, entra em um mundo imaginário: “[...] Uma cadeira de cabeça para baixo se torna um barco, um foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas” (KRAMER, 2006a, p. 15).

Os estudos de Kramer levam ao entendimento do brincar como uma prática adquirida na experiência cultural e concebem a criança como indivíduo social, criador de sua própria cultura. A autora apresenta essa concepção tendo como referências os estudos de Walter Benjamin e, com base nas pesquisas desse autor, propõe quatro eixos: “A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; a

criança pertence a uma classe social" (BENJAMIM², 1984, Apud. KRAMER, 2006, p. 16).

A autora afirma ainda que a brincadeira é a atividade específica da criança, logo não é possível, nessa faixa etária, o trabalho pedagógico sem a atividade lúdica; por isso a razão do lúdico como atividade que impulsiona a aprendizagem do sistema alfabético e os demais conteúdos escolares. Ao desenvolver situações de ensino, Kramer (2006a) sugere que o professor pode e deve brincar com as crianças, aguçando a sua criatividade e deixando que elas tenham autonomia para criar e refazer as ações do mundo adulto em suas brincadeiras. As crianças refazem nas brincadeiras as atividades dos adultos, atribuindo significados diversos aos objetos e passam a conhecer o mundo que as rodeia. Ao brincar, a criança estabelece relações com as atividades dos adultos, ela age de acordo com os costumes e modos de ser das pessoas mais experientes. A autora conclui que não se pode considerar que a criança viva afastada do convívio social, pois desde o seu nascimento ela já faz parte das relações familiares. Aos poucos esse círculo vai aumentando, o que leva a concluir que ela não vive isolada, mas faz parte do conjunto social. Desse modo, no trabalho pedagógico do primeiro ano deve-se oportunizar a vivência da criança com o lúdico, assegurando espaços e momentos de brincadeiras e jogos em situações de ensino diversificadas.

Kramer (2006) preconiza que os problemas econômicos, sociais e políticos pelos quais passa o país também têm influenciado o modo de vida da criança, levando, por exemplo, ao seu afastamento da atividade dos adultos, à perda de laços afetivos e da autoridade dos pais, a maus tratos e à falta de limites. A autora acrescenta que ao se discutir o processo de ensino das crianças esses temas precisam ser analisados no interior das instituições escolares.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se as desigualdades e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder

² BENJAMIN. Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Além disso, o panorama social e a conjuntura política mais ampla de banalização da violência, valorização da guerra e do confronto, agressão, impunidade e corrupção geram perplexidade e o risco, que implica, do imobilismo (KRAMER, 2006a, p. 19).

Neste sentido, a falta de convívio e diálogo entre a criança e o adulto determinada pela atual forma de organização familiar acaba por dificultar a transmissão de valores, regras e formas de comportamentos pelos pais. Por isso, em determinadas situações as crianças não sabem como se comportar e acabam agindo sem limites “[...] as crianças precisam aprender condutas e práticas e valores, que só irão adquirindo se forem iniciadas pelo adulto” (KRAMER, 2006a, p. 19).

Segundo a autora, o trabalho pedagógico, tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental, que agora passa a ter nove anos, envolve conhecimentos, valores, atenção, acolhimento e cuidados. Ela considera que além de garantir o acesso da criança de seis anos nessa etapa de ensino é preciso também assegurar-lhe o direito de aprender, criar e brincar.

Nascimento (2006) assinala que para se repensar a educação que se pretende oferecer à criança que está adentrando no Ensino Fundamental é necessário analisar quem é essa criança, o que faz, quais as suas interações e do que ela brinca. Dito de outra maneira, é preciso desenvolver no interior das instituições escolares estudos e discussões sobre a concepção de infância.

Tal como Kramer (2006), Nascimento (2006) aponta que não existe um conceito único de infância, ele muda historicamente. Os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos influenciam os modos de conceber a infância, por conseguinte as crianças de diferentes gerações têm sido tratadas de formas diversas. Para explicar que não existe um conceito universal de infância, a autora busca na literatura, na arte e no cinema e cita como exemplo duas obras que retratam a infância em períodos histórico-sociais completamente distintas: a obra de Velásquez, do século XVII, e a de Renoir, do século XIX. Nelas é possível identificar os modos diferenciados como a sociedade tratava a criança em cada uma dessas épocas.

Nascimento (2006) pontua o tratamento diferenciado dos adultos para com a criança entre as duas épocas. Na obra de Velásquez não há separação entre o

modo de vida da criança e o das pessoas mais experientes. As crianças são tratadas como pessoas adultas, como adultos em miniatura. Na obra de Renoir é evidente a distinção entre o adulto e a criança, ou seja, esta se distingue no vestuário e a forma como é tratada engloba relações afetivas e de cuidados. Desse modo, observa-se uma nova concepção de infância, em que a criança é vista como diferente do adulto.

Esse olhar permite compreender as diferentes maneiras de conceber a infância ao longo da história da humanidade, daí a necessidade de estudos e discussões entre professores, gestores e demais profissionais acerca da infância no atual contexto histórico-social. Nascimento (2006) expõe que a verdadeira acolhida da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental consiste na definição do trabalho pedagógico nas instituições escolares, além de estudos voltados para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo ainda preciso proporcionar espaços de trocas e conhecimentos significativos. O adulto que atua com essa criança é o mediador responsável por suas aprendizagens, devendo ocupar a posição de mediador do conhecimento, já que suas ações e sua proximidade abrem possibilidades essenciais para o desenvolvimento afetivo, social e psicológico das crianças. A autora acrescenta ainda a necessidade de uma proposta pedagógica que assegure tempo e espaço para a brincadeira infantil.

Borba (2006), em continuidade as orientações pedagógicas para o 1º ano de estudos da etapa fundamental, em seu texto: “O brincar como um modo de ser e estar no mundo” apresenta as contribuições de vários teóricos que estudaram a relação entre o brincar e o desenvolvimento psíquico. Entre as teorias apresentadas e discutidas encontra-se a Teoria Histórico-Cultural. A autora assevera que a brincadeira está intrinsecamente ligada à infância e que as origens da brincadeira são históricas, sociais e culturais.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que

estabelece com os outros – adultos e crianças (BORBA, 2006, p. 33-34).

A autora considera que o brincar deriva do momento histórico em que a criança está inserida, podendo-se concluir que as brincadeiras de uma criança que está vivendo na Pós-Modernidade diferem completamente das brincadeiras das crianças que viveram na Antiguidade. Outros fatores que influenciam as brincadeiras das crianças são as diferenças culturais e os diferentes espaços que elas ocupam. Uma criança que vive no espaço rural tende a brincar de forma diferente de uma criança que reside no espaço urbano. Desse modo, o filho de um comerciante tende a brincar diferentemente de um filho de um lavrador, de um mecânico, de um biólogo, etc., o que demonstra que o brincar da criança depende do ambiente social em que ela se encontra. Tanto a concepção de infância quanto as brincadeiras e jogos infantis passaram por variadas interpretações no transcorrer da história da humanidade.

De acordo com Borba (2006), a brincadeira deve ser considerada no espaço escolar como uma atividade própria do mundo infantil. A autora ressalta a existência de muitos estudos que fazem essa mesma assertiva, porém ainda não foi possível modificar o conceito da brincadeira infantil nas práticas escolares. Na escola, o brincar é visto como descontextualizado dos conteúdos escolares e reconhecido como tempo perdido, ou seja, a atividade menos importante do trabalho pedagógico. O que essa autora procura mostrar são as visões muitas vezes equivocadas no entendimento da brincadeira nas instituições escolares, e essas concepções têm provocado a redução dos espaços e tempos da brincadeira na prática pedagógica, principalmente à medida que avançam os anos de escolarização na etapa do Ensino Fundamental. A sua preocupação consiste na explicação dos jogos e brincadeiras de forma científica. Borba (2006), referenciando os estudos de Vygotsky, um dos principais representantes da visão da brincadeira infantil como fonte essencial do desenvolvimento psicológico da criança dessa faixa etária, assinala:

[...] o brincar é uma atividade humana e criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações

sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2006, p. 35).

Na brincadeira infantil criam-se relações, ela permite que a criança se socialize com o mundo a sua volta. A imaginação se constitui em um importante processo psicológico que aparece nas brincadeiras das crianças. Na brincadeira, a criança reconstitui as cenas ou as ações da realidade nas experiências que percebe do mundo real. Nesse modo de brincar, ela estabelece negociações entre o papel assumido e as relações sociais de pessoas mais experientes.

[...] É também surpreendente, principalmente nos jogos de imaginação (faz-de-conta), a maneira como as crianças agem, diferente da habitual, modificando as vozes, a entonação de suas falas, o vocabulário, gestos, os modos de andar etc.! Para ser monstro, Pedro não pode se comportar como Pedro, e terá que andar, expressar-se, falar e agir como monstro. No entanto, Pedro não deixa de ser Pedro, apenas finge para convencer os parceiros de que é um monstro “de mentirinha”. Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas! Quantos conhecimentos estão envolvidos nessas ações! (BORBA, 2006, p. 38).

Na brincadeira do faz-de-conta, a criança tem oportunidade de vivenciar as ações das pessoas adultas, ela cria uma situação imaginária, como, por exemplo, ela pega um tijolo e o transforma em um automóvel, dirige e passeia por diversos lugares sobre o tijolo como se fosse um veículo. Para a autora, a areia torna-se comidinha e as cadeiras viram avião. Pela imaginação, a criança transforma objetos e pessoas: se quer transportar alguma coisa, ela se torna um motorista, se quer brincar de fazer comidinha, torna-se cozinheira; se quer fazer pão, transforma-se em padeiro; ela brinca de boneca assumindo o papel de mamãe ou papai, etc. “[...] A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer relações, de inventar a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa novas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos” (BORBA, 2006, p. 39).

Nesse âmbito, a brincadeira de faz-de-conta é uma encenação do real, e é por meio dessa reconstituição que a criança tem a possibilidade de se apropriar das ações do mundo adulto. Em conformidade com Borba (2006), brincar de faz-de-conta engloba diversas aprendizagens, sendo uma atividade amplamente

apreciada por crianças dessa faixa etária que agora ingressam no Ensino Fundamental, ou seja, a criança de seis anos de idade. A autora propala que a criança só aprende a brincar nas relações que estabelece com as outras pessoas, e no faz-de-conta a criança assume os papéis dos adultos – ela viu as ações do adulto, e age em suas brincadeiras como se fosse uma pessoa adulta.

[...] quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia, etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde muito cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura (BORBA, 2006, p. 36).

As crianças reconstituem as relações das pessoas por meio do brincar, por meio do faz-de-conta. Elas brincam adotando os papéis das pessoas mais experientes, e nesse fazer elas se espelham nas ações de outras pessoas. Em suma, as brincadeiras das crianças se desenvolvem com base nas relações sociais que elas estabelecem com os adultos. Desse modo, a brincadeira não é instintiva, algo próprio da natureza da criança, que brinca só porque é divertido e lhe causa prazer. Os autores da teoria histórico-cultural ultrapassam essa ideia e afirmam que a criança brinca porque ela tem necessidade de agir no mundo adulto, isto é, ela brinca para satisfazer as suas necessidades. Portanto a criança se envolve em situações imaginárias, nas quais ela aspira à realização de desejos irrealizáveis.

Quando a criança brinca e se comporta de modo diferente de sua conduta usual, na visão de Borba (2006), as atitudes que ela assume na brincadeira vão além de sua idade – por exemplo, quando assume o papel do médico, do dentista, do motorista, do pai, da mãe etc. –, ela realiza ações assumindo o comportamento do mundo adulto. Para esse entendimento, a autora cita as contribuições de Vygotsky:

[...] na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que na realidade. Isso porque na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando o desenvolvimento a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação do mundo (BORBA, 2006, p. 36).

Ao imitar as atividades dos adultos, a criança deixa de ser ela mesma e passa a exercer as ações do mundo dos adultos, o que faz com que ela saia de seu nível atual de desenvolvimento e alcance os mais altos níveis de desenvolvimento de suas funções psíquicas. É através das atividades compartilhadas entre a criança e o adulto que emergem as possibilidades do alargamento de suas funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento, que estão no nível do desenvolvimento próximo.

Em seus estudos, Borba (2006) aborda a brincadeira sob dois aspectos: o brincar como um espaço de construção de culturas que se estabelecem nas interações entre as crianças, inclusive como suporte de sua sociabilidade. A brincadeira cria um espaço interativo, que envolve trocas dos objetos, conflitos, negociação de papéis, valores, sentimentos, atitudes de solidariedade e amizade. Esse processo se constitui coletivamente e em uma ordem social que rege as relações entre as crianças e seus pares e se confirma como prática social e cultural.

Neste sentido, fica evidente que nas orientações pedagógicas do MEC o brincar se configura como um aprendizado que se efetiva por meio do processo de mediação entre os sujeitos e destes com os elementos do meio circundante. Nessa fase do desenvolvimento da criança de seis anos de idade a brincadeira é considerada um dos pilares do aprendizado. Ela funciona como um meio de auxiliar a criança a se apropriar de novos conhecimentos, portanto, torna-se necessário incluir a brincadeira na organização do ensino como eixo norteador da prática pedagógica do 1º ano.

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2006, p. 41).

Nas orientações do MEC, são vários os momentos em que se enuncia que a atividade lúdica é fonte de aprendizado e desenvolvimento, que os jogos e as brincadeiras são atividades que asseguram a apropriação de valores e conhecimentos sobre o mundo. Assim, torna-se necessário buscar, em uma teoria sobre o desenvolvimento, maiores subsídios teóricos para a compreensão dessa relação. Neste sentido, autores da Teoria Histórico-Cultural que tiveram como objeto de pesquisa os processos de aprendizagem e desenvolvimento e a atividade lúdica oferecem elementos que permitem avançar nas discussões apresentadas até aqui.

4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo à atividade humana que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 287).

As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos oferecem estudos que contribuem para o trabalho pedagógico da atividade lúdica, porém se torna necessário analisar com maior profundidade o desenvolvimento psíquico infantil e a atividade lúdica como uma prática essencial na organização do ensino desse novo ano. Cabe então perguntar: Qual é a particularidade dessa atividade na relação da criança com o mundo? Qual é a origem dessa atividade? Por que ela exerce forte influência no desenvolvimento da criança? Em busca de respostas a essas questões, inicialmente investiga-se como Elkonin sistematizou a periodização do desenvolvimento psíquico e, em seguida, o período que corresponde ao desenvolvimento psíquico da criança de seis anos de idade que foi incluída na educação obrigatória.

Daniil B. Elkonin³, aliando-se aos trabalhos já iniciados por Lev Semenovitch Vygotsky e com base nos estudos de Alexei A. Leontiev sobre o conceito de atividade principal descreveu as etapas e os períodos do desenvolvimento psíquico. Os estudos referentes a esse tema foram iniciados por Vygotsky por volta dos anos de 1930 a 1933. Esse autor desenvolveu importantes pesquisas acerca dos períodos do desenvolvimento psicológico, analisando o papel do jogo na educação e no desenvolvimento das crianças menores de seis anos, buscando romper com as periodizações biologizantes, com as teorias que

³ O autor despertou interesse pela psicologia do jogo infantil no começo da década de 1930, quando contemplava suas filhas brincando, ambas em idade pré-escolar e em função das conferências sobre a psicologia infantil que proferia na época. Elkonin participou da Segunda Guerra Mundial, exercendo a função de tenente e nessa batalha perdeu a esposa e as duas filhas que eram seu objeto de pesquisa. O livro “Psicologia do Jogo” é dedicado a sua família.

não possuíam critérios de análise materialistas para entender o processo do desenvolvimento infantil.

A divergência entre o que se conhecia até então e o resultado dos novos estudos residia na forma como Vygotsky (2007) analisava o desenvolvimento psicológico da criança, que para ele estava fortemente conectado com a atividade social da criança. O autor fundamenta suas ideias no desenvolvimento histórico da psique humana, nos processos históricos que conduziram ao desenvolvimento humano, os quais exercem influência na formação psíquica de cada sujeito em particular. Ele considerava inteiramente equivocada a perspectiva que estudava o psiquismo da criança isoladamente de seu meio social e cultural⁴.

Foi contrapondo-se à perspectiva que entendia o desenvolvimento ontogenético da psique humana isolado dos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura que Vygotsky sistematizou os primeiros estudos sobre a questão da periodização do desenvolvimento psicológico infantil, apontando seu caráter histórico e cultural “[...] a psicologia russa tomou como base as ideias elaboradas por Vygotsky sobre o problema das idades e as crises pelas quais passam as crianças no desenvolvimento ontogenético de sua personalidade” (FACCI, 2004a, p. 70).

As pesquisas de Vygotsky relativas à periodização do desenvolvimento psicológico não foram totalmente concluídas devido a sua morte precoce. Por volta da metade do século XX surgiu na União Soviética um grupo de estudiosos que, pautando-se em importantes contribuições do autor, desenvolveu pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil. Dando continuidade a esses estudos, encontram-se os seguidores de sua escola, entre eles Elkonin, que se pautando no conceito de atividade principal de Leontiev elaborou a periodização do desenvolvimento psíquico infantil.

⁴ Los psicólogos soviéticos parten de la tesis marxista-lenista de que ¿hombre se forma y desarrolla en la actividad. Naturalmente, los tipos ¿actividad están condicionados por las características genéricas del hombre, se elaboran en el desarrollo histórico y cultural de la humanidad (TOLSTIJ, 1989, p. 22).

4.1. Contribuições de Leontiev para a sistematização da periodização do desenvolvimento psíquico infantil

No decorrer deste capítulo, apresentam-se alguns aspectos da Teoria da Atividade de Leontiev, de modo especial a questão da atividade principal e seu significado para o desenvolvimento psíquico da criança, já que esse conhecimento é importante para a compreensão da periodização do desenvolvimento psicológico de Elkonin⁵ que será exposta posteriormente.

Leontiev (1978) estudou o desenvolvimento do psiquismo humano. Em seus estudos, explica que esse processo está intrinsecamente ligado ao contexto social no qual o indivíduo se encontra inserido, e envolve, necessariamente, os modos de pensar elaborados socialmente pela humanidade em sua trajetória histórica. Segundo o autor, o desenvolvimento psíquico da criança começa com sua inserção mediatizada pelos adultos no mundo humano, sendo influenciado pelas condições sócio-históricas, culturais, econômicas e políticas nas quais essa criança nasce e se desenvolve. A formação do psiquismo humano depende das condições concretas da vida da criança, e o lugar que ocupa nas relações sociais constitui-se na força motivadora de seu desenvolvimento. O ser humano desenvolve suas funções psíquicas em sua atividade social e nas relações humanas.

Se bem que os estágios de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem, portanto, do seu conteúdo, o qual é por sua vez determinado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 294).

⁵ Dados biográficos disponíveis no livro “Psicologia o Jogo”. Daniil B. Elkonin graduou-se em Ciências Sociais Psicológicas no Instituto Pedagógico de Herzen. Posteriormente, foi docente dessa instituição de ensino e também no Instituto Pedagógico de N. K. Krúpskaia. Foi colaborador científico e mais tarde chefe do laboratório do Instituto de Pedagogia de Leningrado. O autor produziu cientificamente por mais de 50 anos ao lado de Leontiev e demais seguidores da Escola de Vygotsky.

Nessa perspectiva, o primeiro aspecto a ser considerado sobre o desenvolvimento humano é que durante esse processo ele não é determinado somente pela idade, pela maturação biológica da criança. O desenvolvimento da criança é caracterizado pelas forças biológicas e sociais e, fundamentalmente, pelas trocas recíprocas estabelecidas entre as pessoas e entre estas e o meio circundante. Sem o contato do indivíduo com a cultura humana e com as pessoas mais experientes a apropriação das capacidades tipicamente humanas não ocorrerá.

Para se apropriar de todas as conquistas criadas pelo homem e de seus significados sociais, Leontiev (1978) propala que é necessário que a criança realize uma atividade que reproduza as relações, os comportamentos e as ações objetivadas nos objetos, tanto materiais quanto intelectuais. Cada etapa do desenvolvimento infantil é marcada por uma atividade principal ou atividade dominante, que determinará o tipo de relação que as crianças estabelecerão com o mundo ao seu redor. É mediante essa relação que os indivíduos se apropriam do mundo circundante.

Podemos dizer igualmente que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por certo tipo de relação da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela (LEONTIEV, 1978, p. 292).

A atividade denominada por Leontiev como principal é aquela que constitui em uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança e de seu desenvolvimento psíquico. É por meio dessa atividade que ela entra em contato com o mundo, apropria-se da cultura e das habilidades humanas. O que realmente determina o desenvolvimento infantil é a própria vida da criança. Quanto mais oportunidades são dadas às crianças para desenvolverem determinadas atividades no decorrer de sua infância, maiores serão suas chances de apropriar-se da cultura humana criada historicamente. Desse modo, as formações psicológicas emergem e se desenvolvem em conexão com a forma como a vida da criança é organizada pelos diferentes modos de atividade social.

Elkonin (1987) e Leontiev (1978) afirmam que cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança é estruturada no tipo de atividade que ela exerce. Essa atividade é a principal, é a atividade que oportuniza o desenvolvimento na formação das funções psíquicas do ser humano. Assim, em cada etapa do desenvolvimento da criança há um tipo de atividade que permite a formação de suas capacidades, aptidões e habilidades humanas.

A atividade principal é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas de sua personalidade em um dado período do desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 293).

O desenvolvimento psíquico depende da atividade específica de cada período do desenvolvimento da criança, atividade que para sua formação torna-se mais importante que as outras. Esse tipo de atividade promove as mudanças mais significativas na formação dos processos psicológicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade em certa etapa da vida da criança; ou seja, a atividade dominante é aquela que, para um determinado período, tem maior importância para o desenvolvimento. Essas mudanças são desenvolvidas e estruturadas nas vivências sociais da criança dentro dessa atividade, da qual dependerá, em grande parte, o seu desenvolvimento psicológico.

A condição de atividade principal assinalada por Leontiev não significa que essa atividade receba essa denominação porque a criança a realize por um longo período de sua vida, ou porque a realize várias vezes; ela é a principal porque em determinado período do desenvolvimento é essencial ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo. A atividade principal é o ponto de referência, o sustentáculo do desenvolvimento da criança, é por meio dela que a criança entra em contato com o mundo a sua volta e aprende, e ao desenvolver-se, prepara-se para um momento de novas aprendizagens. Por isso, a razão de eleger a atividade que é específica do desenvolvimento da criança que agora passa a frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

No decorrer do desenvolvimento, conforme Leontiev (1978), a criança alcança níveis mais objetivos de raciocínio ao perceber que o lugar por ela ocupado no contexto das relações sociais já não é compatível com o estágio em

que se encontra. Inicia-se então uma fase de mudanças para a apropriação das novas condições oferecidas pelo meio social. Trata-se de uma inevitável mudança rumo ao desenvolvimento psíquico.

As novas formações psíquicas nesse momento modificam as relações da criança no tocante a sua vida social; a atividade que até então desempenhava um papel importante em seu desenvolvimento perde essa característica e dá lugar a uma nova atividade que corresponda à situação social que a criança passou a viver.

De uma maneira geral, podemos responder que no decurso do seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por o modificar. Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica (LEONTIEV, 1978, p. 294).

Aos poucos, a atividade que desempenhava o papel preponderante começa a se desprender de uma visão ou sentimento predominante na fase anterior, e a criança percebe novas atividades que emergem da realidade do mundo adulto. Seu olhar muda de foco em relação ao sistema de relações sociais, o que a conduz a uma reinterpretação dessas relações e de seu lugar perante esse sistema. Nessa passagem surge uma nova atividade principal, e com ela começa também um novo estágio do desenvolvimento psicológico da criança.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento da criança é marcado pela contínua reorganização de sua atividade e, à medida que surge uma nova atividade ampliam-se suas capacidades. Para explicar como ocorrem as mudanças com a passagem de uma etapa de desenvolvimento para outra, o autor toma como exemplo a criança em idade pré-escolar. Ao entrar no sistema de ensino infantil, a criança demonstra interesse em estar junto ao grupo, e tanto seus jogos quanto suas atividades perante as demais pessoas são cheios de sentido para ela.

Com o passar do tempo, o conhecimento que a criança vai adquirindo impulsiona o desenvolvimento de capacidades cada vez mais complexas. Como resultado dessas mudanças, a atividade desenvolvida nessa etapa perde o sentido que antes possuía e a criança desliga-se dela cada vez mais para encontrar novos motivos, mesmo que permaneça nessa mesma etapa. As atividades até então desenvolvidas (como os jogos e as brincadeiras) cedem lugar ao estudo, e como resultado advém o ingresso da criança na escola, na atividade que envolve o processo institucional de aprendizagem.

A passagem de uma etapa de desenvolvimento a outra é considerada, nessa perspectiva, um momento de rupturas, e esta surge no limite entre duas idades, como, por exemplo, na passagem da pré-escolar para a escolar. Essas mudanças externas revelam a necessidade de mudanças internas no desenvolvimento da criança.

Como exemplo, Leontiev (1978) cita a criança em sua transformação na idade pré-escolar: mediante o que ela vê e sente no cotidiano de suas relações sociais com os adultos, ela vai adquirindo novos hábitos, atitudes e conhecimentos, vai desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Acontece, então, um conflito entre as reais necessidades da criança e o lugar que estas ocupam em seu sistema de relações. Pouco a pouco a atividade que até então estava exercendo vai perdendo o sentido para a criança, que acaba encontrando um novo motivo e, conseqüentemente, uma nova atividade que exercerá a função de principal.

Leontiev (1978) esclarece que essas rupturas não são inevitáveis: inevitáveis são as crises que podem ocorrer nesses momentos. Os períodos de mudanças e rupturas são fundamentais no desenvolvimento da criança, neles ocorre a mudança da situação social da criança e surgem novas necessidades e motivos, que são a força propulsora de seu desenvolvimento; já as crises podem deixar de existir se tratadas com conhecimento de causa pelos pais e professores.

[...] estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Os momentos críticos podem ser cada vez mais acentuados quando não se dão novas tarefas às crianças para que elas tenham condições de vivenciar novas experiências vinculadas a novas atividades. Por esse motivo, os professores e as demais pessoas que estão próximas à criança devem estar atentos as suas reais necessidades.

Assim, se no momento oportuno os pais, os professores e outras pessoas que rodeiam a criança lhe colocarem à disposição tarefas que venham a suprir suas necessidades e dificuldades, provavelmente os períodos críticos não ocorrerão. Com isso, percebe-se a importância do processo educativo intencionalmente organizado na promoção de condições para o desenvolvimento psíquico da criança.

A partir desse entendimento, a compreensão do conceito de atividade principal é necessária àqueles que estão envolvidos com a organização do processo de escolarização. Dessa maneira, no contexto das práticas escolares é importante que os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento psicológico da criança compreendam a dinâmica do aparecimento das novas formações psíquicas por meio da atividade social que ela exerce e organizem situações de ensino correspondentes à atividade principal de cada período do desenvolvimento, ou seja, as que mais influenciam e impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico da criança.

Na visão de Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico da criança é impulsionado por forças motivadoras que a levam à necessidade de saber como funciona determinado objeto ou o mundo a sua volta. As mudanças decorrem dessa busca dinâmica que oferece cada vez mais oportunidades de ver, ouvir, sentir o mundo. Isso faz com que, muitas vezes, a mudança de local ou visitas a lugares diferentes alterem o conjunto e o conteúdo que motivam novos interesses e descobertas. Para o autor, as necessidades e os motivos humanos são históricos e sociais, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor. Sendo assim, as necessidades e os motivos são formados a partir das condições concretas de vida da criança.

A questão faz ver que o processo educativo e os profissionais que atuam no ensino podem e devem criar novas necessidades e motivos que contribuam para o desenvolvimento psíquico da criança; o educador deve propor situações de

ensino que envolvam o aluno em atividades e que seu objetivo seja o motivo que impulsiona o fazer da criança.

As atividades de maior importância na mudança e no desenvolvimento psíquico da criança são as ações mentais, as quais preparam intelectualmente o indivíduo para atos com maior independência, criatividade e lógica. Essas atividades constituem o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrerão em cada período do desenvolvimento psicológico da criança. Não obstante, se pergunta: qual é a atividade que promove as mudanças mais significativas de cada fase do desenvolvimento humano? Para responder a essa questão, primeiramente estuda-se a contribuição teórica de Elkonin, autor que explica as etapas e os períodos do desenvolvimento infantil; posteriormente o foco de análise incidirá na compreensão da atividade essencial ao desenvolvimento nessa faixa etária que foi incluída no Ensino Fundamental, a atividade lúdica.

4.2. Os períodos do desenvolvimento psíquico infantil

Elkonin (1998), com base nos postulados de Leontiev (1978), sistematizou e ampliou a discussão acerca do problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. No que se refere a esse estudo, cabe mencionar a importante contribuição teórica do texto "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia" (ELKONIN, 1987, p.104-124), ainda sem tradução para o português, portanto praticamente desconhecido para a grande maioria dos educadores brasileiros.

Os aspectos psicológicos ligados à atividade principal da criança em cada período são abordados por Elkonin (1987) quando se reporta à relevância de seu ingresso na escola. A defesa da importância da escolarização é realizada pelo autor com base em dois aspectos: em primeiro lugar, por ser mediante essa atividade que a criança estabelece relações com a sociedade; em segundo, porque a escola concorre tanto para formação das qualidades da personalidade quanto para a formação dos processos psíquicos. Todavia, o impacto da escolarização sobre o desenvolvimento infantil depende do conteúdo que o aluno

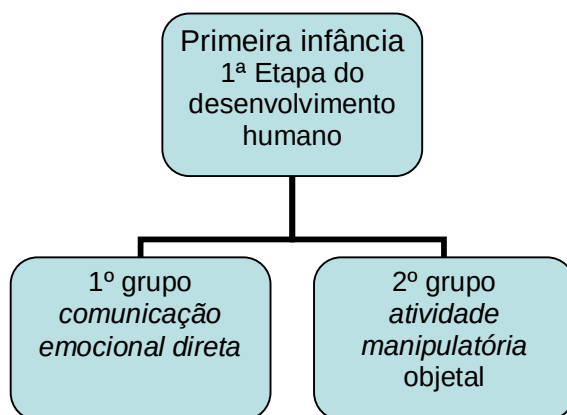
se apropria na escola, o qual está vinculado às formas de organização do trabalho docente, à organização do ensino.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento psíquico, Elkonin (1987) elaborou uma periodização, dividindo o desenvolvimento em três etapas: a primeira infância, a infância e a adolescência. Cada etapa se constitui em dois períodos interligados entre si, e cada período do desenvolvimento psíquico é singular, porque em cada um deles predomina uma forma específica de atividade que assume o papel de principal. Essa atividade governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade em certa época da vida da criança.

A primeira etapa é composta de dois períodos classificados em grupos; a *comunicação emocional direta* da criança com os adultos é pertencente ao primeiro grupo, e no segundo grupo está a *atividade manipulatória objetal*.

A seguir, o Quadro 10 ilustra os períodos do desenvolvimento humano da primeira infância:

Quadro 10 – Períodos do desenvolvimento humano da primeira infância

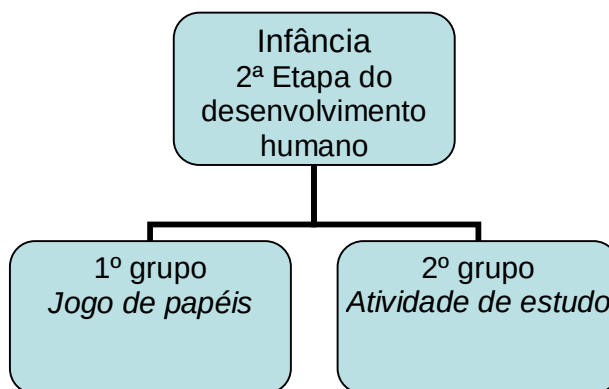


A segunda etapa do desenvolvimento também é composta de dois períodos classificados por grupos. No primeiro grupo, a atividade principal é o *jogo de papéis ou jogo protagonizado*. Ainda nessa mesma etapa, mas no

segundo grupo está a atividade de estudo como promotora das forças motivadoras do desenvolvimento psicológico da criança.

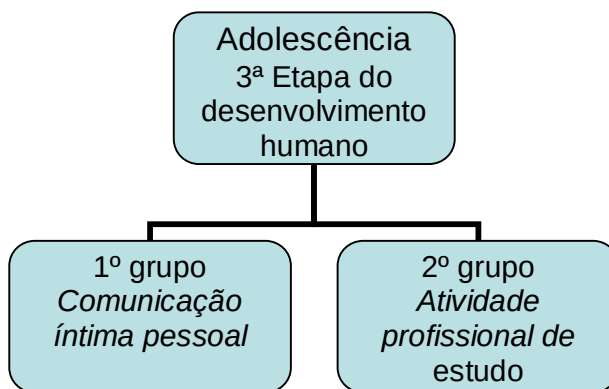
O Quadro 11, apresentado na sequência, apresenta os períodos do desenvolvimento humano da infância.

Quadro 11 – Períodos do desenvolvimento humano da infância



A terceira etapa do desenvolvimento humano elaborada por Elkonin (1987) considera que no primeiro grupo a atividade que exerce maior influência no desenvolvimento é a *comunicação íntima pessoal*, e a atividade principal do segundo grupo nessa etapa é *atividade profissional de estudo*, como exemplifica o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Períodos do desenvolvimento da adolescência



Davidov (1986), com base na periodização do desenvolvimento humano de Elkonin, abordou em seus estudos o período correspondente ao segundo grupo da primeira etapa, a atividade de *manipulação de objetos*. Para o autor, essa é a atividade principal da criança até por volta dos três anos de idade. Ele desenvolveu estudos também com os períodos do desenvolvimento da segunda etapa; *o jogo de papéis e a atividade de estudo*.

Markova⁶ (1986) realizou também uma série de experimentos segundo a periodização de Elkonin, e analisou detalhadamente os períodos da *manipulação de objetos e a atividade estudo*. A autora explica que os períodos do desenvolvimento referem-se a um grupo de atividades sociais em que a criança assimila os modos de ação socialmente elaborados; a criança se apropria dos objetivos, dos motivos da atividade e das normas das relações sociais.

Cada período de desenvolvimento se constitui em situações sociais do desenvolvimento infantil, ou seja, refere-se ao sistema de relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto. Para Elkonin (1987), no primeiro ano de vida da criança a atividade principal é a *comunicação emocional direta com os adultos*. Essa forma de atividade é responsável pelas primeiras formações psicológicas da criança. O comportamento do bebê nesse período depende fundamentalmente das relações sociais entre ele e o adulto, ou seja, toda relação da criança com o mundo é mediada pelo adulto.

Nessa idade, a criança é impossibilitada de se comunicar por meio de palavras. A comunicação acontece então pelo olhar e pelo movimento corporal, ela demonstra suas emoções por meio do toque e do olhar; inicialmente essa comunicação com o adulto é emocional, ocorrendo pelo sorriso e pelo choro do bebê.

Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos 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 (FACCI, 2004a, p. 64).

⁶ Markova realizou pesquisas experimentais, investigando a relação de crianças de 3 e 4 anos com alguns tipos de jogos.

O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida depende fundamentalmente da relação que ela estabelece com o meio social e suas atividades; a comunicação do bebê nesse período é possível unicamente em situações concretas de sua vida.

Quem cuida do bebê são as pessoas mais experientes; assim, aos poucos seu comportamento começa a estruturar-se conforme as condições sociais e a influência dos adultos que estão a sua volta. De acordo com Elkonin (1987), esse tipo de comunicação da criança com os adultos, que se desenvolve desde os primeiros dias de vida até por volta de um ano, constitui a atividade principal desse período do desenvolvimento psicológico e é a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação e o desenvolvimento das primeiras palavras.

O aparecimento de novas palavras, o aprendizado do andar e a atividade com os objetos mudam a situação social do desenvolvimento da criança e aparecem novas formações no desenvolvimento, que não correspondem à situação social antiga da criança. Como afirmado anteriormente por Leontiev (1978), isso indica a mudança de atividade principal da criança. Cria-se então uma contradição e surge uma nova atividade do desenvolvimento, que pode ser resolvida dentro do sistema de relações sociais. Nesse novo período do desenvolvimento, a criança começa a fazer uso dos objetos pelo uso social que deles fazem os adultos.

Mediante a *manipulação dos objetos* são apropriados os modos da utilização dos objetos da realidade circundante. Para que ocorra essa assimilação, é necessário que a criança participe das atividades nas quais observe as suas ações ou nas quais os adultos lhe mostrem formalmente as ações com os objetos. Sem a participação direta do adulto é impossível a criança dominar essas ações.

Nesse momento do desenvolvimento da criança, em consonância com Elkonin (1987), a comunicação emocional própria dos meses iniciais de vida passa para o segundo plano e dá lugar a uma colaboração prática; a comunicação da criança com o adulto passa a ser mediatizada pelas ações objetais. A partir dessa comunicação mímica a criança se converte em um ser falante.

A comunicação verbal da criança atua apenas em forma de colaboração com os adultos dentro da atividade objetal realizada conjuntamente. A comunicação da criança com os adultos nesse período do desenvolvimento é estabelecida pela interação com os objetos e pelo uso da linguagem. Por meio da manipulação dos objetos da realidade a criança entra em contato com as pessoas mais experientes e aprende a manusear os objetos criados pela humanidade, organizando a comunicação e a cooperação com os adultos.

Para Elkonin (1987), a linguagem não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento, sua função é ajudar a criança a compreender a ação com os objetos e apropriar-se dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos. A manipulação dos objetos da realidade é o principal meio de conhecimento do mundo nesse período.

Os modos de ação envolvidos nos objetos não aparecem inscritos neles; precisam ser apropriados pelas crianças por intermédio dos saberes dos adultos: ao manipular os objetos, a criança aprende a agir como as pessoas adultas agem. Quando a criança já aprendeu os modos de ação com os objetos, ela passa a querer compreender as relações, as ações e o comportamento dos adultos. Isso leva a uma mudança na atividade principal da criança, surgindo o *jogo de papéis* ou *jogo protagonizado*, que abre novo período do desenvolvimento psíquico da criança.

Na passagem do jogo com objetos para o jogo com interpretação de papéis não aparecem mudanças nas ações das crianças; Elkonin (1987) assevera que os objetos são os mesmos e elas executam as mesmas ações, porém agora o diferencial é a responsabilidade que a criança assume, dando novo sentido a sua atuação com os objetos.

Na ação de manipular os objetos, a criança apropria-se do mundo mais amplo dos objetos e das relações sociais. Com base na observação das ações humanas e pela imitação dos adultos em suas relações sociais, a atividade do faz-de-conta constitui-se na atividade principal da criança nesse período de seu desenvolvimento psíquico.

O *jogo de papéis* proporciona a apropriação de normas sociais e de conduta, estruturando a comunicação e o uso dos objetos. Utilizando-se dos jogos

e brincadeiras, a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos por meio da reconstituição das ações que com eles realizam os adultos.

[...] o centro da situação lúdica é o papel assumido pela criança na situação imaginária. O papel determina o conjunto de ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto (ELKONIN, 1998, p. 204).

É por meio da interpretação dos papéis da vida adulta que a criança modifica seu comportamento, suas atitudes e seus valores. Ocorre nesse processo a interiorização das relações sociais e das atividades dos adultos, e nessa apropriação modifica-se a atividade social da criança e surge um novo período de desenvolvimento. Elkonin (1998) enuncia que essa evolução do jogo prepara a criança para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, prepara o caminho para um novo período do desenvolvimento da criança – *o da atividade de estudo*.

Nesse momento do desenvolvimento da criança surge uma nova situação social em sua vida. *A atividade lúdica cede lugar à atividade de estudo*, por isso a atividade escolar passa a ser o principal meio para a apropriação da realidade e para a formação dos processos psicológicos superiores da criança.

A passagem ao novo período do desenvolvimento ocorre pela mudança do lugar ocupado pela criança no mundo das relações sociais. A passagem do período pré-escolar para o da atividade escolar é marcada pelo ingresso da criança em situações sociais de ensino. Essa atividade promove as principais mudanças na formação dos processos mentais da criança.

Não é possível entender o psiquismo infantil sem entender a atividade dominante que está intrinsecamente ligada ao mesmo. Neste sentido, cabe salientar os casos de superação que a criança vive no seu processo de desenvolvimento na idade pré-escolar.

É necessário compreender que os acontecimentos e as atividades relevantes, num primeiro momento da educação infantil, passam a perder o sentido, ou seja, ela procura novos conteúdos, pois suas

capacidades estão maiores, sua força cresceu, seus conhecimentos estão mais amplos (LARA, 2000, p. 112).

Observa-se nessa passagem a mudança do comportamento da criança, tudo se modifica com seu ingresso na escola. Se antes suas ocupações e obrigações eram pertencentes ao mundo familiar, ela passa agora a ter também deveres com outro grupo social, o que significa que a própria vida da criança altera-se profundamente, ocorrendo uma reorganização de sua atividade para um contexto mais amplo.

A *atividade de estudo* passa a ser a intermediária dos vínculos sociais da criança. Quanto as suas relações sociais, seu mundo se divide em duas dimensões: uma marcada pela comunicação com os pais e a outra pertencente ao grupo social escolar. De acordo com Leontiev (1978), podem-se observar diversas mudanças nesse período do desenvolvimento da criança, as quais acontecem até mesmo dentro do próprio contexto familiar: as pessoas da família dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola; em casa a criança não quer e não deve ser incomodada pelos irmãos e outras pessoas quando está fazendo as atividades escolares.

Seu ingresso na escola muda a sua vida. As mudanças que ocorrem nas crianças na idade pré-escolar ao entrar na escola, na mudança de estágio, na compreensão de seu papel social, refletem na sua vida no próximo estágio. E conseqüentemente as mudanças vão afetar as pessoas com as quais se relaciona (LARA, 2000, p. 109).

A atividade de estudo, nessa etapa do desenvolvimento da criança, constitui-se como a principal atividade; como pontuado anteriormente, é a atividade que promove o desenvolvimento psíquico. Por isso a atividade de ensino assume, nessa etapa, o papel organizador e formador da aprendizagem da criança.

Nesse contexto, é necessário que a organização escolar propicie à criança o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, uma vez que a escola ocupa um papel fundamental: o de estabelecer a atividade de estudo de forma que a criança venha a apropriar-se dos conceitos científicos. Assim, sobre a base dos estudos, o objetivo é a apropriação de novos conhecimentos, do saber elaborado

historicamente. Essa é uma das principais funções do processo educativo no cumprimento da transmissão sistematizada dos conhecimentos.

A passagem à etapa seguinte se dá quando novamente ocorre uma mudança na posição ocupada pela criança em relação ao adulto em face dos novos conhecimentos e capacidades adquiridos nas situações de ensino, ou seja, na *atividade de estudo*. Essa mudança tem a mesma lógica interna e externa que surge pelo aparecimento de novas necessidades e novos motivos na vida da criança. Surge então outra atividade principal – a *comunicação íntima pessoal* entre os jovens.

Inicia-se um novo período do desenvolvimento psicológico, marcado pela chegada da adolescência. Devido à ampliação de suas capacidades e dos conhecimentos adquiridos na situação social anterior, o adolescente posiciona-se perante o adulto com superioridade, com maior autonomia e independência. Nessa fase do desenvolvimento, a relação com os adultos é difícil e conflituosa, principalmente no contexto familiar. “A idade adolescente se diferencia por manifestações psicológicas a qual recebe o nome de difícil, crítica e transitória e realiza ações inexplicáveis, com frequência tem um comportamento inadequado; às vezes perde momentaneamente o equilíbrio psíquico por ser incapaz de encontrar seu lugar nas novas condições” (TOLSTIJ, 1989, p.118-119, tradução nossa)⁷.

Uma das características da adolescência é a oposição aos pais e ao mundo adulto. O adolescente opõe-se ao que está estabelecido pela família e busca se desprender ou se libertar dos pais, em busca de sua independência. Disso surgem os conflitos familiares, pois os pais não querem perder o controle sobre o filho.

Na adolescência, as relações no círculo íntimo de comunicação (a família, o grau escolar) perdem seu valor em si mesmo; porém nada mais que esse valor próprio. Isto significa que as exigências dos adultos mais chegados (pais e professores) conservam sentido unicamente se estão incluídas na esfera social de motivações mais ampla, ou seja, se estas exigências derivam das

⁷ La edad adolescente se diferencia por manifestaciones psicológicas debido a las cuales recibió o nombre de difícil, crítica, transitoria., realiza acciones inexplicables, con frecuencia tiene un comportamiento inadecuado; a veces pierde momentáneamente el equilibrio psíquico por ser incapaz de encontrar su lugar en las nuevas condiciones.

necessidades do desenvolvimento social (TOLSTIJ, 1989, p. 131, tradução nossa)⁸.

Nessa passagem, verifica-se a mudança de atividade do adolescente, porém a atividade de estudo ainda está presente no período da comunicação *íntima do adolescente*, mas novos elementos surgem em sua vida, dos quais o mais relevante é a mudança de relação com os pares. Nesse período, os sujeitos conseguem lidar com o mundo com maior independência e entender melhor suas necessidades e motivos, como também os da sociedade. Outras características importantes são o aumento das atividades grupais e acentuadas mudanças fisiológicas.

As relações pessoais íntimas entre os adolescentes, na concepção de Elkonin (1986), é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). A comunicação pessoal constitui a atividade principal nesse período, pois é dentro dela que ocorre a formação dos pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o futuro, ou seja, estrutura-se o sentido pessoal da própria vida do adolescente.

É por meio dessa comunicação pessoal que surgem novas necessidades e motivos na vida do adolescente. A *atividade de estudo* ganha então um novo sentido, ou seja, estudar passa a significar a preparação para a atividade profissional. A última etapa do desenvolvimento psicológico é a da atividade profissional de estudo, quando o indivíduo vê no estudo um meio de conseguir uma profissão. Muda-se então sua relação social em face do interesse de tornar-se um trabalhador.

Enfim, a periodização do desenvolvimento infantil elaborada com base na atividade da criança assinala que é na atividade principal que ocorre o desenvolvimento psicológico e surgem os traços mais importantes da personalidade do indivíduo. Como propõe Elkonin (1987), os fundamentos do

⁸ Na adolescencia, las relaciones en el círculo íntimo de comunicación (la familia, el grado escolar) pierden su valor en sí mismas; pero nada más que ese valor propio. Esto significa que las exigencias de los adultos (padres, maestros) conservan sentido únicamente si están incluidas en una esfera social motivacional más amplia; es decir, si estas exigencias derivan de las necesidades del desarrollo social.

desenvolvimento psíquico encontram-se na substituição de um tipo de atividade principal por outro.

A atividade principal é concebida como uma área ou situação social de desenvolvimento por revelar a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Se assim é, toda a relação da criança com a realidade social deve ser então mediada pela "actividade rectora" de dada etapa de seu desenvolvimento cultural. É ela, a atividade organizadora, que estrutura o desenvolvimento mental da criança.

É indispensável sublinhar que quando falamos da atividade principal e seu significado para o desenvolvimento da criança em um ou em outro período, isto não significa, de nenhuma maneira, que simultaneamente não ocorra nenhum desenvolvimento em outras direções, a vida da criança em cada período é polifacetada e as atividades, novas relações da criança com a realidade. O surgimento destes tipos de atividades e sua transformação em atividades principais não eliminam as existentes anteriormente. (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa) ⁹.

A atividade principal de cada período do desenvolvimento constitui a base orientadora do desenvolvimento da criança. Determinados tipos de atividade são, então, extremamente importantes para o desenvolvimento subsequente da criança. Essa atividade representa uma relação social que permite a apropriação dos conhecimentos culturalmente construídos ao longo do tempo.

Compreender o desenvolvimento nessa perspectiva significa destituir as ideias que levam em conta apenas o desenvolvimento biológico ou maturacional do indivíduo. O ser humano nasce com o biológico indispensável para o desenvolvimento, no entanto o desenvolvimento das capacidades psíquicas ocorre em situações que as pessoas estabelecem com o meio histórico-social.

Esse mesmo modo de compreender o desenvolvimento psíquico da criança é compartilhado por Leontiev (1978) em sua obra "O desenvolvimento do psiquismo". Para o autor, o desenvolvimento psicológico da criança depende das condições concretas de sua vida, da atividade social, das circunstâncias reais de

⁹ Es necesario subrayar que cuando hablamos de actividad rectora y de su importancia para el desarrollo del niño en uno u otro período, no quiere decir en absoluto que al mismo tiempo, no se lleve a cabo el desarrollo en otras direcciones, la vida del niño en cada período es polifacética y las actividades, nuevas relaciones del niño con la realidad. O surgimiento de estos tipos de actividad y su transformación en actividades rectoras, no suprimen las existían anteriormente.

vida e das relações humanas. Estudos dessa natureza são desenvolvidos também por alguns estudiosos brasileiros, que iniciaram suas pesquisas a partir dos postulados de Leontiev e Elkonin, Entre esses estudiosos podem ser mencionados Lara (2000), Sforzi (2004), Facci (2004a; 2004b), Arce (2004) e Lazaretti (2006).

Essa compreensão das etapas do desenvolvimento infantil e da atividade principal de cada período contribui para entender como se formam os processos psicológicos da criança, por isso esse entendimento é importante no contexto educacional, porque permite ao profissional da educação organizar a prática pedagógica e, por conseguinte, os conteúdos escolares segundo a atividade que constitui a força motivadora do desenvolvimento mental do educando. Dito de outra maneira, organizar situações de ensino dirigidas para a atividade que eleva a aprendizagem dos estudantes a um nível superior de desenvolvimento – “a atividade principal” ou “dominante”. Essa mesma assertiva é apresentada nos estudos de Lara (2000), o processo educativo é, sem dúvida, o responsável pela mudança da atividade principal, na qual surgem as novas possibilidades do desenvolvimento psíquico da criança.

O estudo de Elkonin sobre a periodização do desenvolvimento humano mostra que tanto a infância como as demais etapas da vida dos indivíduos não se desenvolvem naturalmente, o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado a sua atividade social. Em outras palavras, o desenvolvimento da criança está estritamente ligado aos acontecimentos históricos e culturais. Assim, cabe perguntar: Qual é a atividade principal e sua relação com o desenvolvimento da criança de seis anos de idade? Como a organização do ensino constitui o sustentáculo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, é preciso conhecer esse processo e criar situações de ensino interligadas com a atividade principal dessa faixa etária.

4.3. A criança de seis anos de idade e a atividade principal

Ao tratar do *jogo protagonizado* na periodização do desenvolvimento psíquico infantil, Daniil B. Elkonin (1987) pondera que essa atividade é a principal

do período pré-escolar, sendo a unidade fundamental do desenvolvimento psíquico da criança de seis anos de idade, período correspondente à segunda infância, e para esse entendimento ele analisa o jogo infantil. O interesse do autor pelos estudos relacionados à psicologia do jogo infantil foi despertado durante sua participação em uma série de conferências realizadas por Vygotsky a partir de 1930, no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, cujos conteúdos estavam vinculados à psicologia do ensino pré-escolar e do jogo. O próprio autor afirma: “Foi nas ideias expressas por Vygotsky nessas conferências que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 4).

Elkonin (1998) elaborou um estudo sobre as teorias do jogo já existentes na psicologia e na pedagogia em geral. O autor busca evidenciar a forma como cada teoria procurou sistematizar os jogos infantis, destacando os trabalhos de Colozza, Groos e Buytendijk, que embora praticamente desconhecidos no contexto educacional, foram os antecessores de Claparède, Freud, Bühler, Klein, Koffka e Piaget. Elkonin defende a necessidade de superar a visão idealista do desenvolvimento psíquico como mecanismo adaptativo do comportamento humano. Após apresentar as principais teorias sobre o jogo, o autor conclui:

[...] o típico dessas teorias foi a identificação do desenvolvimento psíquico da criança e, por conseguinte, do seu jogo, com o desenvolvimento dos filhotes de animais e respectivos jogos. Uma teoria do jogo tão geral que abranja o jogo dos filhotes e o jogo da criança não pode formular-se, em suma, devido à profunda diferença qualitativa do seu desenvolvimento psíquico. Ora, isso não significa que não possam ser criadas duas teorias em separado: a teoria do jogo dos animais e a teoria do jogo da criança (ELKONIN, 1998, p. 112).

As teorias existentes sobre o jogo infantil buscavam explicações baseadas em modelos biológicos – portanto, naturalizantes e idealistas, que vislumbravam o jogo no plano das ideias como fruto do inconsciente, considerando as intenções que as crianças têm ao brincar como equivalentes às intenções dos filhotes dos animais, guiadas pelo instinto e por impulsos internos. Essas teorias vislumbram a criança isolada da sociedade e do meio em que ela vive, desconsiderando os fatores históricos e culturais, o mundo das relações sociais da criança e o lugar por ela ocupado na sociedade.

[...] se esquece totalmente que a criança vive em uma sociedade humana e entre objetos humanos, a cada um dos quais se vincula seu modo de agir determinado e elaborado pela sociedade, cujo agente é o adulto. Não vêem que os objetos não levam escritos o modo de agir com eles, nem o sentido humano de suas ações. Por último tampouco se a percebem de que o modo de atuar com um objeto pode ser assimilado pela criança somente em função de um modelo, e o sentido das ações só pode ser alcançado se elas se incluem no sistema das relações inter-humanas (ELKONIN, 1998, p.187).

Na abordagem naturalista, as atividades lúdicas são entendidas somente pelo viés subjetivo; tenta-se, de uma ou de outra maneira, explicar o jogo das crianças como uma prática natural, na qual se estuda o desenvolvimento psicológico da criança também isolado da sociedade em que ela vive e da qual faz parte. Desta forma, o jogo é visto como um simples processo de adaptação às condições de vida existentes na sociedade: naturaliza-se essa atividade como sendo algo próprio das crianças menores de seis anos em qualquer contexto histórico e social. Essas abordagens também foram combatidas por Vygotsky, como se verá ao longo deste trabalho.

A crítica ao naturalismo à qual se refere Vygotsky na carta a Elkonin (1988) decorre de uma oposição às visões biologizantes sobre o desenvolvimento infantil. Na opinião de Vygotsky e Elkonin, essas teorias se referem ao desenvolvimento psíquico de forma errônea, não levando em conta o caráter social na formação dos processos psicológicos superiores. As teorias biologizantes desconsideram os fatores sociais no desenvolvimento da criança, não levam em conta as relações entre as pessoas, as necessidades e os motivos das ações humanas. Reportando-se a Groos¹⁰, um dos representantes da vertente naturalista, Elkonin enuncia:

Groos faz a simples constatação de que o jogo possui o caráter de exercício prévio, e nisso vê o seu sentido biológico; as suas demonstrações dessa tese fundamental reduzem-se a analogias entre as formas lúdicas de condutas dos cães e as respectivas formas de atividade séria dos animais adultos.

¹⁰ Elkonin (1998) expõe que K. Groos é sucessor das ideias defendidas por um psicólogo italiano chamado de Colozza. Porém Groos, em sua teoria denominada "teoria do exercício ou da auto-educação", propala que os autores mais contemporâneos da problemática do jogo se utilizaram de suas ideias, como Claparède, Stern, Bühler, Freud e outros.

O errôneo na lógica dos argumentos de Groos está em que, ao focar o jogo de maneira teleológica e atribuir-lhe certo sentido biológico, começou a procurá-lo nos jogos dos animais, sem descobrir a sua verdadeira natureza, sem comparar sequer a conduta lúdica com a utilitária e sem, no fundo analisar o jogo (ELKONIN, 1998, p. 87-89).

Na perspectiva de Groos, a infância é um treinamento, um exercício natural que prepara o indivíduo para as adaptações que serão necessárias à vida futura. O sentido biológico de sua teoria evidencia-se na equiparação que faz entre o comportamento humano e o comportamento animal, considerando o jogo como treino de instintos herdados, uma ação espontânea e natural da fase inicial da vida, como aponta Elkonin "[...] as teorias biologizantes do jogo, as quais refletem a essência do jogo na manifestação dos instintos e as atrações inerentes à genética da criança, não têm condições de explicar de maneira satisfatória seu conteúdo social¹¹" (1986, p. 78, tradução nossa).

Diante do exposto, tentar-se-á avançar para a problemática naturalista do jogo, como afirma Elkonin em sua teoria sobre o jogo infantil. Para reforçar sua crítica à concepção naturalizante do jogo, o autor recorre a Leontiev.

A abordagem naturalista não só torna impossível explicar cientificamente a especificidade da atividade do homem e de sua consciência, mas consolida retrospectivamente as idéias errôneas que se tenham também da biologia. O retorno da conduta humana, cujas suas peculiaridades se apresentam com essa abordagem como inexplicáveis por princípio, ao mundo dos animais consolida inevitavelmente também na biologia a idéia de que existe um princípio incognoscível. Tal abordagem sustenta na teoria da evolução – dir-se-ia agora de cima para baixo – concepções metafísicas e idealistas que postulam algumas vezes o enigmático movimento instintivo (LEONTIEV, apud ELKONIN, 1998, p. 110).

O naturalismo é tido pelos autores da abordagem Histórico-Cultural como um problema geral para o entendimento do desenvolvimento psíquico, pois nessa vertente o jogo é entendido como independente das relações sociais, como uma atividade instintiva própria da essência da criança. Os fundamentos dessa

¹¹ Las teorías biologizadoras del juego, las cuales reflejan la esencia del juego en la manifestación de los instintos y las atracciones inherente genéticamente al niño, no están en condiciones de explicar de manera satisfactoria su contenido social.

corrente não correspondem à real natureza do jogo, porque não analisa a criança como um ser social.

As teorias do jogo que precederam as investigações de Vygotsky e Elkonin deixavam dúvidas, pois suas explicações baseavam-se em modelos biológicos – portanto, como um processo natural da vida da criança. O jogo é compreendido, por um lado, de uma maneira naturalista, e por outro lado, como manifestação de uma imaginação já desenvolvida.

Na carta de Vygotsky¹² a Elkonin (1988) salienta-se também a crítica à segunda posição teórica em torno do jogo – a postura idealista. Vygotsky se contrapõe às concepções que descrevem o jogo como pertencente à natureza do indivíduo. Ele assevera que as características fundamentais do jogo são: a situação imaginária, a imitação e as regras, acrescentando que a imaginação surge no jogo, ou seja, não constitui uma característica inata da criança. Sendo assim, o que ocorre não é que primeiro se forma a imaginação na criança e posteriormente ela realiza atividades lúdicas com base na imaginação, mas sim que é na atividade lúdica que se desenvolve a imaginação infantil.

Elkonin avançou esses estudos no sentido de compreender as ideias lançadas por Vygotsky e produzir uma nova teoria do jogo infantil. Quando anuncia que sua base teórica e metodológica está no marxismo, ao mesmo tempo ele defende a superação das teorias do jogo que evidenciam o naturalismo da atividade do jogo e do entendimento de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem isoladamente do meio social e cultural, como defendiam os idealistas.

Vygotsky e Elkonin compartilharam questões muito relevantes para a Psicologia e a Pedagogia, oferecendo contribuições para a organização do processo educacional. A seguir, são apresentados os principais conceitos de Elkonin presentes em sua obra “A Psicologia do Jogo”, entre os quais a origem do jogo protagonizado na filogênese e na ontogênese, os temas e conteúdo dos jogos infantis, e a importância dessa atividade no desenvolvimento psíquico da criança.

¹² Nos anexos do livro “Psicologia do Jogo” encontram-se os fragmentos das anotações que Vygotsky utilizava para proferir suas conferências sobre a psicologia do jogo infantil na idade pré-escolar, as quais foram entregues a Elkonin para subsidiar suas discussões posteriores sobre o jogo e o desenvolvimento psíquico infantil.

4.3.1. As origens do jogo protagonizado no plano filogenético

Elkonin foi um dos teóricos da perspectiva histórico-cultural que mais aprofundou estudos acerca do jogo de papéis ou faz-de-conta, denominado por ele também jogo protagonizado. Em suas análises, encontra-se uma retrospectiva histórica da atividade do jogo, na qual ele utiliza dados antropológicos e etnográficos para esclarecer a relação entre o surgimento dos jogos infantis e a forma de organização do homem em torno do trabalho. Mediante esse resgate histórico é possível compreender que o jogo surge com as necessidades da criança de participar do mundo adulto. Inicialmente, a criança participava desse universo e realizava ações de trabalho em conjunto com os adultos. Nas sociedades primitivas, a criança ocupava um lugar na atividade laboral, portanto tinha a necessidade de interação social satisfeita mediante o trabalho.

Para comprovar essa tese, Elkonin (1998) realizou pesquisas sobre o jogo protagonizado, buscando respostas para duas perguntas: sempre existiu esse jogo ou houve um período na história da humanidade em que o jogo protagonizado não foi reconhecido? Quais mudanças na vida da criança em sociedade se devem ao aparecimento dessa atividade? O autor, com base em descrições etnográficas e geográficas, afirma que nos tempos mais primitivos da humanidade, devido ao baixo grau de desenvolvimento da sociedade, as crianças brincavam pouco e não havia em seus jogos a protagonização. Elas trabalhavam ao lado dos adultos, o que não significava exploração, mas participação. O conhecimento aprendido era tradicionalmente passado dos mais velhos para os mais novos. Por isso a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho dos adultos, ou seja, não necessitando, portanto, *do jogo de papéis ou faz-de-conta*. Assim, nesse período histórico, a criança não brincava muito, uma vez que já era enquadrada nos afazeres dos adultos desde muito cedo.

A imitação dos afazeres dos adultos acontecia mediante uma ação direta no trabalho produtivo dos adultos, e não como atividade protagonizada. Um pequeno machado era feito para o tamanho da criança, e esse não era um brinquedo, mas um instrumento que a criança deveria saber manejar o mais cedo possível para se tornar independente.

As ferramentas e as formas primitivas de trabalho ao alcance da criança permitem-lhe tornar-se independente mais depressa por necessidades da própria sociedade, mediante a participação direta no trabalho dos adultos. Não se trata de exploração da criança: o trabalho infantil tem caráter de tarefa social espontânea. É certo que as crianças, quando desempenham suas obrigações laborais, nelas introduzem características infantis específicas, talvez desfrutem, inclusive, do próprio processo e, em todo caso, sentem-se satisfeitas por ter atuado com os adultos e como adultos (ELKONIN, 1998, p. 59).

Nos tempos primitivos da humanidade, desde muito cedo a criança era incorporada à vida do adulto, aprendendo com ele a forma de trabalho. Ao participar conjuntamente das atividades das pessoas mais experientes, a criança era vista como um adulto em miniatura, exercendo as funções laborativas com instrumentos reduzidos, adaptados às possibilidades de suas forças físicas, de modo que elas pudessem manuseá-los ao lado dos adultos. À medida que vai se transformando o modo de produção, as relações no trabalho se modificam e alteram-se também os modos de vida da criança na sociedade.

As mudanças nas forças produtivas para formas de trabalho mais elaboradas propiciaram uma nova divisão social na atividade laborativa entre as crianças e os adultos. As ferramentas foram aperfeiçoadas, tornando-se difícil o manuseio pelas crianças, por sua complexidade. Por conseguinte, as relações de produção repercutiram no espaço que as crianças ocupavam na sociedade. Ficaram cada vez mais escassas as atividades de trabalho em que as crianças podiam participar em condições de igualdade com os adultos, o que gerou modificações nas atividades que elas realizavam. A partir das mudanças no modo de produção da vida material, os instrumentos de trabalho foram se tornando mais elaborados. As crianças passaram a não ter mais condições de realizar muitas atividades e aos poucos foram se distanciando da atividade dos adultos, devido à dificuldade de manipular os objetos. “É possível que justamente nessa fase do desenvolvimento da sociedade aparecesse o brinquedo no sentido próprio da palavra, como objeto que só representava a ferramenta do trabalho e os utensílios da vida dos adultos” (ELKONIN, 1998, p. 77).

O sucessivo desenvolvimento da produção, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de

divisão do trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo. Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subseqüentes (ELKONIN, 1998, p. 79).

Nessa passagem para as formas mais elevadas dos meios de produções que geraram a modificação nos instrumentos de trabalho encontra-se o surgimento da própria atividade do jogo. Este, por sua vez, decorre das necessidades da criança de participar do mundo adulto. Se antes essa necessidade era satisfeita pelo trabalho, com a modificação e a complexidade dos novos instrumentos ocorre a impossibilidade da criança participar diretamente na vida dos adultos, fazendo surgir a imitação das atividades do mundo adulto pela criança, isto é, surge o *jogo protagonizado*. Desse modo, é possível perceber que a atividade lúdica não é uma atividade “natural” da criança, mas uma atividade social e historicamente produzida, vinculada às condições materiais concretas de vida dos homens. Nesse âmbito, os estudos de Elkonin apontam que as mudanças históricas, sociais e culturais possibilitaram a atividade lúdica.

Elkonin (1998) ressalta a dificuldade de se ter acesso a dados precisos sobre o momento histórico em que o *jogo protagonizado* apareceu, porque como esse tipo de jogo ocorre segundo as condições de existência de cada povo, esse momento se diferencia entre os vários povos. Para o autor, o importante é esclarecer que no início da civilização humana as relações de trabalho se encontravam em um nível primitivo de desenvolvimento. Os pais não conseguiam sustentar os filhos e estes tinham que participar diretamente do mundo adulto, com a agravante dos instrumentos de trabalho dessa época serem de simples manejo, não havendo necessidade de imitação lúdica, do jogo de papéis. Surge assim a necessidade da criança reconstituir as atividades do universo adulto por meio da imitação, com o emprego do lúdico, o *jogo protagonizado*.

Os estudos de Elkonin (1998) revelam que as mudanças históricas, sociais e culturais propiciaram o surgimento da atividade lúdica. São as questões socioculturais da sociedade que aparecem reconstituídas nas brincadeiras das crianças, por isso que as atividades e as ações dos adultos constituem-se como modelos para dirigir as ações lúdicas da criança. É opondo-se definitivamente às

explicações subjetivas ou biologizantes em torno do ato de brincar na infância que o autor lança a tese materialista sobre o jogo infantil:

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 1998, p. 80).

A história dos jogos infantis reafirma a ideia que eles estão relacionados com a vida da criança em sociedade, e não com a vida e a capacidade natural de cada sujeito em particular. A origem do jogo está relacionada com a mudança de vida da criança em sociedade. Desse modo, a brincadeira na criança não é instintiva ou inata; é uma atividade objetiva que tem como base a relação estabelecida entre as pessoas e a relação das pessoas com os objetos.

Depois de discorrer acerca da origem do jogo no plano filogenético, ou seja, na história do homem, Elkonin volta-se para a explicação da origem do jogo na ontogenia, isto é, ao longo do desenvolvimento de cada sujeito em particular.

4.3.2. No plano ontogenético

A origem do jogo na ontogenia tem relação com a formação das ações no uso dos objetos na primeira infância, sob a orientação dos adultos. Essas ações com objetos são entendidas como modos de uso sociais que foram apreendidos e agregados aos objetos ao longo da história da humanidade.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si só à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda dos adultos, sem um modelo de ação (ELKONIN, 1998, p. 216).

As crianças agem com os objetos da maneira como estes são utilizados nas atividades conjuntas com os adultos. O conhecimento do qual a criança se apropria ao manipular os objetos vem da ação que ela aprende junto aos adultos; há uma transmissão do adulto para a criança dos modos de atuar com os objetos que foram elaborados ao longo da história, passando de geração a geração. Assim, o processo de aprendizagem ocorrido nas ações com os objetos deve ser compreendido à luz da importância social, da ajuda e orientação dos adultos.

Orientada por Leontiev, Frádkina¹³ realizou pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento das ações com objetos com crianças de um a três anos de idade. As ações das crianças pequenas, no início da sua infância, formam-se em um trabalho comum com o adulto que atua diretamente com ela. No primeiro momento, a manipulação de objetos está ligada a uma estimulação sensório-motora, mas aos poucos a criança passa a manipular objetos, reproduzindo as ações que os adultos realizam (FRÁDKINA, 1946 apud ELKONIN, 1998, p. 223).

As crianças, para Elkonin (1998), passam a utilizar o objeto para diferentes finalidades. Por exemplo: escrevem com um palito como se fosse lápis, com o pente penteiam os cabelos e depois penteiam os objetos, o urso e a boneca. Isto ocorre por volta de um ano e meio de idade.

Neste sentido, a criança utiliza objetos diferentes para uma mesma função, ou, contrariamente, realiza diferentes ações com um mesmo objeto. Por exemplo: uma caneta representa um termômetro, uma injeção ou uma faca; assim, tudo o que puder ser colocado na axila poderá ser um termômetro. Por conseguinte, para a criança dessa fase não há distinção entre os objetos, basta que com eles seja possível executar as ações desejadas.

É somente no final dos primeiros anos de infância, entre os dois anos e meio a três de idade, que começam a surgir os indícios dos jogos de papéis. Com a boneca a menina executa ações de dar banho e fazer dormir, simulando uma situação com ações que se dão em continuidade e com a lógica que ocorre na vida das pessoas; a criança começa a ligar suas ações com os objetos a uma lógica que reflete as ações reais na vida dos adultos. “[...] Tudo isso mostra de

¹³ Frádkina foi orientanda de Alexei Semionovich Leontiev. Cf. FRÁDKINA, F.I. *Psicología del juego en la temprana edad. Raíces genéticas del juego protagonizado*. Tese doctoral. Leningrado, 1946.

maneira persuasiva que o jogo aparece com a ajuda dos adultos, e não de maneira espontânea” (ELKONIN, 1998, p. 231).

A pesquisa de Frádkina identificou três momentos no desenvolvimento da ação lúdica infantil:

- 1- ação determinada pelo objeto;
- 2- ação variada com o objeto, sendo determinante a ação que a criança quer realizar, e não o objeto;
- 3- ação correspondente à lógica das ações dos adultos (ELKONIN, 1998, p. 230).

Elkonin (1998) afirma que este último momento já é o do “papel em ação”, ou seja, a essência do jogo protagonizado. Após explicitar que ao final do primeiro período da infância acontecem as premissas e condições para a passagem ao jogo protagonizado, o autor detalha o desenvolvimento do jogo na infância, na idade pré-escolar. Cabe pontuar que o objetivo do autor não é discorrer acerca das fases do desenvolvimento do jogo, mas explicar como e em qual fase aparece o jogo protagonizado. O período pré-escolar é considerado a fase de maior desenvolvimento dessa atividade.

Para estudar a passagem do jogo com objetos para a interpretação de papéis, Elkonin (1998) analisou uma série de experimentos de Slávina, nos quais investigou a motivação do jogo infantil, a importância do papel assumido pela criança no jogo e a situação imaginária. Desses experimentos, Elkonin destaca três aspectos importantes:

[...] o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significante do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas (ELKONIN, 1998, p. 251).

Para confirmar essa tese, Elkonin (1998) cita o primeiro experimento de Slávina, o qual relata porque é importante a criança assumir o papel do adulto na atividade lúdica. Na primeira etapa do experimento, foram disponibilizados todos os brinquedos de acordo com o tema da brincadeira a ser desenvolvida pelas crianças. Após as crianças terem desempenhado os papéis, a educadora eliminou

justamente os brinquedos relacionados ao tema, e por mais que ela tentasse fazer as crianças abandonarem o papel que haviam assumido, retirando justamente os brinquedos que haviam adotado em seus papéis, elas persistiam e iam substituindo o papel assumido por outro, e da mesma forma os objetos; ou seja, elas davam novas formas tanto para os papéis assumidos por elas como para os objetos. Por isso Elkonin postula que “[...] o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos” (ELKONIN, 1998, p. 251).

Objetivando tornar mais claro o segundo aspecto, Elkonin extrai das investigações de Slávina¹⁴ a seguinte assertiva: “[...] o papel é introduzido nas ações da criança como forma, mediante os brinquedos temáticos”, citando outro experimento que foi realizado pela autora em dois momentos. Primeiramente esta apenas ofereceu os brinquedos às crianças. Elas começaram a pegar vários objetos ao mesmo tempo, trocavam os lugares, pegavam outros, enfim, a brincadeira foi de curta duração; as crianças abandonavam os objetos e não queriam mais brincar.

A experimentadora retomou a atividade, e dessa vez ofereceu o restante dos brinquedos conforme o tema, propondo às crianças as ações a serem desenvolvidas. Ela observou que as crianças se interessaram pelo jogo de papéis e que esse interesse durou por um longo tempo. Elkonin (1998) observou, após esse experimento, que quando o jogo é dirigido pelos adultos e é dada a direção temática às crianças, elas desenvolvem os papéis e suas ações ganham sentido.

Elkonin (1998) defende que a unidade fundamental do jogo é a situação fictícia, lugar em que a criança adota o papel dos adultos e suas funções sociais. Ocorre nesse processo a interiorização das relações sociais e das atividades dos adultos, as quais se incorporam às ações da criança, passando esta a representá-las no jogo de maneira muito particular, com significados do mundo adulto.

As observações pedagógicas de Elkonin e seus colaboradores (1998) mostraram que o desenvolvimento do jogo protagonizado percorre o seguinte trajeto: da ação concreta com os objetos até à ação lúdica sintetizada e desta até

¹⁴ SLÁVINA, L.S. Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica a edad pré-escolar. Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, fascículo 14. São Petersburgo, 1948.

à ação lúdica protagonizada. Esse caminho é exemplificado: “[...] há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe”, tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 259).

Em primeiro lugar, a relação da criança é com o objeto (colher); depois vem a ação com o objeto (dar de comer); em seguida, ela insere personagens nessa relação (a boneca), e finalmente age com o objeto como se fosse outra pessoa (a mãe), ou seja, atua com os objetos como se fosse adulta. Daí a importância do papel e da situação imaginária no jogo.

Pode-se descrever assim essa questão: a criança executa ações simulando uma situação com lógica, como ocorre na vida das pessoas. Com a interpretação de papéis, a criança transforma seu comportamento e atitudes diante da realidade. É por isso que, como assinalado anteriormente, o jogo é a atividade da criança que, pela imitação das atividades das pessoas mais experientes, faz primeiramente desenvolver a imaginação, uma das funções psicológicas superiores.

Elkonin (1998) salienta que essa transição no comportamento da criança requer a direção dos adultos. Ele considera que muitas vezes se julga essa aprendizagem espontânea porque os adultos não percebem a influência que exercem sobre a criança. A ação do adulto pode ser espontânea, ou seja, ele não se apercebe dela, mas a aprendizagem da criança não o é.

Depois de apresentar a origem do jogo protagonizado na filogênese e na ontogênese, Elkonin (1998) analisou os *temas* e o *conteúdo* dos jogos.

4.3.3. Temas e conteúdo dos jogos infantis

Elkonin (1998) faz uma análise do significado das palavras “jogo” e “jogar”, detalhando as diversas formas culturais que os vocábulos jogo e jogar foram adquirindo ao longo dos tempos. Esse vocábulo tem várias conotações, sendo empregado tanto no sentido real quanto no figurado. Por exemplo, em jogar bola a palavra jogar significa praticar um esporte, e na expressão ‘jogar limpo’ a

mesma palavra tem sentido figurado, significando ser honesto. Não é fácil saber como surgiram os vários sentidos figurados da palavra jogo, como propõe o autor: “[...] é difícil saber que espécie de atividades e suas características o significado inicial dessas locuções abrangia e como foram adquirindo novos sentidos” (ELKONIN, 1998, p. 11).

Ainda em busca do significado dos termos “jogo” e “jogar”, Elkonin enfatiza diversas pesquisas realizadas por biólogos e psicólogos que analisaram a etimologia da palavra jogo. Em algumas pesquisas, o jogo aparece como sinônimo de alegria, espontaneidade e liberdade, e em outras não se chega a uma compreensão da origem do jogo. Devido a esses fatores, ainda não se tinha uma teoria geral sobre o jogo das crianças, pois algumas teorias apresentavam visões que dificultavam a explicação precisa da origem do jogo. Para Elkonin (1998), essa rejeição à possibilidade de elaborar uma teoria geral do jogo dificultou também o entendimento do jogo infantil.

O autor buscou analisar a importância dessa atividade para as futuras aprendizagens da criança. Para ele, o jogo de papéis ou protagonizado é a forma mais evoluída dos diferentes tipos de jogo, já que nessa atividade acontece a reconstituição da atividade social. A sua preocupação está em compreender esse tipo de atividade a partir da categoria trabalho e suas transformações na estrutura social, destacando assim o seu vínculo com a principal categoria do materialismo histórico. Elkonin assim concebe a atividade do jogo infantil.

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticam jogos de temática diversa. São diferentes os jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente (ELKONIN, 1998, p. 34).

Nessa exposição de Elkonin, fica evidente que os jogos das crianças se diferenciam conforme as regiões e as condições geográficas em que elas vivem.

Por exemplo, as crianças que vivem em regiões litorâneas podem brincar de ser pescador, surfista e turista; as crianças que vivem na Amazônia podem brincar de ser caçador, índio e animal.

Além das diferenças geográficas, Elkonin (1998) chama a atenção para as diferenças históricas no ato de brincar. Os jogos das crianças de uma mesma região são diferentes de acordo com o período histórico em que elas vivem. Por exemplo, uma criança do Rio de Janeiro do Período Imperial possivelmente realizava atividades lúdicas bastante diferentes das que realizam hoje as crianças que vivem nesse mesmo espaço geográfico.

Outro elemento apontado por Elkonin (1998) diz respeito às diferenças relativas às classes sociais. São diferentes, por exemplo, os jogos dos filhos dos operários e os dos filhos de empresários. Diante de tantas diferenças entre jogos infantis, é possível a existência de uma teoria do jogo? É possível a existência de algo que dê unidade ao jogo infantil, independentemente das diferenças geradas pelas condições históricas, geográficas e sociais? O que, realmente, influencia o desenvolvimento da criança?

Em primeiro lugar, a compreensão dessas diferenças não nega a possibilidade de uma teoria geral sobre o jogo, mas permite a Elkonin lançar um pressuposto básico de sua teoria, exposto na citação anterior: “[...] os *temas* dos jogos dependem das condições concretas em que se encontra temporariamente” (ELKONIN, 1998, p. 35). A existência de diferenças na atividade lúdica da criança em diferentes tempos e espaços demonstra que as condições materiais são determinantes nos *temas* dos jogos infantis.

Elkonin não pára sua análise nesse ponto; ele percebe que, apesar das grandes diferenças já descritas acima, há algo que unifica os jogos, o que permite responder à segunda questão levantada: é possível a existência de algo que dê unidade aos jogos infantis.

[...] o singular impacto que a esfera da atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade dos temas, todos contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 1998, p. 35).

Nessa explicação de Elkonin, cabe enfatizar duas palavras: *tema* e *conteúdo*. O autor alerta para o fato de que o que se diferencia é o tema do jogo. Há algo comum a todos os jogos, ou seja, independentemente das diferenças históricas, geográficas ou de classes, o conteúdo é o mesmo. Qual é esse *conteúdo* que unifica todos os diferentes *temas* dos jogos infantis? Qual é o conteúdo que interfere de modo decisivo no desenvolvimento da criança? Como desenvolver os jogos e as brincadeiras rumo ao desenvolvimento da criança?

Nessa citação, “[...] a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” (ELKONIN, 1998, p. 35) encontra-se a abordagem principal de Elkonin com referência a sua explicação da natureza social do jogo de papéis. O autor chama a atenção para o fato de que o que muda no jogo infantil é o seu *tema*, não o seu *conteúdo*. Desse modo, o tema significa o assunto que será reconstituído pela criança, e o *conteúdo* é o aspecto central. Este gira sempre em torno da atividade do homem e das relações sociais entre as pessoas, independentemente da variação do *tema* que a criança venha a recompor. Por isso, no trabalho pedagógico do 1º ano as atividades lúdicas devem ser desenvolvidas de forma direta e intencional, pois sem os modelos de ação da atividade humana a criança fica desprovida do conteúdo que exerce influência em seu desenvolvimento, isto é, de acordo com o que a criança vivencia a sua volta, ela poderá ter uma ideia mais ampla ou apenas superficial da atividade humana. À medida que ela vai participando diretamente das ações das pessoas mais experientes, ampliam-se as suas possibilidades e oportunidades de adentrar mais profundamente no universo das relações sociais e apropriar-se dos conhecimentos.

Ao descrever a relação entre o jogo e as condições concretas da vida da criança, Elkonin deixa mais claro porque o jogo protagonizado está vinculado às relações das pessoas, e não à percepção dos objetos. O modo de operar com os objetos não aparece nos próprios objetos, é efetivado nas ações humanas, como sugere Elkonin (1998, p. 35): na “atividade do homem”. Não basta à criança ver o objeto, ela precisa vivenciar o adulto interagindo com o objeto. Por exemplo: nos primeiros meses de vida da criança é o adulto que segura a sua mamadeira; com o passar dos tempos ela começa a apalpá-la e, em seguida, passa a segurá-la sozinha.

Nesse exemplo, percebe-se que a criança vai, paulatinamente, desenvolvendo a consciência do significado das atividades desenvolvidas pelos adultos, apropriando-se do conhecimento, da cultura, enfim, do meio em que ela vive, no sentido amplo, que abrange o universo do trabalho humano.

A criança, com a ajuda do adulto, não só conhece os aspectos exteriores da ação nas suas atividades, mas também aprende a importância e o significado social que tem o trabalho, a atitude responsável dos adultos para com ela e o modo como se organizam suas atividades. Por outro lado, se no jogo evidencia-se o caráter concreto das relações entre as pessoas, em uma sociedade de classes não há apenas o tipo de atitude supracitada. Nas condições concretas em que a criança vive na sociedade capitalista, todos os conflitos de classe que marcam as relações entre as pessoas podem se manifestar.

[...] Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (ELKONIN, 1998, p. 35).

De acordo com Elkonin (1998), no experimento de Zhukóvskaia¹⁵ ficou patente a ideia segundo a qual o *conteúdo* que move a ação lúdica é a reprodução da atividade humana. Ao estudar a influência dos jogos didáticos sobre os jogos independentes das crianças, a educadora promoveu uma visita dos alunos a uma loja, com o objetivo de identificar o que motivava os alunos a realizar seus jogos de papéis.

Na primeira aula, a educadora realizou apenas um passeio. A visita à loja, por si só, em nada influenciou o jogo das crianças, as crianças demonstraram desinteresse e não realizaram nenhuma atividade relacionada ao passeio que fizeram na loja. No segundo momento, ela se propôs a desenvolver na loja uma aula especial, com características de um jogo didático, cuja finalidade era ensinar às crianças as diferentes ações das pessoas, por exemplo: ações de comprar

¹⁵ Zhukóvskaia (1963) realizou vários experimentos sobre a influência do jogo no desenvolvimento psíquico, ele analisou jogos didáticos e os jogos independentes das crianças. Cf. ZHUKÓVSKAIA, R.I. La educación del niño en el juego. Moscou, 1963.

vender, dar o troco, ou seja, efetivar as regras de conduta das pessoas envolvidas nessa atividade.

As crianças, ao observarem as ações entre o balconista e o freguês, passaram a se interessar e começaram a jogar e representar os papéis que lhes atraíram a atenção, principalmente o de balconista e o do caixa. “Elas sentiram-se motivadas para brincar depois que souberam como as pessoas trabalhavam e como eram suas relações no trabalho” (ELKONIN, 1998, p. 30-31).

Elkonin analisou também as contribuições da pesquisa de Márkova¹⁶ sobre a influência da literatura infantil no desenvolvimento dos jogos das crianças. Sua pesquisa demonstrou que nem toda obra literária induz a criança a brincar. Quais tipos de obra têm influência sobre a atividade lúdica da criança? Responde Márkova:

Unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas despertam nas crianças o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessas obras (MÁRKOVA apud ELKONIN, 1998, p. 31).

O conteúdo presente nas tarefas, no comportamento e nas relações sociais dos personagens de uma obra deve estar bem definido e evidente para que a criança tenha interesse e vontade de desenvolver os seus jogos de papéis, reconstituindo as ações de cada personagem.

Desse modo, os personagens da obra literária produzida para o público infantil podem ser os modelos da ação representada pela criança. Esses personagens são tomados pelas crianças como espelhos, são seus heróis, despertam-lhes o sentimento de admiração e criam-lhes motivos para desempenhar suas ações; no jogo de papéis, as crianças imitam seu trabalho, sua profissão e situações nas quais desenvolvem as ações dos personagens.

Elkonin (1998) pondera que por esse motivo deve haver adequação e cuidados no uso dos livros de literatura, como também dos livros didáticos. Se esses não mostrarem com clareza as ações das pessoas, as crianças tendem a não desenvolver os seus jogos de papéis.

¹⁶ MARKOVA, T. A. Influencia de la literatura soviética para niños en el juego creativo. Moscou, 1951.

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 1998, p. 31).

Para comprovar essa tese, Elkonin (1998) cita o exemplo de uma atividade realizada por uma educadora com crianças em idade pré-escolar. Esta levou os alunos a um jardim zoológico. No primeiro momento, a educadora solicitou que eles observassem os animais: como eles se alimentavam, se eram bravos ou mansos, enfim, como se comportavam. Ao retornarem à sala de aula, a educadora distribuiu aos alunos brinquedos idênticos aos animais que estavam no zoológico. No entendimento da educadora, o encaminhamento dos mesmos objetos pertencentes ao zoológico seria suficiente para as crianças começarem a desenvolver o jogo; mas não foi. A educadora, na certeza de que os alunos iniciariam as suas brincadeiras, propôs o mesmo encaminhamento por vários dias, e o resultado foi o mesmo: eles não demonstraram interesse pela atividade.

Novamente a educadora levou os alunos até o zoológico e propôs uma nova situação de ensino. Ela dirigiu o encaminhamento da aula para as atividades das pessoas. Por exemplo, como elas cuidavam dos animais e preparavam os alimentos, as atividades do zelador, do porteiro, do vendedor, do bilheteiro, enfim, as relações e os vínculos mais diversos que elas estabeleciam com os animais na vida real. Com esse encaminhamento as crianças demonstraram grande interesse e começaram a desenvolver suas brincadeiras de modo independente: passaram a reproduzir como as pessoas cuidavam dos animais, o seu trabalho, as normas, as atitudes dos visitantes, e desenvolveram por vários dias a mesma situação de ensino, tornando-a cada vez mais rica.

Com base na análise dessa experiência, Elkonin torna mais clara a tese, anteriormente citada, de que as condições concretas determinam o tema e o conteúdo do jogo, ou seja, o jogo está ligado à “realidade” da criança. Esse é um fato amplamente aceito nos atuais discursos educacionais sobre a atividade lúdica. Elkonin, porém, vai além dessa constatação. Ao analisar a experiência do zoológico, ele julga necessário qualificar melhor essa “realidade”, e distingue nela duas esferas – a esfera dos objetos e a esfera de atividade das pessoas. Essas duas esferas da realidade, para Elkonin (1998, p. 32), “influem de modo diferente

no surgimento do jogo protagonizado”. O autor indaga: Qual é essa diferença? Qual dessas duas esferas influi mais no jogo protagonizado? A resposta a essas perguntas é fundamental para se pensar em situações adequadas no contexto escolar à promoção do jogo protagonizado.

Na busca das respostas, foi necessária a realização de outro experimento, esse conduzido por Koroliova sob a direção de Boguslávskaja. Organizou-se uma atividade cujo conteúdo foi a esfera objetiva da realidade – os objetos e as coisas – e uma cujo conteúdo fundamental se constituiu da atividade dos homens e das relações entre as pessoas.

O experimento foi realizado durante uma viagem de trem com as crianças. Na estação, elas observaram as pessoas subindo e descendo dos vagões. Elas também praticaram a mesma ação, compraram a passagem com seus pais, ouviram o apito do trem na estação. As crianças se sentiram emocionadas com o que vivenciaram tanto na estação como durante a viagem. A educadora, certa do desenvolvimento do jogo, propôs uma atividade distribuindo vários objetos que encantassem as crianças, tais como locomotiva, carros, guichê. Apesar da grande emotividade que elas haviam sentido durante a viagem e do contato com os mesmos objetos, o jogo de papéis das crianças não aconteceu. Nesse experimento, ela observou claramente que o centro da atividade das crianças estava nos objetos, e não nas relações que os adultos estabeleciam com esses objetos.

A educadora propôs outro experimento: levou as crianças novamente à estação e solicitou-lhes que observassem os objetos que estavam no local; mas essa situação de ensino também não influenciou o jogo das crianças, apenas melhorou a impressão que elas tinham dos objetos. Isto foi verificado pelos desenhos que elas fizeram. Nesse experimento, observa-se a mesma ênfase: a atividade da criança está desvinculada das relações sociais das pessoas adultas.

No último experimento, a educadora repetiu a mesma viagem, mas a direção de ensino dessa vez não foi a mesma das experiências anteriores, no mesmo local. Ela solicitou que os alunos verificassem como o chefe da estação recebia cada trem, como os passageiros embarcavam, desembarcavam e compravam suas passagens, quais eram as ações e relações do maquinista, do cobrador, do responsável pela limpeza etc. Nesse experimento, mudou-se

totalmente o encaminhamento da educadora: as observações das crianças se concentraram nas atividades e nas relações das pessoas que estavam na estação ferroviária. Por meio dessa organização do ensino, as crianças começaram realizar seus jogos de papéis e se envolveram na atividade por muito tempo.

Elkonin analisou outros experimentos da mesma natureza realizados por Koroliov¹⁷; as crianças visitaram duas vezes uma oficina de costura, uma casa em construção, uma fábrica de jogos e o funcionamento dos correios, enfatizando na primeira visita a esfera objetiva dos objetos (objetos e as coisas), e na segunda as pessoas, suas atividades e as relações entre elas, ou seja, a esfera da atividade humana, do seu trabalho e as ações que estabelecem.

A resposta à indagação de Elkonin estava dada: é a realidade da criança que influencia a sua atividade lúdica; porém não é toda a realidade, mas, sobretudo, aquela esfera ligada à atividade e às relações humanas. O simples contato com os objetos e as coisas não é suficiente para desencadear o jogo protagonizado na criança. Eis a síntese feita por Elkonin após analisar essas experiências:

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem – objeto, mas a relação homem – homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN 1998, p. 34).

A constatação feita por Elkonin (1998) e demais pesquisadores remete às práticas educativas no processo de alfabetização. Entre essas práticas se encontram concepções que asseguram ser possível a aprendizagem da escrita pelo simples contato da criança com diversos materiais escritos, como jornais e revistas, que disponibilizam todos os tipos de letras do alfabeto, e com isso a criança se alfabetizaria e produziria textos. Contrariando essa ideia, Rocha afirma:

¹⁷ Os dados dos experimentos de Koroliov (1957) convencem de que no jogo protagonizado influem, sobretudo, a esfera da atividade e as relações das pessoas, e de que seu fundamento é precisamente essa esfera da realidade. Cf. KOROLIOVA, N.V. El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante o trabajo de los niños mayores de edad preescolar. Moscou, 1957.

“[...] os objetos têm um certo modo de emprego, que não está nele, mas de que o adulto é o portador, tornando-o acessível à criança, especialmente através de ações compartilhadas” (ROCHA, 2005, p. 63).

O contato com o objeto do conhecimento, por si só, não é suficiente para que a criança se motive a ser “escritora”: é preciso inserir a criança em atividades de uso de linguagem escrita nas atividades humanas para que ela deseje reproduzir as ações ligadas a esse uso. Daí a importância de criar espaços para o lúdico com o letramento e a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

A tendência de que a criança aprende de forma espontânea tem se cristalizado na prática educativa, concepção que talvez seja uma das responsáveis por uma prática que tem gerado o baixo desempenho dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental na apropriação da linguagem escrita. Apenas o contato com a escrita ou com os materiais didáticos não assegura a aprendizagem da criança; ela precisa vivenciar na prática as ações de adultos leitores e escritores.

No processo de alfabetização, predominam os momentos nos quais o professor deve ler e escrever para e com os alunos, e inserir as crianças em atividades nas quais ela perceba a função social da escrita. Nesse processo o adulto tem um papel fundamental, pois é o mediador entre os alunos, a escrita, a leitura, os textos que circulam socialmente e as atividades realizadas em sala de aula.

Outro questionamento importante diz respeito à realização das atividades lúdicas na escola. Embora o professor defenda o brincar como uma prática importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, normalmente a única ação realizada pelo professor é a de disponibilizar brinquedos e objetos para que a criança brinque. Entretanto, da teoria de Elkonin sobre o jogo pode-se depreender que essa situação somente pode ser rica para o desenvolvimento psíquico infantil se também forem organizadas situações nas quais as crianças observem e interajam com atividades diversificadas do mundo adulto, de modo que possam transferir para a atividade lúdica as ações e os conteúdos observados. Assim, as crianças teriam condições efetivas para o desenvolvimento da imaginação e abstração, tal como exposto por Vygotsky (2000).

A busca de superação dessa forma de pensar e organizar a atividade lúdica das crianças deve ser um desafio na atualidade, porque quando o brincar das crianças é realizado para fins exclusivos de diversão ou entretenimento, tem-se uma prática fundada no espontaneísmo, enfatizando o caráter livre e desconsiderando as potencialidades formativas presentes no jogo. Essa prática pouco ou quase nada influi no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Estudos dessa natureza também foram contemplados por Jukovskaia (1978), o qual assinala que a criança só reproduz o jogo de maneira criativa quando ela conhece o que representa, e como representa. As fontes que influenciam no conteúdo do jogo infantil é a experiência direta da criança adquirida na experiência organizada pelo professor. Ao considerar somente a experiência da criança, sua percepção torna-se superficial e se dispersa. Por isso o jogo não se desenvolve por meio das manifestações biológicas, ou seja, dos instintos da criança. Para comprovar essa tese, o autor cita como exemplo um experimento realizado em três grupos de crianças em idade pré-escolar. O primeiro grupo realizou jogos de cálculos, o segundo grupo, jogo de xadrez e o último uma visita a uma granja de aves. Jukovskaia propala:

Ao analisar conjuntamente com a educadora a conduta dos grupos pré-escolares, chegamos a conclusão de que a forma em que se desenvolveu o jogo não contribuiu a correta educação da criança, porém a educadora se esforçou para as crianças jogarem de forma amistosa e ajudou cada um deles. Como se explica o resultado obtido no jogo?

Antes de tudo se explica porque durante os passeios e a visita a granja de aves e durante as conversas, a educadora não chamou a atenção das crianças sobre a atmosfera amistosa que reinava na atividade das pessoas que trabalhavam.

As relações entre os mesmos não motivaram as crianças. Por isso, no jogo deles não refletiu os aspectos positivos do trabalho de seus pais na granja de aves¹⁸ (JUKOVSKAIA, 1978, p. 78-79. Tradução nossa).

¹⁸ Al analizar conjuntamente con la educadora la conducta de este grupo de prescolares, llegamos a la conclusión de que la forma en que se desarrolló el juego no contribuyó a la correcta educación de los niños, aunque la educadora se esforzó por que los niños jugaran de forma amistosa y ayudó a cada uno de ellos a desempeñar su papel. ¿Cómo se explica el resultado obtenido del juego?

Ao encaminhar os jogos das crianças de forma espontânea, livre, e mesmo contando com a observação, a participação e a ajuda do professor, elas não desempenharam os papéis, ou seja, elas não sentiram interesse para reconstituir as atividades das pessoas, e, portanto o jogo não se desenvolveu. O professor encaminhou a atividade de acordo a vontade da criança, não dirigiu a atenção da criança para as ações e atividades das pessoas que trabalhavam no local, por isso o resultado foi insatisfatório. Em outras palavras, considerar apenas as relações entre as crianças, suas vontades, o que gosta de fazer e o que não gosta não pode ser a ênfase do planejamento das atividades lúdicas e demais atividades organizadas para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Como afirmado anteriormente, não basta o professor observar, participar e oferecer diversos brinquedos para que as crianças desenvolvam os papéis; o jogo não acontece espontaneamente e nem parte do interesse da criança. A principal influência no jogo das crianças é a atenção na atividade laborativa das pessoas, nas ações dos adultos. Para confirmar essa tese sobre os principais motivos que exercem influência nos jogos infantis foi realizado outro experimento com o mesmo grupo de criança. Durante a visita à granja, a educadora chamou a atenção das crianças para as relações de trabalho das pessoas, nesse caso, dos funcionários granjeiros. Sendo assim, as crianças desenvolveram qualitativamente novas experiências. Analisar-se-á doravante o desenvolvimento das crianças na primeira e segunda etapa do experimento. O Quadro 13 demonstra os encaminhamentos do jogo de papéis.

Quadro 13 - Encaminhamentos do jogo de papéis

Nome e idade das crianças	1ª etapa de experimento dos jogos das crianças	2ª etapa de experimento dos jogos das crianças
Tânia (5 anos e 11 meses)	Realizou uma parte da construção e a destruiu.	Construiu uma casinha, desempenhou o papel de alimentadora das aves e

		preparou os alimentos.
Pedrito (6 anos e 1 mês)	Corria com um cavalo atado ao peito e incomodava as crianças que jogavam no grupo.	Desempenhou o papel de guarda da granja e junto com outra criança correu atrás do ladrão.
Sergito (5 anos 9 meses)	Corria pela área, jogava bola desordenadamente e jogou a bola na cerca.	Desempenhou o papel de guarda e salvou as aves dos perigos.
Olga (5 anos e 8 meses)	Levou um cubo de areia.	Desempenhou o papel de carroceiro com um cavalo e levou alegremente alimento às aves.
Valentin (6anos)	Ficava dando voltas com um caminhão.	Desempenhou o papel de motorista.

Fonte: JUKOVSKAIA, R.I. La educación del niño en el juego, 1978, p. 80.

Ao analisar o comportamento das crianças em relação ao primeiro e segundo encaminhamento das atividades das crianças, observou-se que no primeiro experimento elas não assumiram nenhum papel, não reconstituíram as atividades das pessoas. Isto, segundo os experimentos de Jukoskaia (1978), deve-se ao fato de o jogo ter sido desenvolvido sem intencionalidade e de forma espontânea, ou seja, a atenção da criança não se direcionou para a esfera que exerce maior influência no desenvolvimento dos jogos infantis, que eram as atividades das pessoas que trabalhavam no local da obra. No segundo momento ocorreu o inverso: as crianças desempenharam as atividades das pessoas, as suas ações e relações, e sentiram-se motivadas para desenvolver o jogo. Nessa organização da atividade, segundo o autor, o educador organizou a direção do jogo para o conteúdo que exerce influência no desenvolvimento da brincadeira, dirigindo a atenção das crianças para a influência principal acerca das relações laborativas das pessoas.

Nesse contexto, torna-se evidente que o jogo não se desenvolve por meio da iniciativa da criança, se o *conteúdo* do jogo que exerce maior influência no desenvolvimento das crianças são as ações e as atividades das pessoas o papel do professor não está apenas em oportunizar momentos para as atividades lúdicas, mas em propiciar condições para que os alunos tenham *conteúdo* para a sua atividade lúdica. E como pontua Elkonin, o conteúdo é sempre a atividade humana: “[...] A especial sensibilidade do jogo na esfera da atividade humana e as

relações entre os homens, mostra que apesar de toda a variedade de temas, o conteúdo é sempre o mesmo: a atividade humana e as relações dos homens na sociedade”¹⁹ (ELKONIN, 1986, p. 77. tradução nossa).

Esse mesmo entendimento é contemplado nos estudos de Jukovskaia (1978), o qual cita como exemplo uma situação de ensino desenvolvida com um grupo de crianças. Durante a excursão, elas tiveram a oportunidade de observar todo o processo de construção de uma casa. O mestre de obra explicou e mostrou as ações das pessoas que trabalhavam no local da obra, ou seja, as crianças verificavam as atividades do pedreiro, do ajudante do carpinteiro, como os veículos transportavam o material de construção e o preparo do material, enfim, todas as atividades das pessoas envolvidas no trabalho de construção da casa. Esse encaminhamento motivou o desenvolvimento do jogo, as crianças reconstituíram as atividades das pessoas que trabalhavam na obra. Conforme o autor, o jogo se desenvolveu de maneira criativa porque o professor direcionou o interesse da criança no trabalho dos adultos. Elas observaram as ações e as atividades das pessoas mais experientes.

O processo de constituição e desenvolvimento da brincadeira é resultante da prática e das ações dos adultos que circundam a criança. Sendo assim, a atividade lúdica não aparece em sua vida somente porque ela gosta de brincar ou porque atividade é prazerosa e divertida; ela provém, sobretudo, da necessidade que a criança tem de agir no mundo das pessoas mais experientes, por isso envolve uma questão central; as pessoas que interagem diretamente com a criança são criadoras de modelos. Assim, nas situações de ensino lúdicas com a criança de seis anos de idade o professor desempenha um papel preponderante, ele é o mediador responsável pelos momentos em que deve disponibilizar os brinquedos e o contato com a escrita, mostrando as ações da atividade humana, isto é, as relações e o modo de operar com os objetos e as relações sociais com a escrita.

A realidade da criança está dividida em dois mundos. “o mundo dos objetos” e o “mundo das pessoas” e, nesse sentido, buscou a

¹⁹ La especial sensibilidad del juego a la esfera de la actividad humana y a las relaciones entre los hombres, muestra que a pesar de toda la variedad de argumentos, tras estos se encuentra de los hombres en la sociedad.

natureza do jogo de papéis em crianças em idade pré-escolar para tratar desta questão. Este tipo de jogo é sensível ao “mundo das pessoas”, porque modelam as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas. O jogo de papéis é uma atividade social, pois seu conteúdo é social posto sob as relações travadas pelas crianças com os adultos (LARA, 2000, p. 117).

Reitera-se que no jogo de papéis as condições mais importantes e necessárias para promover as mudanças no desenvolvimento psíquico da criança encontram-se no círculo das relações sociais, na interação que a criança estabelece com as pessoas mais experientes. Nesse âmbito, é essencialmente da apropriação da cultura que surgem as possibilidades do desenvolvimento dos indivíduos. Como sugere Rocha, “[...] Desenvolver-se como ser humano significa apropriar-se dos instrumentos que a cultura produziu e produz, e dominá-los em sua dimensão humana, no que se refere a seu uso, historicamente definido” (2005, p. 31). Dito de outra forma, a atividade lúdica é um processo mediado pela ação de outros indivíduos; assim, no espaço escolar ela acontece por meio das relações entre o professor e a criança e entre as próprias crianças.

Neste sentido, pergunta-se, então: quanto o lúdico é importante e que relações têm essa atividade com o desenvolvimento, isto é, com a cultura e a apropriação dos conhecimentos? Até que ponto o lúdico pode criar situações de ensino que abram caminhos para a criança apropriar-se de novos saberes no espaço escolar?

4.3.4. Quando o jogo faz-de-conta é promotor do desenvolvimento psíquico

A ênfase dada à utilização do jogo como meio de educação das crianças antecede as análises científicas de Vygotsky, Elkonin (1998) afirma que esse destaque concedido ao jogo pela forte influência que exerce no desenvolvimento da criança é interpretado de várias maneiras, sendo considerado de acordo com a natureza biológica da criança. Para o autor, quando se compreende o jogo apenas pelas capacidades inatas do indivíduo, desconsideram-se os fatores sociais determinantes no processo de desenvolvimento. A criança sente a

necessidade de comunicar-se com o mundo adulto desde seu nascimento. Como já visto, a comunicação com os adultos é emocional, é feita por meio do choro para indicar fome, sede, frio, dor ou pelo sorriso; aos poucos, a criança adquire capacidades para levar uma vida comum com as demais pessoas.

Ainda sobre a educação da criança no contexto familiar, Elkonin (1998) enuncia que há dois tipos de situações sociais que exercem influência no desenvolvimento da criança: o primeiro refere-se às atividades de trabalho na família, e o segundo ao jogo de papéis, à reconstituição das ações dos familiares. Não obstante, com o passar dos tempos, o trabalho foi se afastando cada vez mais do ambiente doméstico, e como consequência também afastou a criança das atividades dos adultos. Esta, por sua vez, sentindo-se isolada das atividades dos adultos, tende, provavelmente, a retratar no jogo de papéis as relações sociais.

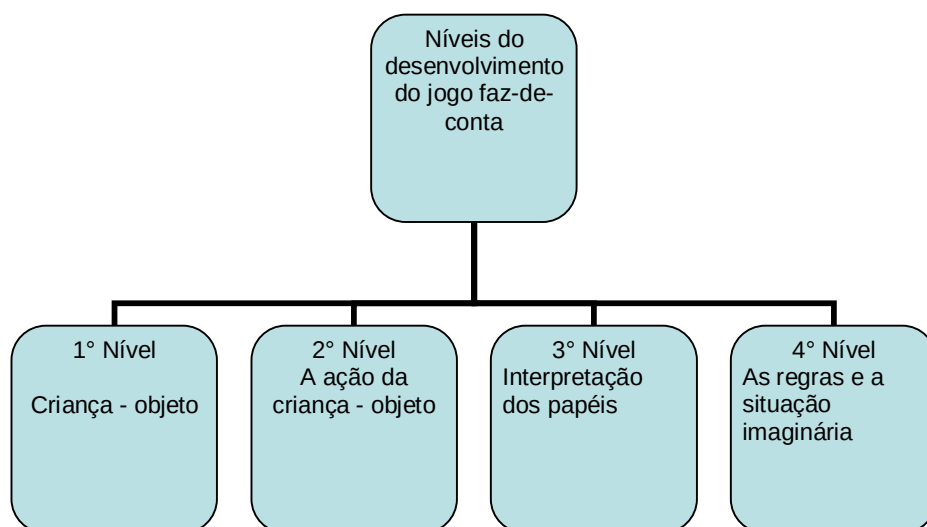
O autor acrescenta que vários professores atribuem a importância do jogo no desenvolvimento psíquico apenas às ações puramente didáticas e pedagógicas, colocando em segundo plano as relações entre as pessoas, próprias do jogo protagonizado. Elkonin não nega a possibilidade do uso do jogo para fins didáticos. Este pode e deve ser utilizado, mas ele destaca a necessidade de que no jogo não se objetive apenas esse fim.

Elkonin (1998) cita como exemplo uma situação de ensino na qual o jogo é usado com intenção didática. A atividade desenvolvida é um jogo de armazém para ensinar as crianças a pesar, medir, comprar, vender, etc. O educador distribui os objetos necessários para o desenvolvimento do jogo, como a balança e produtos variados, e as crianças desempenham as funções de vendedores e compradores. São recursos que realmente devem ser organizados, e elas podem até aprender o sistema de medidas; no entanto, no centro da atividade das crianças as ações estão voltadas para o sistema de medidas, que é pesar, calcular; a ação está voltada para os objetos, que não permitem a protagonização; as crianças não reconstituem as relações que as pessoas estabelecem na vida real. Por isso o autor adverte que o uso do jogo para fins puramente didáticos é muito restrito.

O autor, em seus estudos sobre a brincadeira do faz-de-conta, divide essa atividade em quatro fases ou níveis de desenvolvimento; porém se faz necessário

esclarecer que, apesar de a periodização do desenvolvimento relacionar-se parcialmente com a faixa etária, ela não está estritamente vinculada à idade da criança. O desenvolvimento desta não é determinado somente pela idade, depende também das interações sociais em que a criança está envolvida. Sendo assim, os níveis do desenvolvimento do jogo de papéis não têm um tempo determinado na vida da criança, eles dependem das situações concretas de sua vida. O Quadro 14, abaixo, se refere aos níveis do jogo de papéis e seu respectivo desenvolvimento:

Quadro 14 – Quatro níveis do jogo faz-de-conta ou jogo protagonizado



No primeiro nível de desenvolvimento do jogo, o conteúdo principal são as *ações determinadas pelos objetos*. Ao brincar com um determinado objeto, a criança opera de modo limitado e repetitivo, pois não consegue, na brincadeira, realizar várias ações com o mesmo objeto. Além de as ações serem restritas, a criança muda rapidamente o modo de manipular os objetos, sem uma sequência lógica, e os papéis que ela assume na brincadeira são determinados pelas ações, e não pela realidade. Quando o faz-de-conta da criança está nesse nível, suas brincadeiras são individuais, por exemplo, “[...] uma criança representa a mamãe, outra o papai, ou uma criança a educadora e outra a cozinheira, as crianças não

se colocam em realidade, frente a frente nas relações típicas da vida” (ELKONIN, 1998, p. 296).

No segundo nível do jogo de faz-de-conta, o conteúdo central da brincadeira das crianças ainda é a *ação com o objeto*. O diferencial nesse momento é que ela começa a desenvolver ações lúdicas, estabelecendo relações com a realidade vivida; ou seja, essas ações são determinadas por uma sucessão de ações da vida real. Nesse nível ela é capaz de determinar os papéis, porém executa as ações que estão relacionadas ao papel que assumiu, por isso suas ações ainda são limitadas ao papel estabelecido. É uma situação de imitação do mundo real, em que a criança começa a estabelecer as primeiras correspondências com esse mundo. Como observa Elkonin, “[...] O número de ações amplia-se e transpõe o limite de um só tipo, seja ele qual for. A alimentação relaciona-se com as ações de cozinhar a refeição é servi-la à mesa. E o final desta relaciona-se com as ações que seguem na lógica da vida” (ELKONIN, 1998, p. 297).

Quando o jogo de faz-de-conta está no terceiro nível de desenvolvimento, o conteúdo principal é a interpretação dos papéis; então já não é o objeto que guia as ações da criança, o que fará isto é o papel que ela assume na brincadeira, o seu modo de agir e se comportar. Nesse nível do faz-de-conta a criança organiza a brincadeira, escolhe o papel e o interpreta de acordo com as ações do mundo adulto. O papel assumido pela criança é também interpretado de vários modos. Tudo isso leva a crer que nessa fase as ações das crianças são planejadas, elas agem de acordo com o papel assumido e começam a manifestar negociações e definições de papéis com seus pares, e assim sua atividade deixa de ser individualizada. A criança vai se desprendendo das ações objetais e, então, o mais importante em suas brincadeiras passa a ser as relações da atividade humana. “[...] O terceiro nível, em comparação com os dois primeiros níveis, já constitui uma fase de qualidade peculiar a criança vai desprendendo das ações objetais. A diferença manifesta-se em que as ações objetais constitutivas do conteúdo do jogo passam para o segundo plano, e as funções sociais das pessoas sobem ao primeiro” (ELKONIN, 1998, p. 301).

Na transição do terceiro para o quarto nível do desenvolvimento do faz-de-conta, o diferencial é a reconstituição dos papéis seguindo uma lógica rigorosa e

objetiva dos acontecimentos reais. Então as ações da criança na brincadeira seguem uma ordem que é determinada pela realidade; ela reconstitui as relações sociais entre as pessoas e suas atividades. Neste sentido, o aspecto central do desenvolvimento do faz-de-conta é o comportamento que a criança assume por meio do papel assumido. Sobre essa fase, Elkonin argumenta que: “[...] a conduta da criança no jogo se sujeita a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação ela assume. O essencial para o desenvolvimento do jogo é a atitude da criança em face do papel que representa” (ELKONIN, 1998, p. 302).

Para os autores da psicologia soviética, a criança não brinca apenas por querer se divertir ou só por prazer, mas porque ela tem necessidade de brincar; ou seja, a criança tem necessidade de se apropriar das atividades sociais dos adultos e satisfaz essa necessidade mediante o jogo. Na relação social com o adulto, a criança observa suas ações e apropria-se delas exercitando-as na atividade lúdica; e ao realizar essas ações ocorre o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, já que para realizar as ações mobiliza funções psíquicas superiores como a atenção, a percepção, a memória, a imaginação e o raciocínio.

Os jogos e brincadeiras, para Vygotsky (2007), não resultam da pura invenção da criança, mas são uma reconstituição da realidade vivida por ela. Tal reconstituição é realizada pela criança ao procurar dar forma aos papéis dos adultos no cotidiano, porque quando ela brinca cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo. O autor, observando o que ocorre na infância, postula que quando as crianças sentem desejos que não podem ser realizados imediatamente, experienciam estados de conflito que se resolvem no seu mundo imaginário. A contradição entre a necessidade de fazer, de agir, e a impossibilidade real de realizar essas ações mobilizam a criança a criar a brincadeira e realizá-la. Esse conflito cria a situação imaginária. Como bem explica Leontiev,

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação assim, não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que tornam necessárias a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1988, p.126-127).

A criança não precisa imaginar para depois brincar, ao contrário, é na brincadeira que surge o ato de imaginar. Na situação imaginária, ao assumir determinado papel inicialmente a criança imita o comportamento do adulto tal qual observa em seu contexto, primeiro a criança faz aquilo que ela viu o adulto fazer, mesmo sem ter clareza do significado dessa ação, para então, à medida que deixa de repetir os gestos por imitação, realizar a atividade de forma consciente; para o autor, a imaginação constitui em possibilidades de agir cognitivamente. Por isso a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ao atuar por meio de papéis interiorizados na imitação das ações dos adultos as crianças assimilam as regras de conduta social, formando sua personalidade.

Segundo Elkonin (1998), os jogos e brincadeiras surgem das motivações e necessidades da criança. Para Vygotsky (2007), os motivos que levam as crianças a desenvolverem seus jogos estão relacionados à atividade em si. Por exemplo, na passagem do jogo com objetos para a interpretação de papéis sociais, a criança sente a necessidade e a motivação para exercer as ações dos adultos, ou seja, sobre a representação do adulto realizada pela criança.

Afirmção semelhante encontra-se nas pesquisas de Jukovskaia (1978), que em sua obra “A educação da criança no jogo” analisou as crianças em seu círculo familiar. Em seus experimentos, o autor verificou que os jogos realizados pelas crianças estavam diretamente relacionados com o que elas observavam nas ações dos membros familiares; a criança representava no jogo as relações de mãe e filha, de pai e mãe e demais relações do contexto familiar.

Também Leontiev (1978) considera que a motivação primordial da criança no jogo de papéis é agir como as pessoas mais experientes, esse é o maior motivo de passagem da ação com os objetos para o jogo de papéis.

[...] o mundo dos objetos que a criança assimila vai ficando cada vez mais vasto para ela. Nesse mundo já entram não só objetos que constituem o meio mais próximo da criança, objetos que ela própria pode manipular e manipula, mas também outros, de ação dos adultos, com os quais a criança ainda não pode operar na realidade e não estão ao seu alcance físico.

Portanto, a transformação do jogo na transição do período da mais tenra infância para a idade pré-escolar baseia-se na ampliação do círculo dos objetos humanos cuja assimilação se nos apresenta como uma tarefa e cujo mundo chegam a conhecer

no transcurso do seu desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, apud ELKONIN, 1998, p. 402).

As ações desempenhadas pelos adultos constituem-se em modelos para as crianças. O jogo de papéis passa a ter uma função mediadora entre os desejos da criança de atuar no mundo dos adultos e a sua limitação em realizar esse desejo no plano real. “[...] É pela força dessa sensação que se explica a facilidade com que as crianças assumem os papéis dos adultos” (ELKONIN, 1998, p. 404).

Para imitar as ações do adulto, a criança imagina situações, observa atentamente seus modos de agir e os objetos utilizados por ele, estabelece relações de raciocínio entre as ações empreendidas – enfim, mobiliza as funções psíquicas como a imaginação, a atenção voluntária, a percepção e o pensamento. Ao mobilizar essas funções são postas as condições para o seu desenvolvimento. Assim sendo, Elkonin ressalta que nenhuma atividade, nessa faixa etária, exerce tanta influência no desenvolvimento psíquico da criança quanto o *jogo protagonizado*.

O desenvolvimento dos sentimentos e da personalidade está ligado a um aspecto do jogo protagonizado: o da evolução da conduta arbitrada. Trata-se das mudanças que ocorrem na conduta da criança perante o jogo, em que ela precisa renunciar a desejos momentâneos para poder interpretar o papel que assumiu. Isso ocorre devido às regras que aparecem na situação lúdica: “[...] A regra está presente em todo jogo protagonizado, pois está implícita no papel a ser desempenhado pelas crianças” (ELKONIN, 1998, p. 417). Para o cumprimento das regras, as crianças mobilizam a atenção e a concentração. Ao exercer os papéis do mundo adulto, a criança tem normas para cumprir, presta atenção e concentra-se nas atividades e nas ações dos adultos. Por conseguinte, no jogo as crianças desenvolvem as funções psíquicas superiores, como pontua Lara: “[...] para as crianças, é o brincar uma das instâncias em que produz a consciência do real” (2000, p. 65).

Elkonin (1998) incluiu em suas análises e observações os estudos de Galperin²⁰ sobre a formação dos atos mentais e dos conceitos. Esse autor definiu

²⁰ GALPERIN, P.Y. Desarrollo de las investigaciones de la formación de los actos mentales. No libro: La ciencia psicológica en la URSS, Moscou, 1959.

as etapas da formação do ato mental e do conceito relacionado a ele. Seu estudo esclarece, sobretudo, como a criança desenvolve no jogo sua consciência, passando de etapas mais elementares para atos concretos e desses para atos mentais. A esse respeito, Elkonin (1998) esclarece:

Ao examinar as ações das crianças no jogo é fácil perceber que ela já atua com os significados dos objetos, mas ainda se apóia nos brinquedos, que são os substitutivos materiais daqueles. A análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles vão se reduzindo cada vez mais. Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação realizada desenvolvida com ele (etapa de ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apóiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético (ELKONIN, 1998, p. 414-415).

O jogo é, então, a atividade pela qual se formam as bases para a transição dos atos mentais em direção a uma etapa superior – a de atos mentais respaldados pela fala. Assim, ao examinar a conduta da criança no jogo, isto é, o desenvolvimento das ações no jogo, o autor verificou que a criança vai paulatinamente reduzindo a necessidade do uso dos objetos substitutivos nas ações que chamou de “ações materializadas”. Essas ações são aquelas em que a criança se apóia nos brinquedos, os quais atuam como substitutos materiais do significado dos objetos. A criança substitui um objeto por outro. Essa necessidade vai diminuindo à medida que a criança vai se tornando capaz de desenvolver conceitos.

Os estudos demonstraram a preocupação da escola soviética em fortalecer a compreensão das atividades pertinentes ao desenvolvimento infantil e do processo educativo que se faz necessário a esse desenvolvimento. Postulação semelhante está presente nas orientações pedagógicas do MEC, as quais também se referem a um conjunto de estudos elaborados pelos pesquisadores Kramer (2006), Nascimento (2006), Borba (2006), Borba; Goulart (2006), Corsino (2006), Leal; Albuquerque; Morais (2006a), Nery (2006). Cabe ressaltar que essa

mesma preocupação deve estar presente na organização do Ensino Fundamental de nove anos, principalmente no atual momento, em que se discutem os conteúdos de ensino para as crianças de seis anos de idade. Cabe perguntar como as escolas têm organizado o ensino do 1º ano? Ou melhor, quais os encaminhamentos metodológicos da ludicidade e o processo de alfabetização da criança de seis anos de idade? Daí advém a necessidade de ir a campo e analisar o tratamento pedagógico desse novo ano.

Para esse entendimento, os temas abordados nas orientações expostas anteriormente na terceira e quarta seções desta pesquisa foram norteadores dos aspectos a serem investigados na organização pedagógica do cotidiano escolar, a saber; a organização do trabalho pedagógico do 1º ano, a formação dos professores, o processo de alfabetização e letramento e a atividade lúdica.

5. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

[...] O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam as atividades das crianças, graças a cuja realização estes reproduzem em si necessidades surgidas historicamente indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas (DAVIDOV, 1988 p. 243. Tradução nossa)²¹.

As análises realizadas nas seções anteriores procuraram desvelar os objetivos da organização do Ensino Fundamental de nove anos bem como compreender as referências que se materializam nas orientações pedagógicas do MEC no tratamento pedagógico do 1º ano. Posteriormente, buscou-se aprofundar o entendimento do processo de desenvolvimento da criança que ingressa no primeiro ano dessa primeira etapa do ensino formal. Faz-se necessário considerar, no processo de organização desse ensino, o trabalho com as práticas de leitura e escrita, um dos objetivos da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, mas sem retirar a criança do mundo infantil, isto é, o lúdico como porta de entrada na apropriação de novos conhecimentos. Desse modo, é importante a criança vivenciar a atividade que é específica dessa fase, a ludicidade, em situações de ensino sistematizadas, portanto não se deve admitir uma organização de ensino que seja uma simples continuidade da educação infantil, com o trabalho sem foco nos conteúdos formais, tampouco um ensino sem o caráter lúdico.

²¹ [...] La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensables para la solución exitosas de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas (DAVIDOV, 1988, p. 243).

Considerando-se essas questões, uma delas, talvez a mais preocupante, refere-se à organização do lúdico, do letramento e da alfabetização nas instituições de ensino. Neste sentido, pretende-se investigar como as escolas organizaram as práticas de ensino do 1º ano, uma vez que essa política educacional deve significar maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento nessa faixa etária. Para esse entendimento, faz-se necessário analisar, no discurso dos gestores, coordenadores e professores, as ações pedagógicas e administrativas planejadas no interior das instituições de ensino que orientam as práticas escolares vigentes.

Considerando-se as preocupações com a ludicidade, o letramento e a alfabetização, importa saber se esse processo de organização do cotidiano escolar abre possibilidades para além do direito da inclusão dessa criança nesse nível de ensino. Pretende-se responder as seguintes questões: Como estão sendo realizadas as práticas de ensino com a criança de seis anos de idade? Qual é a influência das orientações pedagógicas do MEC na prática pedagógica? Se isto não estiver acontecendo, qual é o encaminhamento pedagógico? Como as escolas organizaram o ensino no tratamento dos seguintes elementos: os conteúdos de ensino, a atividade lúdica, a alfabetização e o letramento.

5.1. As instituições de ensino pesquisadas

Nesta etapa da pesquisa, busca-se compreender o processo de organização das escolas no trabalho pedagógico para esse novo ano, por isso optou-se por investigar os encaminhamentos de ordem administrativa e didático-pedagógicos adotados, especificamente o trabalho pedagógico de duas instituições escolares ligadas à Secretaria Municipal de Educação de um município do Norte do Paraná. Para fins de sigilo da pesquisa de campo, essas escolas serão denominadas, respectivamente, “Escola A” e “Escola B”.

A pesquisa de campo teve início no mês de março de 2008, com o contato primeiramente estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação, com vista a obter autorização de seu gestor. Em diálogo com esse gestor foram expostas as

razões que justificam os procedimentos adotados, entre eles o objetivo da pesquisa e a realização de entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos das duas escolas municipais.

As entrevistas foram realizadas primeiramente na Secretaria Municipal de Educação. Nesse órgão de ensino foram entrevistados dois profissionais: a Secretária de Educação e uma Coordenadora Pedagógica que ali atua como coordenadora pedagógica geral das Escolas “A” e “B”.

A Escola “A” consta com uma turma de 1º ano que funciona no período vespertino. Foram entrevistados nesse estabelecimento de ensino o diretor, o coordenador pedagógico e um professor. Na Escola “B” há três turmas de 1º ano, e a escola funciona no período matutino e vespertino. Nessa instituição foram entrevistados o diretor, um coordenador pedagógico que atua nos dois turnos e três professores, perfazendo um total de dez profissionais entrevistados. Os dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, gestores das escolas, coordenadores e professoras aceitaram a realização do trabalho proposto e demonstraram interesse nos resultados a serem obtidos com o trabalho. Por meio desse primeiro contato já foi possível perceber as dúvidas que esses profissionais apresentavam em relação à organização do ensino do 1º ano, tanto que solicitaram que após a conclusão deste trabalho houvesse retorno à escola, pois gostariam imensamente de fazer uma leitura do trabalho desenvolvido neste estudo bem como de suas conclusões, solicitação que prontamente dispõe-se a atender, disponibilizando inclusive uma cópia do trabalho, o qual será encaminhado para a biblioteca do município onde foi realizada a pesquisa.

Outro critério para a realização das entrevistas com os professores foi marcar o dia e horário de acordo com as horas-atividade de cada profissional. Essa medida foi adotada para evitar interrupções das aulas. Tanto a Escola “A” como a “B” oferecem quatro horas-atividade distribuídas semanalmente; são reservados cinquenta minutos para cada aula de Educação Física, Artes, Inglês e Ensino Religioso, perfazendo um total de 20 horas. Essas aulas são ministradas por professores especializados da área. Ao professor regente da sala cabe, em sua hora-atividade, a preparação de aulas, pesquisa, correções de atividades e outros trabalhos desenvolvidos na própria instituição escolar.

A Secretária de Educação encarregou-se de informar os gestores das duas escolas e estes estabeleceram contatos com os respectivos coordenadores e professores. No primeiro contato com as escolas também justificaram-se os objetivos tanto da pesquisa quanto das entrevistas. Todos os profissionais envolvidos no processo de organização do ensino do 1º ano se prontificaram a cooperar. Anteriormente às entrevistas foram coletados os dados referentes aos profissionais entrevistados, cuja síntese pode ser visualizada no Quadro 15, e inclui a atuação e a formação acadêmica dos gestores, coordenadores e professores entrevistados e sua respectiva carga horária semanal.

Quadro 15 – Perfil dos gestores entrevistados da Secretaria de Educação e Escolas “A” e “B”

Gestor	Atuação	Formação	Pós-graduação	Carga horária semanal
A	Direção	Ciências	Psicopedagogia	40h
B	Direção	Letras/ inglês	Metodologia/ Inglês	40h
C	Direção	Ciências biológicas	Educação Especial	40h

Os dados coletados revelam que os gestores entrevistados têm uma formação bastante diversificada e assumem carga de 40 horas nos respectivos estabelecimentos em que atuam.

A seguir, o Quadro 16 apresenta o perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados da Secretaria de Educação e Escolas “A” e “B”, como o próprio nome dá a entender.

Quadro 16 – Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados da Secretaria de Educação e Escolas “A” e “B”

Coordenador	Atuação	Formação	Pós-graduação	Carga horária semanal
A	Orientação pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia	20h.
B	Orientação pedagógica	Pedagogia	-	40h.
C	Orientação pedagógica	Pedagogia	Educação Especial	40h.

A maioria dos coordenadores assume sua carga horária semanal no mesmo estabelecimento, atuando nos dois turnos, e todos são habilitados em nível superior para exercer a função.

O Quadro 17 expõe o perfil dos professores entrevistados do 1º ano das Escolas “A” e “B”, campo desta pesquisa, como o título sugere.

Quadro 17 – Perfil dos professores entrevistados do 1º ano das Escolas “A” e “B”, campo desta pesquisa

Professor	Atuação	Número de alunos	Formação	Pós-graduação	Carga horária semanal
A	1º ano	20	Pedagogia	Educação Especial	20h
B	1º ano	19	Normal Superior	-	40h.
C	1º ano	20	Magistério	-	40h. 40h.
D	1º ano	18	Normal Superior	-	20h.

Os dados coletados apontam que um dos professores ainda não tem graduação e três deles não tem pós-graduação. Os profissionais entrevistados, sujeitos desta pesquisa, que exercem 40 horas semanais trabalham nos dois turnos no mesmo estabelecimento de ensino. O número de alunos nas salas de aula em que os professores trabalham não ultrapassa a média de 20 alunos por turma.

5.2. Objetivos e metodologia da pesquisa

Para iniciar o roteiro das perguntas, adotou-se o modelo de entrevista semiestruturada proposto por Triviños (2003). Por entrevista semiestruturada, segundo o autor, entende-se: “[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146). Optou-se por essa forma de entrevista por entender que ela permite questionamentos precisos, no sentido de compreender as questões da organização do ensino do 1º ano nas instituições escolares.

Para a realização das entrevistas foram elaborados três roteiros de perguntas diversificadas, a saber, um roteiro de 11 perguntas para o gestor da Secretaria Municipal de Educação e os diretores das escolas. O segundo roteiro de perguntas destinado aos coordenadores da Secretaria de Educação e das instituições de ensino é composto por 17 questões; e o terceiro roteiro de perguntas destinado aos professores do 1º ano é constituído de 19 questões.

Nos itens dos Quadros 18, 19 e 20 estão explícitos apenas os objetivos das questões a serem investigadas; as perguntas serão expostas ao longo do relatório, de acordo com as respostas dos profissionais entrevistados. As entrevistas com a Secretária de Educação e com os diretores versaram sobre três temas, divididos nos seguintes blocos:

Quadro 18 – Entrevistas com os gestores

I – Sobre a proposta do MEC	II - Sobre os encaminhamentos da Secretaria de Educação	III - As atividades de ensino desenvolvidas no 1º ano
O objetivo do ensino de nove anos de acordo com a proposta dos documentos oficiais.	Os critérios de orientação do trabalho pedagógico na escola.	Os conteúdos de ensino.
A formação do professor em relação às orientações gerais e pedagógicas do MEC.	Sobre a organização do ambiente e dos materiais pedagógicos.	As contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento no 1º ano e nos anos posteriores.
As dificuldades na implantação do ensino de nove anos.	Crítérios de escolha do professor do 1º ano.	

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos, além dos itens supracitados, incluíram questionamentos acerca dos encaminhamentos selecionados pela escola, como ilustra o Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos

I – Sobre a proposta do MEC:	II - Encaminhamentos da Secretaria de Educação	III- Encaminhamentos da Escola	IV- Atividades de ensino do 1º ano
Os documentos do MEC analisados.	A organização da proposta pedagógica do 1º ano.	Os estudos desenvolvidos na escola sobre a proposta do MEC.	Os conteúdos de ensino.
As contribuições das orientações do MEC para a organização do ensino do 1º ano.	Organização do planejamento escolar.	A organização da proposta pedagógica e as metodologias de ensino.	O trabalho com processo da alfabetização e o letramento.
		Da organização do planejamento escolar do 1º ano	O trabalho pedagógico da atividade lúdica.
		As orientações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	

As entrevistas com os professores do 1º ano abordaram os encaminhamentos realizados pela Secretaria de Educação, a escola e a organização acerca da prática pedagógica da atividade lúdica, a alfabetização e o letramento da criança de seis anos de idade, como se pode visualizar no Quadro 20, abaixo.

Quadro 20 – Entrevista com os professores do 1º ano

I Sobre a proposta do MEC:	II Encaminhamentos da Secretaria de Educação	III Encaminhamentos da Escola	IV Atividades de ensino do 1º ano
Os documentos analisados pelos professores.	Orientações no processo da leitura e da escrita.	Orientações pedagógicas sobre o processo de ensino e desenvolvimento da criança.	Os conteúdos priorizados para o 1º ano.
Contribuições para a organização do ensino.	Critérios de escolha da docência no 1º ano.	Organização da proposta pedagógica.	O trabalho com o processo de alfabetização e letramento.
		Organização dos conteúdos de ensino.	O trabalho pedagógico da atividade lúdica.

O próximo item destina-se a analisar, nos depoimentos dos gestores, os encaminhamentos da Secretaria e das instituições de ensino na organização do trabalho pedagógico do primeiro ano.

5.2.1. A formação dos professores do 1º ano

Neste item, almeja-se analisar as dificuldades na implantação do primeiro ano no cotidiano escolar; a concepção dos profissionais da educação sobre a organização do ensino; assim como a formação que os professores receberam

para assumir as novas turmas. Para tanto, o principal objeto de análise será o discurso dos profissionais obtido por meio de entrevista.

Ao responderem à questão: “Quais são as dificuldades na implantação do Ensino Fundamental de nove anos?”, os gestores A, B e C ressaltaram as seguintes carências e dificuldades:

- recursos humanos;
- recursos físicos; mobiliário inadequado e falta de salas;
- material pedagógico;
- material de leitura para a formação dos professores; e
- seleção dos conteúdos de ensino.

O depoimento do Gestor A é bem ilustrativo dessas dificuldades:

A distribuição de aulas é sempre um problema, adotamos como critério nas duas escolas, primeiro por tempo de serviço e depois o tempo de estabelecimento, no momento da escolha eles não querem as séries iniciais sempre fica para os últimos da lista. Foi difícil no momento da escolha, os professores não queriam assumir a sala do 1º ano, por isso decidimos escolher os profissionais que já tinham trabalhado com as crianças da Educação Infantil, que já tinham experiências. Para evitar decidimos mudar o plano de carreira do magistério e agora quem escolhe os profissionais das séries iniciais é o Diretor da escola, observando que tem perfil e acrescentamos uma gratificação de 20% para os anos iniciais, agora todos querem assumir (Gestor A).

Afirmações semelhantes se observam nas falas do Gestor B e C. O primeiro depõe: “decidimos o professor que tem perfil que já trabalhou com crianças dessa fase”. Por sua vez, o Gestor C relata: “a seleção do profissional foi feita de acordo com sua atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Em relação aos recursos físicos, o depoimento do Gestor A destaca: “faltaram salas, tivemos que fazer algumas mudanças entre os turnos da escola. Utilizamos a mesmas carteiras, não recebemos nenhum material tipo carteiras e mesinhas, o mobiliário permaneceu como antes”. A Coordenadora A apontou as dificuldades de material de leitura para os professores: “não sabia a quem recorrer, fizemos pesquisas até na Internet. A seleção dos conteúdos foi difícil,

não recebemos orientações para repassar para as escolas”. Em relação às dificuldades, a Coordenadora B enfatizou também a seleção dos conteúdos: “fiquei com dúvidas, elegemos então os conteúdos dos anos finais da Educação Infantil e os conteúdos do início da 1ª série”. Assertiva semelhante constata-se no relato da Coordenadora Pedagógica C: “Discutimos na semana pedagógica os conteúdos, a mudança chegou muito rápida. Como muitos alunos não tinham cursado o último ano da Educação Infantil, elegemos esses conteúdos no início e depois pretendemos avançar para os conteúdos da 1ª série”.

Em relação aos encaminhamentos, a Secretaria Municipal de Educação recebeu orientações tanto de ordem administrativa quanto pedagógica, entre as quais as referentes ao processo de alfabetização, reunidas em três volumes e intituladas “Pró-Letramento”. Em resposta à pergunta “Quais aspectos desses documentos são relevantes para orientar a prática em sala do 1º ano?”, a Coordenadora Pedagógica A assim se expressou:

As orientações do MEC na implantação do 1º ano são muito ricas, no entanto achei que essas orientações são muito complexas, de difícil entendimento para os professores. Ainda tenho muitas dúvidas. Até o momento foram realizados grupos de estudos e discussões apenas na semana pedagógica para a elaboração da proposta da escola, de um modo geral (Coordenadora A).

Esse relato da Coordenadora permite inferir que os estudos realizados no cotidiano escolar foram de curta duração e aconteceram apenas na semana pedagógica. Fica evidente que em uma semana não é possível um estudo que permita a compreensão do desenvolvimento infantil, tomar decisões curriculares e organizar as atividades do 1º ano, ou seja, o número de horas é muito limitado e insuficiente para tratar de todas essas questões. Ainda no depoimento da Coordenadora “A” é possível identificar que a maior preocupação das horas de estudo estava voltada à elaboração da proposta pedagógica, de modo que até aquele momento não fora realizado com os professores um estudo específico sobre as orientações pedagógicas do MEC para o primeiro ano.

Essa afirmação é comprovada nas falas dos docentes, quando lhes foi perguntado se os professores tiveram acesso aos documentos oficiais – e a quais deles – destinados a orientar o trabalho com o primeiro ano do Ensino

Fundamental de nove anos. As respostas das professoras A, B, C e D demonstraram total desconhecimento da proposta de orientação pedagógica do MEC, como se pode perceber:

Na semana pedagógica elaboramos a proposta pedagógica e o plano de ação da escola. Para esse trabalho utilizamos o referencial de orientações gerais do MEC (professor A).

Realizamos a leitura do material de orientações gerais. Ainda não participei de nenhum curso específico de orientação pedagógica para o 1º ano. Neste estudo que realizei apenas contemplei as orientações administrativas. Outro material que realizei leituras foi sobre o processo de alfabetização, os volumes sobre o Pró-Letramento; mas foram poucas horas, por isso não foi possível aprofundar os estudos para esse ano (professor B).

Na semana pedagógica fizemos grupos de estudos e elaboramos o plano de ação e a proposta da escola. Esse material de orientações pedagógicas não conheço (Professora C).

As questões contempladas nos poucos momentos de discussão sobre o ensino de nove anos foram dirigidas para os aspectos administrativos, pois o documento de orientações gerais contempla as questões de ordem administrativa, e não as de ordem pedagógica. A Professora D relatou ter tido contato apenas com os manuais de orientação do Pró-Letramento:

Na semana pedagógica discutimos sobre o material de orientação do processo de alfabetização do 1º ano. Tenho muitas dificuldades em relação ao processo de desenvolvimento dessa criança, preciso de estudos para encaminhar a minha prática pedagógica. As horas oferecidas não foram suficientes para estudar todos os conteúdos, pois dos estudos que participo semanalmente na escola não contemplam as questões ligadas ao trabalho pedagógico desse ano. Desconheço a proposta de orientação pedagógica da criança de seis anos de idade. No geral eu observo que os orientadores pedagógicos também apresentam dificuldades quando solicitamos a sua orientação (Professora D).

Isto mostra que as escolas realizam grupos de estudos regularmente, uma vez por semana, porém foram realizadas poucas horas de estudos dirigidos para a organização do ensino do 1º ano. Em resposta à indagação: “A escola tem promovido reuniões para analisar as orientações pedagógicas dos documentos oficiais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Quantas horas foram dedicadas a esse estudo?”, As professoras A, B, C e D responderam que

desconhecem essas orientações. Na tentativa de comprovar essa afirmação, apresentava-se o documento de orientações pedagógicas do MEC.

De forma condizente com o postulado do item anterior, a Professora A revela: “Não me repassaram esse livro de orientação do 1º ano, eu acho que a escola não tem esse material, ele ainda não chegou”. Afirmação semelhante é encontrada no relato da Professora B: “Desconheço totalmente esse livro de orientação”. A Professora C solicitou o empréstimo do material: “Não conheço esse material. Ele é para orientar o ensino, você podia me emprestar? Eu ainda sinto dificuldades para trabalhar com essa criança, tenho dúvidas”.

Ainda em relação aos estudos realizados na escola sobre as orientações pedagógicas dos documentos oficiais, identificou-se que até mesmo a coordenadora pedagógica e o gestor de uma das escolas desconhecem o material (Gestor B): “Esse material não chegou à escola, ainda não li nada sobre esse documento”; e a Coordenadora Pedagógica B afirma: “Temos apenas o programa de orientações gerais, não fizemos estudos sobre as orientações pedagógicas, desconheço esse material”. A coordenadora, recorrendo aos materiais que a escola dispõe, colocou-o à disposição e realmente constatou-se que o documento Ensino Fundamental de nove anos, que trata das questões pedagógicas, não fazia parte do acervo de materiais de estudos da escola, ou seja, o material de orientações pedagógicas do MEC não foi enviado para a escola pela Secretaria de Educação.

Pelas respostas dadas sobre o acesso às orientações pedagógicas do 1º ano e sobre os estudos desse material constatou-se que apenas um dos entrevistados teve contato com esse material, e mesmo assim realizou poucas horas de estudos. Pode-se inferir que tanto os professores quanto os orientadores entrevistados apresentam dificuldade em entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos de idade, dificuldade que decorre justamente da falta de estudos que tratam do desenvolvimento dessa criança.

Em resposta à pergunta relativa aos estudos e discussões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos e quais estudos foram realizados, de modo geral os entrevistados citam os estudos realizados na semana pedagógica, que perfazem o total de 20 horas e nos quais

as discussões giram em torno da proposta pedagógica da escola de forma abrangente.

No que tange aos estudos referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, alguns professores demonstram preocupação, principalmente com a falta de estudos direcionados ao trabalho pedagógico desse novo ano. É possível identificar em suas falas angústias e insatisfações que pontuam a necessidade de privilegiar, no cotidiano escolar, o acréscimo de estudos sobre o desenvolvimento da criança de seis anos de idade.

Eu estou muito insegura, não sei como trabalhar com essa criança. Às vezes me sinto perdida. É necessário mais horas de estudos. O viável é que esses estudos não se restrinjam apenas entre nós professores, precisamos de profissionais com maior esclarecimento sobre o desenvolvimento da criança de seis anos (Professora A).

A Professora C demonstrou a mesma preocupação e alegou a necessidade de cursos ministrados por outros profissionais, por estudiosos que tenham um conhecimento mais amplo acerca do desenvolvimento dessa criança:

Os estudos que realizamos na semana pedagógica entre nós, professores, não asseguram a compreensão do desenvolvimento da criança. Eu tenho incertezas em relação ao desenvolvimento da criança e o que trabalhar em sala, pois sempre trabalhei com as crianças do ensino fundamental; por isso eu preciso de um melhor entendimento sobre essa criança para desenvolver o trabalho pedagógico nessa série (Professora C).

A maioria dos professores entrevistados demonstrou em suas falas que os estudos realizados não foram suficientes para a realização do trabalho em sala de aula. Eles sentiram muita dificuldade no momento da organização do ensino do 1º ano e referiram a necessidade de cursos direcionados para esse novo ano. Assim, até o momento não se assegurou uma política educacional de formação continuada específica para o profissional que trabalha com o 1º ano no município.

Com os relatos dos professores entrevistados pode-se concluir que a formação oferecida ao professor não vem sendo satisfatória, e isso tem implicações na prática em sala de aula. A realidade de formação dos professores para o ensino de nove anos parece não ser diferente da formação dos docentes

de outras séries, como afirma Raupp (2008, p. 161) aos se referir aos professores da Educação Infantil:

As professoras são consideradas protagonistas, na maioria dessas produções, são esvaziadas dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. A referência à teoria é restrita ao cotidiano em si da educação das crianças de 0 a 6 anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação e se objetiva na desintelectualização tanto das educadora de infância quanto das professoras de Educação Infantil, justamente num período recente de reconhecimento dessa profissão.

No processo educativo, os professores são vítimas dos programas de formação. Parece haver uma descontinuidade de conhecimentos, ou seja, esses são fragmentados. Com isto a prática docente encontra-se esvaziada dos conteúdos que deveriam compô-la. Neste sentido, os conhecimentos teóricos, que são os instrumentos para a organização do trabalho em sala de aula, são viabilizados de forma parcelada, parecendo visar mais aos aspectos quantitativos, são oferecidos estudos muitas vezes distantes da prática que os professores atuam, havendo uma descontinuidade dos conhecimentos. Os profissionais da educação recebem uma formação que muitas vezes não lhes permite atender às demandas que lhes são impostas nem os leva a teorizar os conhecimentos ligados a sua prática. Nunca se discutiu tanto a necessidade de formação do professor, porém mais urgente neste momento é a necessidade de aumentar as responsabilidades dos envolvidos na oferta dessa formação.

Sabe-se que tudo isso não depende unicamente da ação do professor. Por exemplo, na pesquisa identificou-se que as horas de estudos oferecidas ao professor não foram suficientes para assegurar-lhe o entendimento de como implementar o ensino de nove anos, especialmente de como lidar com as questões do processo de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos nesse nível de ensino. Daí decorre a necessidade de alertar que, em se tratando de mudanças educacionais, elas precisam ser planejadas, repensadas e analisadas antes de sua efetivação no cotidiano escolar, pois do contrário corre-se o risco de não saber como lidar com o processo de ensino e aprendizagem e, posteriormente, causar percalços negativos no desenvolvimento dos alunos.

Facci (2004b), Libâneo (2004) e Raupp (2008) têm alertado que quando os professores não recebem formação pedagógica suficiente para atender à demanda da escola pública, essa deficiência se reflete no processo formativo dos alunos. Em outras palavras, o docente mal preparado não possui condições de compreender o processo de ensino e aprendizagem, nem tem clareza para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula.

[...] Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grandes dificuldades em fazer do seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e saber? (FACCI, 2004b, p. 244).

A formação do professor tem implicação direta na prática pedagógica, e se ele não recebe estudo adequado, não é capaz de assegurar o seu conhecimento, tampouco terá condições de realizar esse trabalho em sala de aula. Nesse contexto, a prática pedagógica em sala de aula fica comprometida, causando forte empobrecimento da atividade docente e alterando a natureza desse trabalho.

Esse modo limitado de conceber a formação tanto dos profissionais da educação, bem como dos estudantes representa as características marcantes do processo capitalista, em que tudo se dá de forma momentânea e rápida. Essa prática tem se cristalizado tanto na formação do professor quanto na transmissão dos conhecimentos, e resulta em conformismo e alienação. Essa forma de conceber a educação – e, por conseguinte a formação humana – visa primeiramente a atender às demandas do mercado capitalista, relegando a segundo plano o ser humano:

A estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar não consiste apenas na negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso ao saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão (FRIGOTTO, 1986, p. 201).

O modelo de ensino que se pauta em um discurso aligeirado está em conformidade com os objetivos enraizados na ideologia da classe detentora dos meios de produção. Neste sentido, encontra-se um dos problemas cruciais da educação. Ela deixa de cumprir o seu fazer específico, ou seja, não possibilita o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e passa a transmitir um conhecimento limitado, que nada mais é do que a adaptação do indivíduo ao objetivo da produção.

Por essa razão, o conhecimento é transmitido de acordo com a lógica do mercado capitalista. O objetivo é atender à demanda das forças produtivas, e não à formação humana. Estudos e pesquisas dessa natureza foram contemplados no XIII ENDIPE. Alves (2006) preconiza que um dos fatores que provocam o enfraquecimento do ensino é justamente o fazer educativo alienado e voltado às exigências dos meios de produção, em que a prática pedagógica que faz parte do trabalho do professor fica comprometida.

A Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade trazem importantes contribuições para o entendimento da formação do profissional da educação. Nessa perspectiva, ser professor é estar em constante processo de aprendizagem. O professor deve refletir sobre o ensino, as suas ações devem estar em constante processo de reflexão acerca de seu fazer pedagógico em sala de aula e seu pensar deve estar aliado a uma teoria de ensino e aprendizagem.

Conforme apregoa Libâneo (2004), o trabalho do professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. São necessários estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico.

Como observado nas entrevistas, a formação recebida pelo professor para desenvolver o trabalho pedagógico do 1º ano não lhe assegurou o necessário conhecimento sobre os elementos norteadores de sua prática e as horas de estudos relativas a essa questão não foram suficientes. Isto resultou em dificuldades e dúvidas na organização dos conteúdos, dos objetivos e procedimentos metodológicos no tratamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Analizada a formação que o professor recebeu para atuar nesse novo ano, pretende-se a seguir analisar como está sendo efetivado na prática o processo de letramento e alfabetização. A criança está sendo alfabetizada como propõem as orientações do MEC ou o ensino é uma continuidade da Educação Infantil? Ou melhor, como a escola se organizou para receber essa faixa etária nas situações de ensino da linguagem oral e escrita?

5.2.2. Letramento e alfabetização

Com atenção à problemática que envolve as séries iniciais do Ensino Fundamental na formação de leitores e escritores, investiga-se o entendimento dos profissionais da educação envolvidos no processo de alfabetização do 1º ano desse ensino, verificando o que eles pensam sobre o letramento e a alfabetização e como está sendo desenvolvido o trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

Em resposta à pergunta: “Quais as orientações da Secretaria da Educação e da Escola sobre o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos”? As Coordenadoras Pedagógicas A, B e C afirmaram que, em princípio, a maior dificuldade diz respeito aos conteúdos de ensino e ao processo de alfabetização da criança de seis anos de idade. Segundo os entrevistados ora referidos, no início do ano letivo as orientações que receberam do Núcleo de Educação postulavam que nesse 1º ano o trabalho não deveria estar voltado para alfabetização, a preocupação maior seria com o processo de socialização da criança nessa etapa de ensino. Com o passar dos dias surgiram novas orientações, desconsiderando-se as primeiras orientações, ou seja, a preocupação deveria centrar-se no processo de alfabetização das crianças. As Coordenadoras Pedagógicas A, B e C relatam:

Ficamos perdidos no início, sem saber o que fazer, que medidas tomar. Assim que eu analisei os conteúdos da Provinhas Brasil, achei difícil, cheguei à conclusão que essa criança precisa ser alfabetizada sim, se iniciarmos a alfabetização agora já no 1º ano é um avanço na aprendizagem dos alunos (Coordenadora A).

As orientações eram desconstruídas em alguns encontros que participei no Núcleo de Educação informavam que a preocupação maior era com o processo de interação dessa criança na escola, trabalhar habilidades motoras, outros encontros já diziam com a alfabetização (Coordenador B).
Era para trabalhar o lúdico, muitas atividades de jogos e brincadeiras (Coordenadora C).

Sobre as indicações do objetivo e conteúdos do 1º ano, assim se manifesta os Gestores A e C:

A cada encontro regional que participei era um tipo de orientação. No início era para alfabetizar, até passamos essa orientação para os professores, eles deveriam se preocupar mais com a adaptação e socialização da criança na escola. Em outros encontros orientavam para alfabetizar sim. Isso deu muita insegurança, no começo foi muito confuso a idéia de série e ano (Gestor A).

As orientações que recebemos foram mais sobre a questão da matrícula, as mudanças de nomenclatura e questões ligadas aos aspectos administrativos (Gestor C).

Não obstante, observa-se a insegurança dos profissionais na organização do ensino referente ao processo de alfabetização, porque as orientações que eles receberam não asseguraram o entendimento desse processo. Tudo leva a crer que as horas de estudos não foram suficientes para eles compreenderem a importância do contato com a escrita nessa faixa etária, pois eles ficaram indecisos quanto a alfabetizar ou não, como já revelou a Coordenadora A: “ficamos perdidos no início, sem saber o que fazer”. Essa questão está explícita nas orientações pedagógicas do MEC e a inclusão da criança de seis anos de idade se justifica pelo seu contato mais precoce com o código linguístico.

No entendimento das profissionais da educação, manifesto na resposta à pergunta sobre a ampliação do Ensino Fundamental e qual o seu objetivo, os gestores afirmaram:

A maior ênfase é assegurar a matrícula da criança de seis anos no ensino, antes a educação dessa criança não era obrigatória, essa mudança traz mais responsabilidades para os pais, isso é bom (Gestor A).

Esse ano a mais de estudo é para melhorar com certeza o desempenho dos alunos no processo da leitura e escrita, noções de espaço, lateralidade, coordenação motora, sem esse domínio implica na sua aprendizagem (Gestor C).

A obrigatoriedade da criança de seis anos de idade no ensino fundamental é para assegurar um ensino de melhor de qualidade, a criança tem mais tempo para aprender e desenvolver habilidades motoras (Gestor B).

Uma dificuldade apontada pelos professores refere-se às crianças que estão sendo matriculadas no Ensino Fundamental sem nenhuma experiência escolar. Conforme os professores entrevistados, essas crianças ainda não sabem segurar o lápis, não reconhecem cores, formas, tamanhos, enfim, ainda não desenvolveram a coordenação, enquanto outros colegas de sala já vivenciaram situações de ensino e estão em um nível melhor de desenvolvimento. As professoras alegam que essa heterogeneidade dificulta o trabalho em sala de aula, sendo difícil prestar um atendimento individual. Esses relatos foram dados em resposta à pergunta: “Quais as principais dificuldades que você encontrou? A quem você recorreu?” A Professora B assevera: “Minha sala é heterogênea demais, tenho 20 alunos, alguns que frequentaram o jardim II, outros que nunca frequentaram a escola e poucos que frequentaram o jardim III, planejo três tipos de atividades, mesmo assim dificulta o atendimento individual”.

A Professora A ressalta que a sua maior dificuldade foi selecionar os conteúdos: “Surgiram muitas dúvidas para eleger os conteúdos de ensino, eu recorri a diversos materiais, principalmente da Educação Infantil, do Jardim III, ainda estou perdida e discuto com o coordenador pedagógico”. A resposta da Professora C é semelhante: “A minha maior dificuldade foi selecionar os conteúdos. Adotei os conteúdos do jardim III, atividades como de coordenação motora, colagem de letras do alfabeto, junção de vogais. O meu maior objetivo é chegar ao final do ano com essas crianças alfabetizadas”.

Em relação ao processo de alfabetização do 1º ano, a pergunta aos professores se eles consideram que deve ser desenvolvido um trabalho intenso com a leitura e a escrita, priorizando o processo de alfabetização ou deve ser uma continuidade da educação infantil, obtiveram-se as respostas transcritas a seguir.

A Professora D afirma:

A primeira orientação que recebi foi a de que não era para alfabetizar, mas meus alunos já reconheciam algumas letras do alfabeto, minha turma toda frequentou o jardim III, inclusive tenho uma aluna que já está alfabetizada, depois quero que você veja

ela lendo, é até lindo. Já estou trabalhando com junção de sílabas e palavras, trabalho com diversos tipos de textos, planejo várias leituras durante a aula. Quando a criança recebe um atendimento pedagógico com a leitura e a escrita na educação infantil o desempenho dos alunos é outro, agora quando a criança ainda não frequentou a escola, é necessário partir dos conhecimentos prévios, coordenação motora, noções de espaço etc. A criança deve ser alfabetizada sim, a criança de seis é capaz sim de aprender a ler e escrever, está aí o exemplo da aluna, não tem que esperar o que dizem algumas orientações que criança nessa idade não tem maturidade (Professora D).

Atendeu-se à solicitação da professora e observou-se a leitura da aluna. Ela leu fluentemente e os demais alunos já identificam o alfabeto e sílabas. Por isso, pergunta-se: por que algumas crianças dessa faixa já estão sendo alfabetizadas e outras não? Que trabalho pedagógico foi desenvolvido com essas crianças no ano anterior?

Em resposta à mesma pergunta, a Professora A expõe: “A criança deve ser alfabetizada, a dificuldade que sinto é que meus alunos ainda estão começando aprender as primeiras letrinhas. A maioria deles frequentou a educação infantil, mas precisei retomar alguns conteúdos da educação infantil; eles têm um comportamento difícil, não querem parar sentados nas carteiras e falam o tempo todo, a indisciplina está dificultando o trabalho em sala; mas meu objetivo é alfabetizá-los”.

Na fala da Coordenadora B identificou-se o oposto: “Decidimos trabalhar primeiramente os conteúdos da educação infantil. Muitos alunos não fizeram o jardim III, não é viável forçar muito a criança na leitura e escrita; primeiro temos que preocupar com a socialização e trabalhar a coordenação motora, noções de espaço, lateralidade etc.”.

A Coordenadora C afirma que a criança deve ser alfabetizada: “Sim, deve trabalhar a alfabetização, com certeza. Adotamos um livro para o 1º ano com os conteúdos de todas as disciplinas, esse material trabalha textos. É fundamental iniciar esse trabalho já nesse ano. Até orientei as professoras para trabalhar a maior parte do tempo com a leitura e a escrita. Ler muito para as crianças. Contar historinhas, incentivar a criança”.

Nos relatos dos professores e coordenadores entrevistados observa-se a preocupação com o processo de alfabetização da criança de seis anos de idade;

no entanto, ao referirem-se a esse processo, o letramento é isolado do processo de alfabetização, pois se identificou apenas em um depoimento o uso de diversos gêneros de textos, como mencionado anteriormente na fala do Professor D: “Já estou trabalhando com junção de sílabas e palavras, trabalho com diversos tipos de textos, e planejo várias leituras durante a aula”.

Novamente é necessário reiterar a relevância de estudos que contemplem essa temática para que se possa oferecer uma formação que assegure o entendimento dos profissionais da educação sobre a questão de alfabetizar letrando. Sabe-se que o esforço e a dedicação do professor em suas aulas não bastam para assegurar um ótimo desempenho, pois esse processo envolve também questões relativas a sua formação. Em face dessas discussões, cumpre destacar a importância que deve ser dada à formação do profissional que atua no 1º ano do Ensino Fundamental.

Na sequência, para avançar no entendimento da organização do ensino do ano inicial da educação obrigatória, investiga-se o tratamento da atividade lúdica na prática pedagógica, ou seja, buscam-se elementos para compreender como está sendo desenvolvido o trabalho com os jogos e as brincadeiras no espaço escolar.

5.2.3. O Espaço do brincar na sala de aula: passatempo, pausa pedagógica ou atividade de aprendizagem?

As orientações pedagógicas do MEC orientam para o trabalho pedagógico com a atividade lúdica na organização do ensino do 1º ano, ou seja, defendem a importância dos jogos e da brincadeira do faz-de-conta. Ao que tudo indica, de acordo com essas orientações cabe à escola trabalhar a atividade lúdica em situações de ensino formalizadas. Nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural encontra-se afirmação semelhante acerca da importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico da criança. Por isso, foi-se a campo investigar como é realizado o trabalho pedagógico com a ludicidade.

Neste item, pretende-se analisar a compreensão dos professores sobre a atividade lúdica e como essa atividade está sendo desenvolvida no 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa investigação, busca-se identificar como os jogos e brincadeiras são trabalhados e qual é, no entendimento do docente, a relevância dessas atividades para o desenvolvimento psíquico da criança. O objetivo é compreender a concepção e as práticas da atividade lúdica efetivada nesse novo ano de escolarização.

As professoras e Coordenadoras consideram o brincar uma atividade importante para a criança dessa faixa etária. É o que responderam diante da pergunta: “Você considera importante a realização de jogos e brincadeiras? Por quê?” “No entanto, diante do questionamento sobre por que essa atividade é importante, obtiveram-se as seguintes respostas: “Sim, é importante porque a criança demonstra interesse, ela gosta de brincar” (Professora A); “A criança sente motivada para brincar. Dou liberdade para as crianças escolherem as brincadeiras” (Professora B). “A brincadeira é importante porque desperta mais vontade na criança de participação. Não preciso chamar a atenção dos alunos na execução dessa tarefa, eles sentem até mais felizes”. No entendimento da Professora C, “A brincadeira é importante, pois a criança brincando também aprende, a criança deve brincar de aprender. Os jogos e brincadeiras são importantes porque promovem a socialização da criança e estimulam sua vontade pelas atividades escolares e pela escola de um modo geral. Ela fica contente, elas brincam livremente, sem imposição”.

As professoras e pedagogas deram a entender que a brincadeira é importante, no entanto deve ser desenvolvida para descontrair a criança, ou seja, é desenvolvida na prática pedagógica para fins de entretenimento da criança. Outro aspecto que chama a atenção é o reconhecimento da brincadeira sem a intervenção direta do professor, isto é, as brincadeiras são realizadas como pausa das atividades pedagógicas da sala de aula.

Essa forma de entender as brincadeiras das crianças como uma atividade desvinculada dos conteúdos escolares e do desenvolvimento infantil se estende às demais falas dos entrevistados, como se pode depreender na fala da Professora D: “Sim, o lúdico é importante, primeiro porque a criança gosta de brincar, ela se diverte e passa a gostar mais da escola, não fica um ensino

maçante, se prender somente na escrita e na leitura o aluno cansa muito, por isso é importante desenvolver atividades como jogos e brincadeiras”. Afirmção semelhante encontra-se na fala da professora B: “Para descontraí as crianças, assim ela sente mais vontade de frequentar a escola. Elas gostam de brincar, não preciso chamar atenção para as brincadeiras, elas demonstram desempenho”.

Percebe-se essa mesma idéia no relato dos coordenadores ao responderem à pergunta: “Como são trabalhados na prática os jogos e as brincadeiras das crianças? A Coordenadora B alega: “A maior parte do tempo escolar é destinada para a escrita e a leitura e isso ocorre no início da aula, quando as crianças ainda não estão cansadas. Uma hora após o intervalo, elas são levadas para o parque e brincam livremente”. Já a Coordenadora C revela: “No parque deixamos as crianças brincarem à vontade. Se querem brincar de pular, de amarelinha, pega-pega. Os alunos são organizados por grupos, respeitando seus interesses pela brincadeira. Cada aluno brinca do que gosta”.

Diante das respostas dos profissionais entrevistados, percebe-se o lúdico sendo trabalhado como descanso das atividades pedagógicas, como pausas pedagógicas e de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Desse modo, as brincadeiras ganham espaço no contexto escolar quando as crianças estão cansadas dos conteúdos de ensino. Quando essa atividade assume esses contornos, constata-se o entendimento dessa atividade para fins de entretenimento.

Encontra-se nos depoimentos a indicação de que a escola dispõe de boas condições em termos de equipamentos pedagógicos, como jogos pedagógicos; porém no entendimento das Professoras A e D o que dificulta a efetivação dessa atividade em sala é a preocupação que eles têm com os conhecimentos e conteúdos de outras áreas. Por exemplo, à pergunta: se há momentos para atividades como jogos e brincadeiras durante as aulas e quais?, A professora A assinala: “Tenho muita preocupação com a leitura e a escrita dos alunos, reservo um horário limitado para as brincadeiras, sempre no final da aula”. A resposta da Professora D se assemelha a essa: “Prefiro desenvolver poucas brincadeiras em sala de aula, procuro trabalhar com os outros conteúdos, como a leitura, escrita e conteúdos de matemática e ciências. Os alunos já têm aula de Educação Física e Educação Artística, deixo os jogos e brincadeiras para serem trabalhados por

esses professores”. A resposta da Professora B leva ao entendimento de certo receio em relação do brincar na sala de aula. “As crianças fazem barulho e desordem na sala, os professores de salas vizinhas reclamam. Prefiro trabalhar no pátio da escola ou no parque”.

Ainda em relação às atividades de jogos e brincadeiras desenvolvidos em sala de aula, a Coordenadora Pedagógica B ressaltou que são trabalhados tanto em sala de aula pelos professores como também no pátio e no parque pelos professores específicos de Educação Física e Educação Artística.

Alguns professores me convidam para assistir às brincadeiras das crianças em sala. Também observo as aulas do professor de Educação Física e Artes, eles desenvolvem atividades diversificadas danças, músicas, cantigas de roda; confecciona brinquedos com materiais de sucata, também desenvolvem brincadeiras para desenvolver habilidades motoras e atividades físicas (Coordenadora B).

Não obstante, parece que os professores de sala reservam um tempo menor para o lúdico. Sua preocupação maior está voltada aos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, devido a isso reservam um tempo reduzido para os jogos e brincadeiras. Enfim, no entendimento deles, os jogos e brincadeiras devem ser trabalhados mais nas atividades extraclasse, especificamente na disciplina de Educação Física.

Nesse âmbito, em relação à prática na sala de aula, os professores entendem que há uma separação entre o brincar e o aprender. Essa questão é evidente no cotidiano, haja vista que o brincar acontece na hora do intervalo, em momentos limitados na sala de aula, e nas aulas de Educação Física. Neste sentido, observa-se um tempo reduzido para a prática com jogos e brincadeiras no interior da escola e fora dela, ou seja, o brincar é desvalorizado e considerado menos produtivo em relação às outras atividades escolares, daí o pouco espaço e tempo reservados aos jogos e brincadeiras.

Esse modo de compreender a atividade lúdica permite enunciar que é limitado o conhecimento dos profissionais entrevistados sobre o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psíquico da criança. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que essa limitação de entendimento decorre da falta de estudos, da formação deficiente recebida pelos professores nos bancos acadêmicos e nos

cursos de formação continuada no tocante a esse aspecto. É necessária uma formação docente que assegure um novo olhar sobre os espaços e os tempos destinados à ludicidade na prática educativa. Essas condições devem ser asseguradas pelos cursos e políticas de formação a serem implementados para o trabalho pedagógico da atividade lúdica nas instituições de ensino, com especial atenção à criança de seis anos de idade.

Na atual realidade escolar, verifica-se certa dificuldade em entender o lúdico como uma atividade promotora do desenvolvimento psíquico infantil. Ela é vista como simples momento de descontração, uma atividade espontânea da criança, daí a razão de brincar livremente em parques ou em sala de aula e ser a brincadeira relegada a segundo plano no trabalho pedagógico.

A compreensão das atividades lúdicas segue caminhos divergentes desse entendimento nos autores da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, para os quais os jogos e as brincadeiras não são atividades espontâneas que nascem naturalmente com as crianças. Destarte, esses autores explicam a importância dessas atividades para o desenvolvimento da criança do período pré-escolar, dos quatro aos seis anos de idade, quando elas são consideradas atividades sociais e culturais que se desenvolvem por meio da interação entre a criança e o adulto.

A brincadeira do faz-de-conta se constitui como uma prática pedagógica relevante para o trabalho com a leitura e uma atividade que deve ser trabalhada em consonância com o processo de letramento e alfabetização. Quando a criança ainda não sabe ler, os adultos são seus modelos reais. É por meio das atividades dos leitores experientes que as crianças reconstituem o modo de ação e interação do ler e escrever e se apropriam da função social da escrita. “É na presença do brincar de ler para a criança (jogos de contar), do brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se encontra o sentido social da escrita daquela cultura” (ROJO, 1998, p. 124). Neste sentido, o jogo cede lugar a uma nova forma de atividade – *a atividade de estudo*.

[...] 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; através da fala também interpretam como lúdicas, ações executadas pela criança com os objetos, que talvez, inicialmente, não tivessem

essa natureza. 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” (ROCHA, 2005, p. 63).

De maneira geral, é necessário o reconhecimento da importância da ludicidade no trabalho pedagógico com a criança de seis anos de idade enquanto uma atividade promotora de seu desenvolvimento psíquico, e não como entretenimento. Ela precisa vivenciar em seu cotidiano as atividades das pessoas mais experientes, observar como estas agem e interagem com os elementos culturais existentes desde os seus primeiros dias de vida, como realizam as ações com os objetos e como se dá a comunicação entre ela e os adultos e, posteriormente, o agir como adulta na brincadeira do faz-de-conta. “No jogo a criança desenvolve a memória, a percepção, o pensamento, a imaginação, permitindo que ela aproprie na brincadeira o mundo dos objetos humanos e as relações sociais do homem, alcançando um progresso essencial no desenvolvimento de suas funções psíquicas” (TOLSTIJ, 1989, p.101, tradução nossa).²²

Os jogos e as brincadeiras são atividades que promovem o desenvolvimento psicológico da criança dessa faixa etária, por isso são consideradas atividades centrais, e não atividades que devem ser relegadas a segundo plano. Na realidade, elas constituem um conteúdo tão importante como os outros das demais áreas do conhecimento, sendo, de fato, a “atividade dominante” desse período, para se usar a expressão de Leontiev (1978).

Nesse contexto, tudo leva a crer que sem os modelos de ação e as relações da atividade das pessoas que estão ao lado da criança fica prejudicada a apropriação por ela das formas tipicamente humanas. Por isso, reconhecendo-se a relevância da brincadeira na prática educativa, cumpre reservar-lhe espaços e momentos de ensino dirigido e sistematizado dentro e fora do cotidiano escolar. É preciso trabalhar ludicamente os conteúdos de ensino, e para tanto se pergunta:

²² El juego desarrolla la memoria, la percepción, el pensamiento, la fantasía del niño. Permite a éste, al asimilar en forma convencional-lúdica el mundo de los objetos humanos y las relaciones sociales del hombre, alcanzar un progreso esencial en el desarrollo de sus funciones psíquicas.

Como é possível superar esses desafios pedagógicos do lúdico no espaço escolar com as crianças de seis anos de idade?

Neste sentido, as brincadeiras devem ser desenvolvidas pelos professores tanto em sala de aula quanto nas interações nos espaços extraclasse em conjunto com os conteúdos formais. Se a brincadeira for desenvolvida como passatempo e pausa pedagógica dos conteúdos de ensino, exclui-se a ideia de que o lúdico é uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, ou, em outras palavras, o brincar não é entendido como uma atividade de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a educação brasileira é marcada por várias reformas de ordem normativa e legal, as quais chegam até a educação dos meninos e meninas que frequentam os bancos escolares, ora trazendo avanços positivos, ora deixando de apresentar resultados satisfatórios. Além disso, em seu conjunto, elas são desenhadas lentamente, pois já se assistiu a inúmeros projetos de lei que levaram longos anos para se efetivar. Neste sentido, cita-se como exemplo a atual mudança para nove anos de estudos do Ensino Fundamental. Tudo leva a concluir que o aumento de um ano de estudos se traduz como uma medida significativa para o processo de escolarização dos estudantes, porém o processo ficou paralisado por dez anos. Ademais, embora tenha sido debatida de 2004 a 2006, essa discussão não foi suficiente, porque no momento alguns percalços de certo grau de gravidade, como, por exemplo, a problemática que se insere na organização do ensino do primeiro ano. O discurso mais comum entre os profissionais envolvidos nesse processo é que não sabiam o que trabalhar no novo ano.

No primeiro ano de concretização dessa mudança, no tocante às questões pedagógicas em sala de aula, ou seja, à organização dos conteúdos escolares e às metodologias de ensino, identificou-se que os profissionais responsáveis por essa organização ainda não sabiam se deveriam continuar o trabalho da Educação Infantil ou inserir a criação na rotina própria das antigas primeiras séries, na qual é priorizada a alfabetização. Nesta pesquisa, observou-se que os entrevistados apresentaram incertezas quanto à organização do ensino, tanto em relação ao lúdico quanto ao trabalho a ser desenvolvido no processo de alfabetização. A separação e a oposição entre essas duas atividades – como nesse primeiro ano deve ser feito uma coisa ou outra – revelam a ideia de que as atividades lúdicas são paralelas aos conteúdos de ensino, bem como que a alfabetização é um trabalho metódico sem qualquer vínculo com a ludicidade.

Na pesquisa de campo foi possível identificar a compreensão de que atividade lúdica é uma fonte de entretenimento, uma atividade concreta e importante, considerada um meio fácil para desenvolver habilidades cognitivas e

motoras, contudo ela aparece no fazer pedagógico isoladamente dos conteúdos de ensino próprios das diversas áreas do conhecimento. Nem sempre está presente a preocupação de destinar tempo e espaço a essa atividade em interligação com os conteúdos formais, porque ainda não está suficientemente claro o impacto determinante que ela exerce no desenvolvimento psicológico da criança. Comumente se tem a atividade lúdica como uma prática importante para essa faixa etária. Em geral, ela é considerada apenas uma atividade divertida e prazerosa para a criança, essa compreensão, na prática, e em muitas situações de ensino, tem assumido um caráter livre, espontâneo e desvinculado da sistematização dos conhecimentos.

A existência de momentos distintos para brincar e para aprender manifesta-se, por exemplo, quando a criança está inserida no processo de alfabetização, ela deve se ocupar apenas da codificação e decodificação das letras, sílabas e respectivos sons. Não se faz presente nessas situações de ensino o trabalho com os jogos e brincadeiras, como jogos de memória, jogos que levem a criança a analisar o som das letras, jogos com rima, jogos com sílabas e palavras, jogos de papéis nos quais a criança possa vivenciar as relações sociais e as atividades do mundo adulto em que a escrita se faz necessária. Nessa faixa de idade ela pode brincar de faz-de-conta, de escritor e leitor em diversos contextos imaginários como mercado, feira, igreja, bancos, consulta médica, escola, telejornal etc. Enfim, são inúmeras as formas de jogos e brincadeiras para incorporar a ludicidade no trabalho sistematizado dos conteúdos escolares e nas práticas de ensino. Percebe-se, assim, a necessidade de analisar a importância do lúdico nesta faixa etária como uma atividade que exerce influência no desenvolvimento psíquico infantil quando é trabalhada em concomitância com o ensino formal.

Faz-se necessário reduzir a dicotomia existente no interior das instituições de ensino representada pela atividade lúdica isolada do processo formativo do ensino. Isso é especialmente importante no momento em que a criança está iniciando o seu contato com uma educação mais sistematizada, esse é o momento oportuno para colocar a criança de seis anos de idade em situações de ensino sistematizadas sem se deixar de respeitar o seu espaço lúdico e o lugar que este ocupa no mundo infantil. Dessa forma, abre-se espaço para práticas pedagógicas que envolvam o lúdico e a alfabetização, bem como o lúdico e outros

conteúdos como ciências, história, matemática, artes, enfim, outros saberes que compõem o currículo do Ensino Fundamental.

Em resposta à pergunta no início desta pesquisa, como a escola organizou os conteúdos, as metodologias de ensino e a formação do profissional atuante no 1º ano, ao que tudo indica, a formação que o professor recebeu não foi suficiente para que ele saiba lidar com as novas mudanças. Ele sente dificuldades em organizar o ensino, e isso acontece por não lhe ter sido oferecido um maior número de horas de estudos para o entendimento das questões ligadas ao desenvolvimento infantil. Corre-se assim o risco de os profissionais não saberem como dirigir e organizar os conteúdos e as metodologias de ensino em sua prática e de se sentirem como soldados convocados para a luta sem o devido treinamento e o necessário armamento.

As dúvidas apresentadas pelos profissionais em relação ao processo de alfabetização dessa clientela, ou seja, se deveriam ou não ensinar a leitura e a escrita não foram devidamente esclarecidas. Na realização da pesquisa de campo, identificou-se que os responsáveis pela organização do ensino do 1º ano não receberam a formação necessária para entenderem a finalidade da organização desse novo ano. Essa questão está clara nas orientações pedagógicas do MEC. Segundo esse referencial, a alfabetização de crianças dessa faixa se efetiva apenas para uma parcela mínima da população. Somente as crianças das classes média e alta têm desde cedo contato com a escrita e são capazes de apropriar-se do código linguístico em idade mais precoce, antes dos sete anos de idade. Ora, não é justo deixar as crianças das classes populares excluídas desse processo.

Desse modo, o Ensino Fundamental de nove anos vem cumprir sua responsabilidade com essas crianças, pois a justificativa de inclusão dessa criança na educação obrigatória, de acordo com essas orientações, é justamente inserir essa clientela na cultura letrada, isto é, permitir que as crianças de seis anos de idade entrem em contato com a leitura e a escrita. Isso significa inseri-las em situações de alfabetização e, ao mesmo tempo, de letramento. Neste sentido, na organização do ensino faz-se necessário assegurar as atividades lúdicas em equilíbrio com os conteúdos formais, devendo-se eleger os jogos e brincadeiras como eixo para estruturar os demais conteúdos de ensino. Assim, por um lado, a

organização desse primeiro ano se diferencia da organização da Educação Infantil por ter mais conteúdos formais, e por outro, considerando-se as necessidades da criança dessa faixa etária, é diferente da antiga 1ª série, por ter mais atividades lúdicas.

Por meio da organização intencional do lúdico nas práticas de ensino é possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a atividade que caracteriza o mundo infantil favoreça a apropriação da linguagem escrita e oral e também os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ou seja, que favoreça o brincar como possibilidade de apropriação de conhecimentos. Não é preciso haver momentos diferentes para desenvolver os jogos e brincadeiras do processo de alfabetização e letramento; essas atividades devem ser trabalhadas em conjunto. Daí a necessidade de, em situações formais de ensino, incluir a ludicidade e excluir a ideia de que essa prática seja sinônimo de diversão e que, por isso, deve ser trabalhada separadamente dos conteúdos escolares, como pausa pedagógica do cotidiano escolar.

Do mesmo modo, espera-se que a preocupação com a alfabetização dessa criança não retire das atividades do 1º ano o tempo e o espaço destinados ao desenvolvimento das atividades lúdicas organizadas de forma intencional e sistematizada, de forma que a educação escolar se desenvolva também por meio dos jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental de nove anos. É preciso compreender que a alfabetização e o letramento terão maior possibilidade de envolver os alunos se não estiverem tão distantes das atividades lúdicas, isto é, se o lúdico for integrado com as situações de ensino da alfabetização e do letramento. Por isso, o trabalho com a escrita deve ser desenvolvido conjuntamente com o de letramento e o lúdico, de modo articulado e frequente. Não se pode correr risco de essas crianças serem escolarizadas de um modo que as prive de um elemento fundamental ao seu desenvolvimento, como demonstra Elkonin (1998), e dos direitos específicos de sua idade: o seu tempo e o espaço do brincar. Daí a necessidade de organizar o trabalho cotidiano da sala de aula com respeito a sua singularidade, assegurando-se a sistematicidade da escrita em conjunto com a ludicidade. Cumpre, finalmente, deixar claro que tão importante quanto possibilitar o acesso e permanência da criança de seis anos na

escola é não correr o risco de deixá-la desprovida do desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e social.

Investigadas as práticas que compõem a organização do ensino do primeiro ano, é preciso deixar claro que muito ainda deve ser feito em termos de estudos no contexto escolar para que a inclusão dessa criança não venha a significar incluí-la e, posteriormente, excluí-la do processo formativo. Daí a razão de uma organização que não se constitua de mera transferência de conteúdos, fazendo-se necessário eleger a atividade sustentadora do desenvolvimento dessa clientela como eixo dos conteúdos formais do 1º ano, conforme se identificou, na presente pesquisa, que esse eixo deve ser os jogos e brincadeiras.

Enfim, pode-se apontar que, no tocante ao aspecto legal, não se pode negar que a ampliação da escola obrigatória significou um avanço para a educação brasileira, em especial para as crianças que se encontravam excluídas da cultura letrada. É preciso assegurar às instituições de ensino condições adequadas de organizar o ensino e de rever a política de formação dos profissionais da educação, bem como de oferecer aos profissionais envolvidos uma formação contínua que propicie o entendimento do processo do desenvolvimento infantil e maior clareza no fazer pedagógico a ser desenvolvido nesse novo ano, aliada a uma proposta pedagógica que de fato assegure o desenvolvimento da criança que passa a ingressar essa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1039-1066, out. 2005.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9 -25, abr. 2004.

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; et al (Orgs). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. v. 1, p. 351-361.

BARRETO, Elba. Siqueira de Sá; ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino de 1º Grau: tese controvertida. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 5, n. 29, jan./mar. 1986. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/municipalizacao_ensino.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2008

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim da Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 32, n.1522, 16 março, 2006.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um mundo de ser e estar no mundo. Brasília, DF: Estação Gráfica, 2006. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45.

BORBA, Angela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 47-56.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:** 1ª a 4ª séries. Brasília, DF, 1997.

_____. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 7 ago. 2008.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 7 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Brasília, DF, 2006. 3º Relatório do Programa.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **SAEB 97**: estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/2005. Brasília, DF, 2006.

CALLEGARI, César. **O Ensino fundamental de nove anos**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; et al (Orgs). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. v. 1, p. 379-383

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 57-68

DAVIDOV, Vasili. **Antologia de la da Psicología Pedagógica y de las edades**: los problemas del processo de enseñanza de los escolares de edad. Moscou: Pueblo y Educación, 1986.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

DURAN, Marília Claret Geraes. O Ensino Fundamental de nove Anos: argumentando sobre alguns dos sentidos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; et al (Orgs). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. v. 1, p. 337-350.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: _____. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 504-522.

_____. **A Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Antologia de la Psicología Pedagógica y de las edades**: las questões psicológicas relativas a la formación de la actividade docente en la edad escolar menor. Moscou: Pueblo y Educación, 1986.

_____. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

_____. **Antologia de la Psicología Pedagógica y de las edades**: La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividade lúdica. La naturaleza social del juego de roles. Moscou: Pueblo y Educación, 1986.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro. **Alfabetização no Brasil**:

questões e provocações na atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 73-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Manual de orientações**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. MEC/SEF, 2006.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Primeiros resultados. Medidas de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada**. Brasília, D.F., fev.2007.

JUKOVSKAIA, R. I. **La educación del niño en el juego**. Havana. Editorial Pueblo Y Educacion, 1978.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006a. p. 13-23

_____. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; et al (Orgs). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006b. v. 1. p. 385-403.

LARA, Ângela Mara de Barros. **Pode brincar na escola?** Algumas respostas da Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil B. Elkonin (1904 – 1984) e a Psicologia do Jogo**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006a. p. 69-84.

_____. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006b. p. 97-108

LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 285–313.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, 2004. n. 24, p. 113-147

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luiz Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978, v. 1. p. 203 a 285.

MARKOVA, Aelita Kapitonovna. **Antologia de la Psicología Pedagógica y de las edades**: la actividade docente como objeto de la investigación psicológica. Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

MARTINS, Ângela Maria. Os Municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; et al (Orgs). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. v. 1, p. 363-378.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 25-32.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 109-135

PACHECO, Suzana Moreira. **O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**: tempos de transição e oportunidade para (re)pensar a escolarização da infância. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de Formação das Educadoras de Infância em Portugal e das Professoras de Educação Infantil no Brasil (1995–2006)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Não Brinco Mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano escolar. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, Mariete Félix. O direito da criança à educação infantil e a expansão da qualidade. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; et al (Orgs). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. v. 2, p. 405-426.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

TOLSTIJ, Alexandr. **El hombre y la edad**. Moscou. Editorial Progreso, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO I**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

ESCOLA

ENDEREÇO

FONE

DADOS DO PROFESSOR

Nome

Tempo de atuação no magistério Formação acadêmica

Pós-Graduação

Carga horária

Número de alunos por turma

ANEXO II**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES****I Sobre o conhecimento da proposta do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos**

1- Você tem acesso aos documentos oficiais que se propõe orientar o trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Quais desses documentos?

2- Quais os aspectos desses documentos são relevantes para orientar a sua prática docente?

II- Sobre os Encaminhamentos da Secretaria da Educação

1-Quais as orientações da Secretaria da Educação no trabalho da leitura e a escrita dos alunos do primeiro ano?

2--A equipe pedagógica da Secretaria de Educação faz acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

3-Porque você assumiu a docência do primeiro ano?

III- Sobre os encaminhamentos da Escola

1-A escola tem promovido reuniões para analisar as orientações pedagógicas dos Documentos Oficiais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Quantas horas foram dedicadas a esse estudo?

2- Foram realizados estudos e discussões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança de seis anos? Quais?

3- Como ocorreu a organização da Proposta Pedagógica para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, sobretudo no que se refere aos objetivos e às metodologias de ensino?

4-Como a escola organizou a elaboração do planejamento escolar? E quais profissionais fizeram parte desse processo de elaboração?

5-Quais as orientações que você recebeu da equipe pedagógica da escola?

6-A equipe pedagógica da escola faz acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

IV- Sobre as atividades de ensino desenvolvidas no primeiro ano:

1- Quais conteúdos foram priorizados para esse novo ano?

2-Há momentos para atividades como jogos e brincadeiras durante as aulas? Quais?

3- Como são trabalhados na prática os jogos e as brincadeiras das crianças?

4-- Você considera importante a realização de jogos e brincadeiras ? Por que?

5-Qual é a sua participação nos jogos e nas brincadeiras das crianças?

6-Você considera que nesse primeiro ano deve haver um trabalho intenso com a leitura e a escrita, priorizando a alfabetização ou deve ser uma continuidade da educação Infantil?

7-Quais as principais dificuldades que você encontrou? A quem você recorreu?

8- Caso o desenvolvimento da criança não esteja satisfatório a quem você recorre? Como é realizado o trabalho com esta criança?

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ORIENTADORES

I Sobre o conhecimento da proposta do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos

1- Você tem acesso aos documentos oficiais que se propõe orientar o trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Quais desses documentos?

2- Quais os aspectos desses documentos são relevantes para orientar a prática em sala?

II- Sobre os Encaminhamentos da Secretaria da Educação

1-Quais as orientações da Secretaria da Educação no trabalho da leitura e a escrita dos alunos do primeiro ano?

2-Quais as orientações que você recebeu da equipe pedagógica da Secretaria da Educação?

3--A equipe pedagógica da Secretaria de Educação faz acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

III- Sobre os encaminhamentos da Escola

1-A escola tem promovido reuniões para analisar as orientações pedagógicas dos Documentos Oficiais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Quantas horas foram dedicadas a esse estudo?

2- Foram realizados estudos e discussões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos? Quais?

3- Como ocorreu a organização da Proposta Pedagógica para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, sobretudo no que se refere aos objetivos e às metodologias de ensino?

4-Como a escola organizou a elaboração do planejamento escolar? E quais profissionais fizeram parte desse processo de elaboração?

5- Você faz acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? Quais?

IV - Sobre as atividades de ensino desenvolvidas no primeiro ano:

1- Quais conteúdos foram priorizados para esse novo ano?

2-Há momentos para atividades como jogos e brincadeiras durante as aulas? Quais?

3- Como são trabalhados na prática os jogos e as brincadeiras das crianças?

4-- Você considera importante a realização de jogos e brincadeiras? Por que?

5-Você considera que nesse primeiro ano deve haver um trabalho intenso com a leitura e a escrita, priorizando a alfabetização ou deve ser uma continuidade da Educação Infantil?

6-Quais as principais dificuldades que você encontrou? A quem você recorre?

7- Caso o desenvolvimento da criança não esteja satisfatório como é realizado o trabalho com esta criança?

ANEXO IV

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

I - Sobre o conhecimento da proposta do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos

- 1-Quais as contribuições do MEC para a inclusão da criança de seis anos?
- 2-Qual a intenção do ensino de nove anos de acordo com as Propostas dos Documentos Oficiais?
- 3-Os professores tiveram acesso às orientações gerais e pedagógicas elaboradas pelo MEC? Com isso ocorreu na prática?
- 4-Quais são as dificuldades na implantação do Ensino Fundamental de nove anos?

II - Sobre os Encaminhamentos da Secretaria da Educação

- 1-Foram realizados estudos com os professores do primeiro ano sobre o desenvolvimento da criança de seis anos? Quais? Quantas horas?
- 2- Quais os critérios que a Secretaria de Educação utilizou na elaboração da proposta de trabalho para esse ano?
- 3- Há inter-relação entre a proposta pedagógica da Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

4-Houve critérios para a definição dos profissionais responsáveis pelas turmas do primeiro ano? Quais?

5- Houve alguma diferenciação na organização do ambiente e dos materiais pedagógicos dados as características físicas desta faixa etária da criança?

III - Sobre as atividades de ensino desenvolvidas no primeiro ano:

1-Você considera que a ênfase do trabalho nesse ano deve ser a leitura e escrita ou deve ser uma continuidade da Educação Infantil?

2- Quais as contribuições que você espera no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, devido a um ano mais de estudos nesta etapa de ensino?

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M938c Moya, Dóris de Jesus Lucas
A criança de seis anos de idade no ensino fundamental : práticas e perspectivas / Dóris de Jesus Lucas Moya. -- Maringá : [s.n.], 2009. 178 f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Marta Sueli da Faria Sforzi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente, 2009.

1. Educação - Ensino Fundamental - Desenvolvimento infantil. 2. Educação - Teoria Histórico-cultural - Periodização. 3. Educação - Reformas normativas e legais. 4. Educação - Ensino Fundamental - 9 anos. 5. Educação - Orientações pedagógicas. 6. Educação - Atividade lúdica. 7. Desenvolvimento infantil - Periodização - Teoria do jogo. I. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente. II. Título.

CDD 21.ed.372.2