

Ensino fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil

Nine-year elementary school: needed articulations to early childhood education

Elieuzza Aparecida de Lima¹

Amanda Valiengo²

Resumo

Este artigo leva a refletir sobre as análises de contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental referentes ao lugar da brincadeira na rotina educacional com turmas de crianças de cinco a seis anos. Refletiu-se acerca de documentos oficiais sobre a ampliação do Ensino Fundamental e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Foram realizadas ações relativas à consulta bibliográfica; aplicação de questionário; ao registro fotográfico e escrito de observações de práticas lúdicas; aos encontros coletivos com professoras e à construção de uma brinquedoteca. Especificamente sobre o aspecto estudado, a brincadeira de faz de conta é a atividade principal da criança e pode ser considerada como mediadora dos aprendizados e possibilidades de humanização até aproximadamente seis anos. Com este entendimento, este assunto merece atenção do governo (expressa nas políticas públicas), dos professores e da equipe escolar, para oferecer melhores condições de êxito para a formação plena na infância.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação infantil. Ensino fundamental de nove anos. Formação inicial e continuada de professores. Teoria histórico-cultural.

Abstract

This article leads to reflect on the analysis of contexts of early Childhood Education and Elementary School concerning the space for playtime in the educational routine with groups of children between five and six years old. There was a reflection on official documents about the extension of Elementary School and the presuppositions from the Cultural-Historical Theory. Actions related to bibliographical research, questionnaire application, photographic and written documentation of playful practices observation, collective meetings with teachers and construction of a toy library have been taken. Specifically on the studied aspect, the make-believe play is the main child activity and may be considered as a mediator from the learning and from the humanization possibilities until about six years old. With this understanding, this issue deserves attention from the government (expressed in public policies), from the teachers and from the school staff in order to offer better conditions of success on the full formation during childhood.

Keywords: Playtime. Early childhood education. Nine-year elementary school. Continuing education for teachers. Cultural-historical theory.

¹ Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Didática. R. Hygino Muzzi Filho, 737, Cidade Universitária, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.A. LIMA. E-mail: <aelislima@ig.com.br>.

² Doutoranda, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, Brasil.

Introdução

Em seus estudos sobre o papel da brincadeira na infância, Vygotsky (2009, p.16) contribui para o aprofundamento de reflexões sobre o papel e o lugar da brincadeira no desenvolvimento infantil e com isso impulsiona (re)pensar o contexto atual da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da promulgação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006a).

Este artigo resulta de pesquisas com foco na importância do período da infância para o desenvolvimento humano, pela defesa de que a pessoa se humaniza ao longo de sua vida, dadas condições concretas de vida, educação e atividade (Leontiev, 1978, 1988).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, novas preocupações ocupam nossas práticas pedagógicas e de pesquisa. Assim, nos anos de 2010 e 2011, foram realizados novos estudos e organizadas ações de pesquisa e de extensão na Instituição de ensino superior vinculada.

Uma das preocupações motivadoras das ações investigativas envolve, sobretudo, a questão das articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando a atualidade da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006a) e suas implicações para a formação plena e completa da criança, compreendendo as especificidades de cada momento do período da vida denominado infância.

Como decorrência desses trabalhos de pesquisa e extensão, embasados nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, cujas bases se alicerçam em princípios do materialismo dialético, questiona-se: Quais são as implicações da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais medidas foram/são tomadas pelo Governo para o êxito dessa implementação? E qual a função da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse contexto? É possível articular relações entre esses dois momentos de ensino?

No conjunto dessas questões, observou-se que, para além do nível de ensino no qual a criança está

inserida, é necessária uma reorganização das intervenções pedagógicas nesses dois espaços (Educação Infantil e Ensino Fundamental), já que as pesquisas constataram a preconização de atividades tipicamente adultas desde a Educação Infantil e evidenciaram a secundarização de atividades consideradas essenciais à formação do humano nas crianças, tal como a brincadeira.

Neste texto, a perspectiva é a análise do contexto de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, particularmente no que se refere ao lugar da brincadeira na rotina das práticas educativas com crianças entre cinco e seis anos, respectivamente matriculadas no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de um município do interior paulista.

Foram colocados também à reflexão alguns documentos propostos pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado de São Paulo, além de pressupostos de pesquisadores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, para (re)pensar o assunto aqui discutido.

Contextos: políticas públicas e fundamentos teóricos

[...] [miramos] uma prática educativa [capaz] de identificar, superar desafios e de projetar uma condição humana em que homens, mulheres e crianças, seja qual for sua etnia, condição física ou intelectual, não sejam reprodutores da miséria, mas constituam-se como pertencentes à humanidade, porém, com condições plenas de vida (Chaves, 2008, p.76).

No Brasil, desde 2001, foi anunciada a ampliação do Ensino Fundamental, por meio do Plano Nacional de Ensino (Brasil, 2001). Em 2004, o Ministério da Educação organizou sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino e, a partir desses encontros, foi lançado um documento de orientações gerais para o ensino de nove anos.

Em 2006, promulgou-se a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006a), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e torna obrigatória a matrícula de

crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Em decorrência disso, as crianças passam a permanecer menos tempo na Educação Infantil.

Estudos de Arelaro (2005), Pasqualini (2006) e Klein (2009) denunciam, no entanto, as implicações dessa Lei para as possibilidades de êxito na infância e revelam seus impactos para o desenvolvimento harmônico infantil, considerando os direitos fundamentais, necessidades peculiares e atividades principais das crianças pequenas.

Segundo Leontiev (1988, p.65), existe marcante mudança de atividade principal em diferentes momentos da infância: “[...] [Essa atividade é aquela] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”.

Essa assertiva de Leontiev (1988) convida a refletir sobre o significado da atividade principal, por se tratar daquela que orienta mudanças centrais, em todo o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Mukhina (1996), especificamente nos primeiros anos de vida, podem ser caracterizadas como atividades principais: a comunicação emocional, a atividade objetiva, a brincadeira de faz de conta - atividade principal da criança, entre os três e os seis anos - e o estudo motivador de revoluções no desenvolvimento humano, a partir dos sete anos.

Para que haja mudança de uma atividade principal para outra, é necessário um contexto histórico e social com condições propícias de vida e de educação.

Essa mudança, tal como a passagem da brincadeira de faz de conta para o estudo, só ocorrerá caso haja apropriação de novos motivos orientadores de nova atividade (Leontiev, 1988). Esses motivos são construções sócio-históricas aprendidas ao longo da vida de cada pessoa.

Essas ideias aparentemente não orientam as práticas pedagógicas, de um modo geral, para que haja a criação de novos motivos de conhecimento nas crianças. Um exemplo disso é traduzido nas poucas integrações existentes entre a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, principalmente no que se refere às transições de atividades principais.

Na documentação orientadora de ações na Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), é possível localizar um trecho sobre uma aparente relação entre os dois períodos de escolarização “Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, intitulado passagem para a escola” (Brasil, 1998, p.84).

Pode-se inferir das proposições desse documento uma pretensa aproximação, mas superficial, entre os níveis de ensino, por meio de “visita”, “permanência da criança em salas do Ensino Fundamental por um dia”, e “entrevistas”. Todavia, questiona-se: Essas ações seriam suficientes para a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Em acréscimo, há, nos documentos oficiais (Brasil, 1996, 1998, 2006b), propostas de relações entre esses níveis de ensino, por meio de organizações de espaço, atividades, materiais, conteúdos e tempos, nos dois momentos da Educação Básica?

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), também é possível perceber perspectivas de articulações entre os dois níveis de ensino. Mas, como constatam Pasqualini (2006) e Klein (2009), há poucas intervenções das políticas públicas para a atuação profissional e modificações necessárias em relação às formas de planejamento do espaço, tempo, materiais e atividades, principalmente no Ensino Fundamental, com a ampliação desse nível de ensino para nove anos e, conseqüentemente, com a entrada de crianças pequenas na escola formal.

Dentre as publicações federais disponibilizadas no Estado de São Paulo às escolas públicas, é possível localizar dois documentos: “*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*” (Brasil, 2006b) e “*A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*” (Maciel et al., 2009).

Esses documentos sintetizam questões relacionadas principalmente à aquisição da escrita: o

letramento; o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; o desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

No segundo documento (Maciel *et al.*, 2009), vale ressaltar que, de cento e vinte e duas páginas, somente duas páginas e meia abordam a questão do uso de várias linguagens, as quais permitem a comunicação, a compreensão das ideias, sentimentos e organização do pensamento infantil, bem como o acesso da criança a símbolos e signos culturais.

Atualmente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Fundação Santillana, promove um curso denominado "A criança de seis anos no Ensino Fundamental". Além disso, o Ministério da Educação distribuiu livros de literatura infantil específicos para a faixa etária de seis anos. Pode-se observar algumas tentativas para uma inserção significativa das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. No entanto, ainda há necessidade de reflexão e mudanças espaciais, materiais, organizacionais, temporais, para a melhoria da qualidade nesse nível de ensino.

Nas palavras de Leite Filho (2001), há muitos paradoxos da infância no país. Ao mesmo tempo em que se pensa, cada vez com mais atenção, nas crianças, na sua infância, sua educação e seus direitos específicos, há uma intenção de adultilizá-las cada vez mais cedo. Conforme destaca Mukhina (1996), na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se trata nem de infantilizar nem de adultizar as crianças, mas de tratá-las na condição de pessoas capazes de aprender, de viver em uma época da vida em que o mundo se abre para elas.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, cada pessoa se desenvolve a partir de seus aprendizados, por meio das vivências realizadas e mediadas por outrem. Pode-se aprender com Mukhina (1996, p.50, grifos do autor):

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim

como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino [...]. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsiona esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.

Qual o significado dessa ideia para esta discussão? Um deles se refere à escola da criança, entre os primeiros meses de vida e os dez anos, como espaço motivador da atividade e, conseqüentemente, de aprendizados e de desenvolvimento infantil. Nesse espaço, o professor assumiria um papel de interventor intencional na proposição de tempos, materiais e espaços para a realização de atividades fundamentais ao desenvolvimento da criança pequena (Chaves, 2008).

Esse ensino deve, assim, partir da zona de desenvolvimento real ou efetiva (manifestada pelas aprendizagens já realizadas pela criança) para atuação na zona de desenvolvimento próximo (momento caracterizado por aquilo que a criança só realiza com a ajuda de outras pessoas) (Vygotsky *et al.*, 1988).

Essa compreensão tem uma significação para a atuação pedagógica potencialmente humanizadora, considerando que as aprendizagens infantis não acontecem por meio de qualquer "atividade". Sobre esse assunto, esclarece Leontiev (1988, p.68):

Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Assim, ao longo da vida, são realizadas atividades distintas, no entanto, a atividade principal é a maior provocadora de saltos qualitativos no desenvolvimento humano; no caso das crianças no início do Ensino Fundamental, a brincadeira é a atividade principal e não basta a mudança de nível de ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para que haja a mudança de atividade principal, nem tampouco vale "adiantar" a mudança dessa atividade principal: não é porque a criança está no Ensino

Fundamental que não possa nem precise mais brincar. A brincadeira parece ser vista com menos privilégio do que o estudo, pelo entendimento de que há neste maior caráter de seriedade, de maneira geral.

Elkonin (1987), Leontiev (1988), Mukhina (1996), Elkonin (1998) e Vygotsky (2009), enfatizam que no faz de conta a criança representa aquilo que ainda não pode fazer sozinha. Trata-se de um modo particularmente infantil de conhecer as relações sociais, de estabelecer relacionamento com outras crianças e, nesse processo, de desenvolver capacidades especificamente humanas, como a memória e a atenção voluntárias, a comunicação, a função simbólica da consciência, a imaginação.

Na brincadeira de faz de conta ou de papéis sociais (Arce & Duarte, 2006), a criança manuseia um objeto como se fosse outro, conferindo a ele um novo nome, de acordo com o jogo e manipulando-o de acordo com essa nova nomenclatura (Vygotsky, 2009). Esse objeto substituto transforma-se em suporte para as ações mentais.

Essa brincadeira embasa-se nas relações estabelecidas pelas pessoas em determinadas situações temporais e sociais, e, nas condições de vida da criança, se torna demonstrativa das relações humanas interpretadas por ela. A unidade básica do jogo infantil é caracterizada, assim, pelo papel assumido pela criança e pelas ações pertinentes à interpretação desses papéis sociais.

Com esse entendimento, a fim de que a brincadeira chegue ao seu apogeu (caracterizado pela representação da relação travada entre as pessoas, na qual cada criança assume um papel bem definido previamente, representante das condutas inerentes a ele) e cumpra seu papel e valor no desenvolvimento cultural infantil, a criança precisa brincar.

Mesmo antes de a criança escrever convencionalmente, quando realiza atividades lúdicas, por exemplo, constituem-se bases necessárias e orientadoras para a aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, quando o(a) professor(a) intencionalmente

propõe situações, espaço, material e permite que a criança seja ativa no processo das atividades lúdicas, esta poderá fazer escolhas essenciais para suas representações por meio do faz de conta.

Com essa perspectiva de inserção ativa da criança nas propostas pedagógicas, se o(a) professor(a) organizar situações motivadoras e, ao mesmo tempo, respeitar o momento da infância, proporcionando espaços para a brincadeira, de forma a desenvolver diferentes linguagens, no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, a criança passa a ter motivações cognitivas - especialmente aquelas decorrentes da sua situação de maior autonomia, relacionamento com os outros de forma mais convencional do ponto de vista do adulto, cobrança do outro em relação ao conhecimento da leitura e da escrita -, de sorte que a brincadeira passa ao segundo plano e o estudo, mediante as intervenções do(a) professor(a), passa a ser a atividade principal (Mukhina, 1996).

Práticas de pesquisa e de extensão universitárias: percursos e resultados

O Projeto de Pesquisa e Extensão "Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas" teve como finalidade a organização, o desenvolvimento e a avaliação de estratégias de formação continuada de professor(a)s atuantes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, com base em discussões de dados coletados sobre concepções de brincadeira e do papel do(a) professor(a) em situações lúdicas, considerando questionários aplicados às professoras³ parceiras da pesquisa e observações da prática pedagógica por elas organizadas e desenvolvidas, em encontros de estudos coletivos com essas profissionais.

Além da formação em serviço dessas profissionais, teve-se como objetivo a formação inicial

³ As profissionais parceiras da pesquisa eram todas do sexo feminino. Em consideração a essa especificidade, quando nos referirmos a elas, grafaremos *professoras*.

de estudantes de um Curso de Graduação em Pedagogia, e também, a constituição das autoras deste artigo como professoras do Ensino Superior e pesquisadoras dedicadas aos saberes e práticas da/para a Educação Infantil.

Conforme já apontado, este artigo foi baseado em estudos teóricos refletindo especialmente sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de crianças pequenas. Além desses estudos, foi realizada investigação de campo numa Escola Municipal de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, na cidade de Marília (SP).

Conforme ressaltado, a pesquisa foi feita em uma instituição de Educação Infantil, no ano de 2010 e, em 2011, efetivou-se numa Escola de Ensino Fundamental, na qual a maior parte das crianças veio de uma instituição de Educação Infantil onde a pesquisa se deu anteriormente.

Durante a observação das instituições e de seu funcionamento, foi possível perceber a inexistência de um espaço específico para as brincadeiras, o que inclui o faz de conta, bem como os momentos de reflexão sobre o assunto. No Ensino Fundamental, esse cenário se agrava, considerando que, embora haja praticamente os mesmos espaços mencionados, normalmente, o sistema de rodízio a que os grupos de crianças têm que se submeter dá pouca margem ao envolvimento desses sujeitos naquilo que fazem. Os tempos são curtos em cada espaço e, conforme relatam as professoras, quando se começa uma brincadeira, por exemplo, logo se tem que sair do espaço para outro grupo de professora e crianças ocupar.

A partir dessa realidade observada e dos conhecimentos sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, os percursos metodológicos foram organizados em seis momentos:

1) Consulta a fontes de informação digitais (tais como a Athena - Unesp) para coleta de dados necessária à revisão bibliográfica sobre brincadeira, brinquedos e brinquedoteca;

2) Validação do roteiro do questionário-piloto e aplicação do primeiro questionário às professoras participantes da pesquisa;

3) Observação, fotografia e registro por escrito, em diário de campo, de situações da prática pedagógica relativas às brincadeiras propostas pelas professoras parceiras;

4) Encontros coletivos⁴ com essas profissionais, para análises e considerações acerca das observações e fotografias de situações de suas práticas pedagógicas, bem como de concepções apresentadas nos questionários aplicados, com análises de fundamentação teórica conseguida em revisão bibliográfica;

5) Construção de uma brinquedoteca na escola, com envolvimento das professoras participantes da pesquisa;

6) Aplicação de segundo questionário, com o mesmo roteiro utilizado na segunda etapa da pesquisa.

Ressalta-se que tais procedimentos metodológicos envolveram as estudantes do curso de Pedagogia, as professoras parceiras da pesquisa e as pesquisadoras, no processo de estudo e reflexões sobre a prática, vislumbrando mudanças oportunas na realidade escolar.

Primeiramente, conforme anunciado, foram levantados, em fontes de informação digitais da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de São Paulo (USP), trabalhos com foco nos temas "brincadeira" e "brincar na Educação Infantil". Também foram selecionados artigos em periódicos.

Para a validação do roteiro, foi aplicado questionário-piloto com o auxílio de duas professoras com as mesmas características das profissionais envolvidas na pesquisa. O questionário foi composto por vinte questões abertas e fechadas. Essas questões trataram de assuntos como: lugares, materiais e tem-

⁴ Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em 2010, este trabalho contou inicialmente com a participação de seis professoras. No percurso da investigação, uma delas foi transferida para outra escola e finalizamos as ações com cinco educadoras. Em 2011, nossas parceiras foram cinco professoras atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental.

pos para as brincadeiras; papel do(a) professor(a) nas brincadeiras; papel da brincadeira em outras aprendizagens.

Após a validação do questionário, esse instrumento foi aplicado às participantes da pesquisa e, depois, foram realizadas 30 horas de observação nas turmas pesquisadas em cada escola.

As estudantes observaram momentos destinados à brincadeira, dentre as quais o faz de conta, o local onde as brincadeiras aconteciam, os materiais destinados a esse fim, o tempo, enfim, quais condições concretas eram ofertadas às crianças para a realização da atividade oferecida. Além disso, outros fatores foram acompanhados: o papel da professora nessas atividades e como e do que as crianças brincam.

Especificamente em relação ao trabalho realizado em 2010, na escola de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que as observações eram realizadas, ocorreram encontros mensais com todos os envolvidos na investigação (pesquisadores e parceiros da pesquisa, no caso, as professoras). Nesses encontros, houve estudo da Teoria Histórico-Cultural, com foco no desenvolvimento infantil e na importância da brincadeira e, a partir dos dados coletados (fotografias e registro das situações observadas), foram feitas reflexões e indagações sobre a prática.

Neste ano de 2011, já se iniciaram os encontros com as professoras atuantes numa escola de Ensino Fundamental, e os relatos dessas profissionais motivavam a novas reflexões, como relatado a seguir.

No final do processo de pesquisa e início de uma nova tentativa de reconstrução das atividades, na instituição de Educação Infantil, construiu-se uma brinquedoteca, com a participação das professoras e das estudantes universitárias. Depois dessa construção, novamente o mesmo questionário foi aplicado às professoras participantes, para confronto com o anterior. Em relação a esses percursos finais, no que se refere à pesquisa na escola de Ensino Fundamental, os encaminhamentos serão efetuados no segundo semestre deste ano.

Desse percurso, nas duas realidades, destacamos alguns resultados.

Nos encontros com as professoras em ambas as escolas, evidenciamos primeiramente que a atividade da criança ou do(a) professor(a) não pode se caracterizar como qualquer fazer no âmbito escolar. Para esse entendimento, retoma-se, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que atividade se caracteriza pela experiência mobilizadora do uso e aperfeiçoamento de capacidades mentais, em momentos nos quais o sujeito pode conciliar o objetivo almejado ao motivo que impulsiona suas ações.

Na prática pedagógica, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, essa ideia tem uma implicação essencial, desqualificando as tarefas vazias de sentido, propostas pelo(a) professor(a) e realizadas pela criança, incapazes, de uma maneira geral, de motivar aprendizados essenciais ao desenvolvimento pleno na infância; tampouco de conseguir envolver a criança e o adulto como sujeitos ativos, capazes de fazer, ser e de se relacionar como protagonistas de suas ações.

Enfatizou-se a atividade humana como promotora de desenvolvimento cultural da pessoa a partir de condições adequadas de vida e de educação. Para o grupo de pesquisadoras (professoras participantes da pesquisa e autoras deste artigo, coordenadoras da investigação), essa ideia assumiu lugar orientador das reflexões deste artigo, porque os dados coletados revelaram a presença de situações mediadoras de atividade colaborativa entre adultos e crianças e entre as crianças.

Considerou-se que o envolvimento ativo da criança pode ser provocado nas situações de brincadeira e em atividades produtivas e plásticas, de movimento, de comunicação.

Na contramão dessas compreensões, as professoras relataram, nas duas escolas, a ênfase em tarefas relativas à linguagem escrita, principalmente voltadas para a percepção, se a criança está ou não alfabetizada, por meio de classificações oriundas de pesquisas de Ferreiro (1999), em níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Em virtude disso, embora o discurso da equipe gestora proclame que as crianças da Educação Infantil

e do primeiro ano do Ensino Fundamental devam brincar, na maior parte do tempo, até a brincadeira se torna didatizada, isto é, voltada para algum fim pedagógico.

De modo especial, as práticas educativas observadas e as respostas das professoras ao questionário aplicado evidenciaram:

- O papel secundarizado da brincadeira na rotina semanal das crianças de cinco e seis anos. Os lugares reservados para os brinquedos, muitas vezes, são inacessíveis às crianças;

- O papel passivo da criança no interior das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Por exemplo, essa passividade se expressa na falta de tempo para envolvimento, participação ativa e escolhas das crianças, na construção da rotina;

- Atitudes e ações docentes possíveis de serem consideradas espontaneístas, nos momentos de brincadeira, mesmo que as professoras investigadas sequer aparentem ter consciência disso. Um exemplo são episódios da prática pedagógica aparentemente fundamentados na ideia de brincadeira como "coisa que não é séria" e, em virtude disso, sua secundarização na educação das crianças de cinco e seis anos, ao lado do privilégio de situações consideradas "sérias", fundamentais e pedagógicas, tais como registros de palavras e números.

Essa compreensão de brincadeira desconsidera seu papel como atividade capaz de provocar revoluções (Vygotsky, 2009) no desenvolvimento pleno e completo da criança pequena. De acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como já enfatizado, mediante a brincadeira, a criança tem a possibilidade de formar e ativar o uso de capacidades fundamentais ao seu processo de humanização.

Essas ideias ratificam, portanto, a necessidade de um enfoque atento às especificidades dos aprendizados conquistados na infância e de sua importância, no processo em que a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade e de expressão. Nesse sentido, tornam-se essenciais reflexões sobre a particularidade dos processos de ensino intencionais e conscientemente organizados,

na infância, particularmente no que concerne ao lugar ocupado pela atividade lúdica na rotina diária e semanal das escolas infantis e às formas típicas de aprendizagem da criança pequena.

Conclui-se este artigo com as pesquisas em construção, mas com alguns pontos possíveis de destaque: o Ensino Fundamental de nove anos está em prática, no entanto, há necessidade ainda de tanto as políticas públicas como a ação docente e da equipe escolar, em seu conjunto, serem capazes de refletir sobre a infância e suas particularidades e como, por que e para que possibilitar ao máximo o desenvolvimento de atividades principais, bem como a mudança, de maneira eficaz, de uma atividade principal para outra. Para tanto, serão necessárias reorganizações das rotinas, dos espaços, dos tempos, dos materiais e das experiências ofertadas, refletidas em situações de formação inicial e continuada de professores e amparadas do ponto de vista político e pedagógico.

Referências

- Arce, A.; Duarte, N. (Org.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.
- Arelaro, L. O ensino fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, p.1039-1066, 2005.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*. Brasília: INEP, 2001.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006b.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 2009a. Seção 1, p.19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2010.

Chaves, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Faustino, R.C.; Chaves, M.; Barroco, S.M.S. (Org.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural*. Maringá: EDUEM, 2008. p.75-89.

Elkonin, D.B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Progreso, 1987. p.104-124.

Elkonin, D.B. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ferreiro, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Klein, S.B. O ensino fundamental de nove anos e infância: algumas considerações. In: Congresso Paulista de Educação Infantil, 5., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2009. p.30.

Leite Filho, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: Garcia, R.L.; Leite Filho, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DPJA, 2001. p.29-58.

Leontiev, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Leontiev, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-83.

Maciel, F.I.P.; Baptista, M.C.; Monteiro, S.M. (Org.). *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: CEALE, 2009.

Mukhina, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Pasqualini, J.C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

Vygotsky, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1988.

Recebido em 28/7/2011, reapresentação em 10/10/2011 e aceito para publicação em 20/10/2011.