

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

BÁRBARA EMILIANA CAETANO CASAGRANDE

**A CRIANÇA E O BRINCAR: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

MARINGÁ

2014

BÁRBARA EMILIANA CAETANO CASAGRANDE

**A CRIANÇA E O BRINCAR: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial obtenção do grau de
licenciado em pedagogia.

Orientação: Prof. Doutora Lucinéia Maria
Lazaretti

MARINGÁ

2014

BÁRBARA EMILIANA CAETANO CASAGRANDE

**A CRIANÇA E O BRINCAR: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti (Orientadora)

Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito

Universidade Estadual de Maringá

Prof. Ms. Giselma Cecilia Serconek

Universidade Estadual de Maringá

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

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos de intensos estudos, muitas aprendizagens, amizades, noites mal dormidas, sacrifícios, sentimentos de alegria e de tristeza. Compartilharam comigo desses momentos pessoas especiais que sempre me fizeram acreditar que eu era capaz...

Os meus profundos agradecimentos àqueles que estiveram comigo durante todo esse processo:

Deus, criador e soberano sobre todas as coisas...Obrigado por me guiar no caminho certo...

À Professora Doutora Lucinéia Maria Lazaretti, que me acolheu como sua orientanda, me guiou, foi paciente e realizou um ótimo e árduo trabalho...

Meus pais, Valdir e Silvana Casagrande, exemplos na minha vida. Obrigada por sempre estarem comigo, com aquela prontidão inigualável, por acreditarem em mim e por valorizarem a minha escolha profissional...

Guilherme Coelho, companheiro de todas as horas, o meu grande incentivador, guia e conselheiro...

Obrigada pelo amor, carinho e afeto. Pelas palavras bondosas e encorajadoras.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar a importância do brincar no desenvolvimento da criança e os desafios desse processo na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Compreendemos que o brincar é uma atividade que promove aprendizagem e desenvolvimento da criança, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a gênese da personalidade infantil. Além da interação, a brincadeira é fundamental para desenvolver as capacidades como memória, linguagem, atenção, percepção, criatividade, imaginação e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Diante dessa compreensão, questionamos: Qual a importância do brincar no desenvolvimento da criança e o que deve ser considerado e garantido na transição da educação infantil para o ensino fundamental? Para a realização dessa pesquisa bibliográfica documental, selecionamos teses e dissertações que envolvem a temática em questão, consultamos e analisamos documentos oficiais sobre o ensino fundamental de nove anos e autores da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Esperamos que esta pesquisa oriente as práticas pedagógicas e as discussões acadêmicas sobre os desafios presentes nos processos educativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental de Nove Anos. Brincar. Aprendizagem e Desenvolvimento.

ABSTRACT

This work has the purpose of analyzing the importance of playing in children's development and the challenges of this process in the transition from preschool to elementary school. We understand that playing is an activity that promotes learning and child's development, encourages the development of higher psychological functions and the genesis of childish personality. Beyond interaction, playing is essential to develop the capacities such as memory, language, attention, perception, creativity, imagination and the ability to better develop learning. Front of this understanding, we question: What is the importance of playing in children's development and what should be considered and guaranteed in the transition from early childhood education to elementary school? To realize bibliographical research documentary, we selected theses and dissertations involving the concerned subject, consulted and analyzed official documents about the elementary school from nine years and authors of Historical-Cultural Theory that are based on the importance of playing in children's development. We hope that this research guides pedagogical practices and academic discussions about the present challenges in educational processes.

Key words: Primary school. Nine-year-old Elementary school. Playing. Learning and Development.

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	5
ABSTRACT.....	6
1. INTRODUÇÃO	8
2. O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA ANÁLISE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	10
2.1 Aspectos legais da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	12
2.2 O brincar e a prática pedagógica: desafios práticos e legais	15
3. A BRINCADEIRA E SEU PAPEL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (4-6 ANOS): IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	22
3.1 Desenvolvimento Infantil e a educação escolar: Compreensão histórico-cultural.....	22
3.2 A criança e o brincar: condição para aprender e desenvolver.....	24
4. BRINCAR E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE OS DADOS REVELAM?	34
4.1 Procedimentos e Critérios para a Coleta de Dados	34
4.2 O que os dados revelam após oito anos da Lei Nº 11.274/06	37
4.3 Algumas Considerações	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6. REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica-documental, cujo objeto de estudo centra-se na importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e o que deve ser considerado e garantido na transição da educação infantil para o ensino fundamental, com base em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2013.

Essa problemática é originada pelas experiências e estudos, desde os primeiros estágios nas instituições de ensino, durante a graduação em Pedagogia (UEM). Ao realizar o estágio no 1º ano do ensino fundamental, exercendo o papel de estagiária constatamos em nossas observações que o brincar praticamente inexistia na rotina escolar e o que prevalecia eram atividades típicas de escolarização, com foco em tarefas mecânicas voltadas para a alfabetização.

Nesse momento do ingresso da criança no Ensino Fundamental, a criança ainda se encontra num momento evolutivo, desenvolvendo sua personalidade, transitório da educação infantil, em que prevalecia (ou deveria prevalecer) o lúdico, o brincar e vivências promotoras de aprendizagem. Parece que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não é caracterizado como uma continuidade no processo de ensino, mas uma ruptura, uma fragmentação entre os dois ciclos de ensino, em que a criança deixa um espaço com características lúdicas para ingressar em um ambiente em que o professor segue ordens e regras com a única finalidade de ensiná-lo a ler e escrever, desconsiderando o sujeito desse processo. Nas observações que realizamos, percebemos a preocupação das professoras em exercer seu papel de transmitir conhecimento científico para seus alunos, mas para que garantir isso, tentavam deixar as crianças calmas e o motivo para que realizavam as atividades propostas era permitir que pudessem brincar no parque ou pátio. Nos momentos em que estivemos na instituição e observamos essas situações, no decorrer do dia, a possibilidade de ir ao parque, mesmo como moeda de troca para realizar as atividades, nunca foi efetivada, causando assim, nas crianças a impressão de que o parque da escola era algo praticamente impossível de se frequentar. As próprias professoras falavam que não levavam os alunos ao parque porque eles não obedeciam e por isso poderiam se machucar ou perdiam tempo e atrasavam os conteúdos a vencer.

Essas experiências no estágio causaram estranhamentos e inquietações. A partir disso, procuramos aproximar nossos estudos como a relação entre a criança e o brincar.

Constatamos, em uma primeira aproximação, que, atualmente, a criança é vista como um cidadão que tem direitos, o direito de ter o brinquedo e de brincar. Esse direito é simplesmente deixar a criança ter contato com o brinquedo, de poder ter autonomia e poder escolher o objeto para brincar.

Enfim não se pode deixar de lado as brincadeiras, e o ato de brincar, já que estamos falando de crianças e é por meio da brincadeira que desenvolve imaginação, percepção, criatividade, motivações. Na escola, a brincadeira pode ser uma maneira de possibilitar à criança um ambiente promover para o desenvolvimento dos aspectos intelectuais e sociais.

Dadas as justificativas balizadoras desse trabalho, o objetivo desse trabalho é analisar a importância do brincar no desenvolvimento da criança e os desafios desse processo na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Com base nisso, procuramos responder: Qual a importância do brincar no desenvolvimento da criança e o que deve ser considerado e garantido na transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Para atingir esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica-documental, selecionando documentos legais que orientam sobre a implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, selecionamos teses e dissertações (2008-2013) que envolvem a temática em questão e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Como resultado dessa pesquisa, o presente trabalho ficou assim organizado: no primeiro capítulo, consultamos os documentos do MEC (BRASIL, 1998, 2004, 2006, 2007, 2009), que orientam sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, procurando identificar quais as orientações legais sobre o brincar nessa nova configuração escolar; no segundo capítulo, apoiados em estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, investigamos qual o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, destacando o período escolar de transição, ou seja, crianças entre quatro e seis anos; no terceiro capítulo, analisamos, com base em teses e dissertações selecionadas sobre o tema, como esse processo tem se constituído no interior da escola, ou seja, se as orientações legais, se a relação criança e brincar tem sido garantido ou não na prática pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Esperamos que esta pesquisa oriente as práticas pedagógicas e as discussões acadêmicas sobre os desafios presentes nos processos educativos.

2. O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA ANÁLISE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Educação Básica Brasileira, nos últimos anos, sofreu transformações no seu modo de organização e estruturação. Desde 2005, o país vem administrando a ampliação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, para crianças a partir de seis anos de idade. Conforme é estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental, a implantação progressiva do Ensino Fundamental de Nove Anos com a inclusão das crianças de seis anos de idade, projeta intenções norteadoras tais como: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p.14).

O PNE estabelece ainda que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de Nove Anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar pela conciliação do atendimento da faixa etária de sete a quatorze anos, ressaltando que esta ação demanda planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade.

Segundo os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) são vários os fatores para existir a inclusão de crianças de seis anos de idade na escola fundamental, fatores esses que abrangem desde o desenvolvimento psicológico de cada criança, qualidade na oferta, sucesso escolar e direito de ensino. O MEC ainda comprova por estudos que crianças que ingressam na escola fundamental com seis anos apresentam resultados superiores em relação às crianças de sete anos. Dessa forma o objetivo geral é o de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e com isso, uma aprendizagem com qualidade. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento de tempo de permanência na escola, mas sim do emprego do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004, p.17).

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, o direito a educação para crianças de zero a seis anos vem expressa na elaboração de vários documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Entretanto, em contradição à valorização da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a própria LDB 9394/96, no Título IV, Artigo 11, Inciso V, estabelece que aos municípios compete: “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, com prioridade, o ensino fundamental” . Assim, os recursos financeiros para a oferta de qualidade e necessária ampliação no atendimento não foram garantidos. Ao contrário, foram destinados, por meio do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), prioritariamente ao Ensino Fundamental. Esse descompasso entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, portanto, não é recente, mas historicamente relacionado com as políticas e a finalidade social destinada à cada uma dessas etapas.

A valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra acentuou mais ainda a divisão entre esses níveis de ensino e fortaleceu uma crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental, maiores serão as chances de sucesso na vida escolar. Além disso, a destinação de recursos do FUNDEF aos municípios era feita considerando-se o número de alunos matriculados, levando muitas Secretarias de Educação a inserirem nas turmas de primeiro ano crianças que ainda não haviam completado sete anos, para ampliar o volume de recursos a serem recebidos. Desse modo, a antecipação da escolarização das crianças de seis anos representava vantagem para as redes municipais, pois além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos se isentavam da responsabilidade de ampliar a oferta de Ensino Infantil para essa clientela (BRASIL, 2006).

Considerando este contexto e as metas previstas no PNE (BRASIL, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de seis anos, foi aprovada a Lei 11.114 (BRASIL, 2005), que alterou a LDB 9394/96 no que se referia a idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos estados e municípios já vinham realizando. O Conselho Nacional de Educação (CNE), visando minimizar os efeitos da referida Lei, baixou a Resolução 3 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças, aos seis anos poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental, estabelecendo assim a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10 anos) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14 anos). Para esclarecer: esse ingresso no Ensino Fundamental, de acordo com o CNE, ao respeitar as diretrizes e planos nacionais de educação, não normatiza e obriga a data de corte para esse ingresso, mas orienta que os municípios e estados definam qual será essa data. Com isso, temos alguns exemplos de municípios que o ingresso da criança ocorre com seis anos completos até 31 de março do ano vigente, como tem municípios que a criança completa seis anos no decorrer do ano letivo, ou seja, até 31 de dezembro.

Diante desse contexto, finalmente em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), alterando o artigo 32 da LDB 9394/96, que passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Com base nessa contextualização, esse primeiro capítulo, intenciona: a) Discutir como os documentos legais definem e orientam o processo de transição da criança da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; b) Compreender como a legislação tem encaminhado a discussão sobre a brincadeira e a prática pedagógica nessas novas (re)configurações.

2.1 Aspectos legais da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A legislação procurou formas de assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental garantisse avanços qualitativos quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ingressantes com seis anos no contexto escolar.

O que se espera durante o período de transição entre as duas estruturas de ensino—Educação Infantil e Ensino Fundamental—, é que os sistemas de ensino administrem uma proposta curricular que assegurem a aprendizagem e desenvolvimento necessário da criança. Assim desde professores, equipe pedagógica e currículo, até móveis, materiais didáticos e equipamentos deveriam ser modificados para atender essa implantação.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2007, p. 15).

Nos documentos (BRASIL, 1998, 2004, 2006, 2007, 2009) aqui analisados, há uma defesa de que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso, alegria e brincadeiras. E, com práticas adequadas, todas as crianças aprendem e se desenvolvem. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental deve-se levar em conta direitos sociais que precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico deve ser singular no que diz respeito as ações infantis e o direito à brincadeira. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades(a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) elementos como: propostas pedagógicas, reconhecimento da criança como ser íntegro que aprende e convive com os demais por meio da interação que acontece principalmente pelo ato e ação de brincar e educação. Esses aspectos se realizam de forma lúdica, principalmente no primeiro ano do ensino fundamental, e a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de 2005, procurou incorporar esses aspectos em respeito as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil.

A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- Educação Infantil - 5 anos de duração - Até 5 anos de idade;
- Creche - Até 3 anos de idade;
- Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade;
- Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade;
- Anos iniciais - 5 anos de duração (1º ao 5º ano) - de 6 a 10 anos de idade;
- Anos finais - 4 anos de duração (6º ao 9º ano) - de 11 a 14 anos de idade;

O Ensino Fundamental a partir dos seis anos permite aumentar o ciclo de crianças incluídas no sistema nacional de ensino, pois segundo recentes pesquisas do IBGE (Censo Demográfico 2000), 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, 2000).

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. Como já observamos anteriormente, é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os alunos aprendam mais.

Qualquer análise que se faça sobre conteúdos de ensino, deve considerá-los no bojo de uma questão mais ampla, isto é, das premissas do projeto político pedagógico que orientam o trabalho educativo em pauta. Isto porque os conteúdos de ensino não se encerram em si mesmos (não se trata de mera ocupação para as crianças!), mas representam mediações histórico sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas (MARTINS, 2009, p. 94).

O ensino deve ser pautado pela modalidade de conteúdos orientados no trabalho pedagógico com crianças, ou seja, como conceber e organizar o plano orientador de atividades da rotina da turma. Para isso, Martins (2009, p. 95) explica que o professor precisa “dispor de conhecimentos que interfiram de modo indireto ou direto no desenvolvimento da criança”. Essa prática elaborada e diretiva do professor interfira diretamente positivamente ou negativamente no desenvolvimento do aluno.

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica no conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

2.2 O brincar e a prática pedagógica: desafios práticos e legais

Com o surgimento dessa nova nomenclatura de ensino, emergem também questões para professores, gestores e pais, no que se referem à criança de seis anos: Quem é essa criança de seis anos? Que momento da vida ela está vivendo? Quais são seus direitos, interesses e necessidades? Porque ela está ingressando no Ensino Fundamental? Como propiciar o desenvolvimento total de suas funções e qualidades psíquicas?

O ser humano constitui um tempo de vida que se encontra em permanente construção social, que se inicia na infância. A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor para que a criança adentre no Ensino Fundamental. Segundo Marega (2010, p.78), com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender, aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Nesse período, a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participarem de jogos que envolvem regras e assim se apropriam de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Segundo Arce (2007) nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. Estabelecem também laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. Além disso, fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo.

As possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinadas pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças.

Assim os documentos elaborados pelo MEC afirmam que o Ensino Fundamental deve ser repensado, cujo qual, as escolas não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série. Orienta que, nos projetos político-pedagógicos, sejam abordadas estratégias que possibilitem uma maior flexibilização do tempo, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola:

A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva com uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis. Separar ética, política e estética é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais. O ensino fundamental para as crianças de seis anos, como um dos primeiros espaços públicos de convivência, é onde tudo isso começa (BRASIL,2007, p.67).

Os documentos (2004; 2007; 2009) sobre o ensino de nove anos, tem uma preocupação em “orientar” os sistemas escolares que ao implementarem a ampliação, revejam, organizem e reformulem os currículos e as propostas pedagógicas, respeitando as especificidades da criança de seis anos. O brincar aparece como uma dessas particularidades à serem consideradas nesse processo.

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática [...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar com uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/ séries iniciais do EF de nove anos (BRASIL, 2007, p.10).

No documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2007), há um texto de Borba, intitulado “*O brincar como um modo de ser e estar no mundo*” que discute sobre o brincar como possibilidade de reprodução da realidade cultural e social a qual a criança está inserida. Com isso, é preciso considerar as diversas situações e momentos em que a brincadeira expressa singularidades e formas de experienciar e vivenciar o mundo da cultura.

O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação - reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer?(BORBA, 2007, p. 41).

Na faixa etária de seis anos, as crianças estão interessadas em brinquedos, carrinhos e bonecas, são atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender, desenhar e criar. Segundo Benjamin (1984, p. 14) as crianças estão “mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é produção e criação”. As crianças apropriam-se da cultura e ao mesmo tempo são produzidas na cultura em que vivem e são contemporâneas. Desse modo, todos os envolvidos na escola tem essa compreensão de criança e desenvolvimento no momento de elaborar políticas públicas, projetos e planejamentos para a prática diária? É garantido de fato o espaço para a interação das crianças? Nas creches, CMEI’S e escolas são ofertadas as condições necessárias para que as crianças se apropriem da cultura? As propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar e aprender? Existe a brincadeira, entendida como experiência de cultura?

Assim como ter acesso a uma boa alimentação, a uma educação de qualidade e a um atendimento médico adequado, o brincar também precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Juridicamente, ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

A finalidade dos direitos da criança em buscar a igualdade de condições em relação ao mundo adulto apresenta uma contraposição que merece ser destacada. Essa situação aparece quando as especificidades e necessidades próprias da infância, ou seja, a sua alteridade, confronta-se com a sua observável dependência e imaturidade em relação ao mundo adulto. Sabemos que as condições da infância não são iguais às condições e necessidades adultas, na medida em que as prerrogativas e possibilidades diferem-se essencialmente da condição adulta (FRANCO, 2008, p. 123).

A Constituição Federal de 1988 diz respeito aos direitos ao lazer, convivência familiar, convivência comunitária e ao não-trabalho, em seu artigo 227 unifica que os direitos da criança e necessidade de proteção integral deve ser prestado pela família, sociedade e poder público de forma complementar :

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Esses direitos fundamentais expostos na Constituição Federal (art. 227, CF/88) é um avanço que, vagarosamente, vem se concretizando, em aspectos legais. Porém, pode ser visto com dúvidas se considerarmos a realidade da infância brasileira, já que documentos importantes e reconhecidos não são executados na efetivação por parte das instituições sociais.

A escola, como segmento da sociedade, tem o dever de garantir os direitos da criança modelando o seu contexto na busca de efetivá-los por meio de ações concretas, de mudança de postura e de transformação. É nesse lugar onde inicia-se a aprendizagem da democracia e do saber e que, portanto, é indispensável repensar a forma como a organização das escolas e a formação e intervenção dos professores se devem entrosar com este movimento contemporâneo de reconhecimento dos direitos da criança (FRANCO, 2008, p.143).

Dessa forma, consideramos o brincar um direito de liberdade, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança. Assim o brincar visto como direito de liberdade a ser exercido pela criança deve contar com o dever de apoio do professor no contexto escolar. O direito de brincar está expressamente destacado no art. 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989):

Art. 31: Os estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como a livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (BRASIL, 1989).

Assim, o direito de brincar é promover o bem-estar da criança e a valorização de sua individualidade como cidadão. No art. 16 do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) é fundamentado os direitos de liberdade da criança, que pensando o brincar sendo esse direito que é de liberdade de fazer e atuar como criança. Pois é uma ação própria da criança, formadora da sua personalidade.

Embora o direito do brincar esteja explícito em todas as leis citadas nesse capítulo e nos artigos 16, 59, 70 e 71 do ECA, como direito fundamental e especial para a vida da criança, existem barreiras para efetivá-lo no ambiente escolar. Semelhante a essa situação, muitos pais e educadores não reconhecem o direito do brincar, tendo a ideia de que a brincadeira é algo supérfluo, secundário e de pouca importância para o desenvolvimento da criança.

Nos documentos aqui analisados, o brincar é defendido nas duas fases de ensino – Infantil e Fundamental - e é visto como uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento, não só na parte psicológica mas, também, como desenvolvimento integral do indivíduo. Defende-se que o brincar é uma forma de ser e estar no mundo, momento inerente de seu desenvolvimento que a escola precisa acolher e se reorganizar, readaptar os aspectos como: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias (BRASIL, 2009).

[...] construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL, 2004, p. 19).

Entretanto, o brincar hoje nas escolas é algo ausente de uma proposta pedagógica que incorpora o lúdico como eixo do trabalho infantil. É rara a escola que investe no aprendizado lúdico. A escola deixou de lado a brincadeira na sala de aula, sendo muitas vezes utilizada com uma função puramente didática ou considerada uma perda de tempo. E até no recreio, a criança precisa conviver com uma série de proibições, regras restritivas como também ocorre nos prédios, clubes, etc.

Para Moro (2009), o brincar enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado dentro da sala de aula, assim a brincadeira e o jogo precisam aparecer cada vez mais no currículo e nas ações cotidianas. Muito pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras atividades, constituem meios promotores de aprendizagem. A medida que a criança interage com os objetos e com outras pessoas, construirá relações e conhecimentos à respeito do mundo em que vive. Aos poucos escola e família em conjunto, favorecerão uma ação de liberdade para a criança, com uma sociabilização que se dará gradativamente, através das relações que ela irá estabelecer com seus colegas e professores.

Segundo o MEC no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o Ensino Fundamental de Nove Anos ampliado é uma nova nomenclatura e exige propostas pedagógicas próprias. Portanto, um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo:

a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino Fundamental em discussão no CNE); b) as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental); c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26); d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005); e) as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade); f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade); g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASIL, 2009, p. 14).

Para isso, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, organizou dois documentos de orientação pedagógica, com o objetivo de subsidiar a discussão sobre currículo escolar. No ano de 2007, as escolas públicas receberam o “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade”, que contem coletâneas de textos elaborados por estudiosos brasileiros para ajudar nessa problemática. E em 2009 também receberam o exemplar “Indagações sobre Currículo”, elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que contém cinco cadernos que proporcionam reflexões em torno do currículo e que propõem o estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino.

No momento da elaboração desses dois documentos citados acima, o que estava em discussão era a elaboração de um documento e de uma estratégia dinâmica reflexiva o que questionasse o processo de discussão das escolas e Secretarias de Educação sobre o currículo e seus desdobramentos. Assim separados por eixos importantes com a finalidade de que professores, gestores e profissionais da área educacional refletissem sobre a concepção de currículo, relacionando-as a sua prática, analisando as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares.

Com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a divulgação dos documentos consolidados da Política Nacional de Educação Infantil, foi necessário retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com a perspectiva de atender aos novos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, foi preciso observar e participar da escola, conhecer seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. E assim questionamentos e novas possibilidades surgiram. E assim como o processo educacional exige fundamentação pedagógica, o Ministério da Educação juntamente com gestores, professores e demais profissionais da educação se reuniram para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo.

Nessa elaboração fatores como: escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Contribuíram para o aperfeiçoamento do currículo e dos atuantes na área. Os textos chegam aos professores das escolas dão respostas para a necessidade de constituir uma escola com espaço e ambiente educativo e que amplie a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania.

Com o exposto, as defesas oficiais sobre a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos é em favor do brincar, dos espaços adequados e de práticas pedagógicas integradoras. Com base nisso, o próximo capítulo será dedicado à compreensão da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

3. A BRINCADEIRA E SEU PAPEL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (4-6 ANOS): IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo objetivamos discutir sobre o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança, orientando-nos pela Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva foi inaugurada por Vigotski (1896-1934) e teve continuadores Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros. Vigotski desenvolveu estudos e pesquisas com base marxista e era visto como radical por querer ir até a raiz de todos os problemas e por se manter leal ao método materialista histórico-dialético de compreensão do psiquismo humano.

Para isso, discutiremos, primeiramente, os pressupostos do desenvolvimento infantil, a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural e, num segundo momento, daremos destaque a brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança e para finalizar discutiremos sobre os desafios nessa transição de ensino: Educação Infantil para Ensino Fundamental.

3.1 Desenvolvimento Infantil e a educação escolar: Compreensão histórico-cultural

As relações entre desenvolvimento infantil e educação escolar podem ser explicadas pelas próprias palavras de Vigotski (2001), quando afirma que o *bom ensino impulsiona desenvolvimento*. Nesse sentido, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam, assim o ensino escolar é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. Vigotski (1998) considera que para compreender a relação entre ensino e aprendizagem é preciso analisar os dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é chamado de desenvolvimento real ou efetivo, composto pelas funções psicológicas já efetivadas. E o segundo é chamado de desenvolvimento próximo que se define como aquelas funções que estão em processo de desenvolvimento e que será identificada por intermédio de tarefas com o auxílio de adultos ou outras crianças mais

experientes. Pela condição da atividade mediada, com outras pessoas, a criança se torna capaz de atingir um determinado desenvolvimento que sem mediação seria impossível de acontecer.

Facci (2006) salienta a necessidade de a educação ser guiada pelo princípio do desenvolvimento, para existir a sistematização da educação. “O ensino deve realmente promover o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico”. Nesse processo é o professor que será o mediador entre o aluno e o conhecimento, interferirá na zona de desenvolvimento próximo dos alunos conduzindo a prática pedagógica. Nesse aspecto, quando a criança se desenvolve ela passa a atuar como membro da sociedade que vive, cumprindo obrigações e regras que são graus diferentes de transformações, que são determinadas pelas condições históricas nas quais o homem se desenvolve.

O psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, que tem o objetivo de mediar por instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Segundo Vigotski (1998) as funções psicológicas superiores (FPS) – atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc. – são produtos da atividade cerebral que se formam graças ao desenvolvimento histórico da humanidade, elas se iniciam como coletivas na forma de relação entre os sujeitos e mais tarde se transformam em funções psíquicas da personalidade. A formação destas funções é caracterizada por signos.

Com o desenvolvimento do sujeito por meio da atividade, ele adquire existência psicológica, e é no interior desse processo que a personalidade se desenvolve. A personalidade, segundo Leontiev (1978), é uma formação psicológica que se constrói enquanto resulta de transformações das atividades do indivíduo em sociedade. Martins (2006) esclarece:

Na medida que a personalidade se desenvolve no transcurso das relações ativas pessoa-mundo, tais relações vão-se firmando como momentos organizativos e transitórios chamados fases do desenvolvimento. Este processo, que é único e individual, abarca experiências que se substituem e que transcorrem de modo distinto segundo sejam as condições históricas e a pertença do indivíduo a dada cultura, dada classe social, dada família, dada condição educacional, etc. (MARTINS, 2006, p. 29).

Desde o nascimento as crianças se encontram numa constante e nova condição de vida que são totalmente diferentes das condições de desenvolvimento intrauterino, providos de reflexos e várias formas não verbais de comunicação, que se desenvolvem a cada dia e são marcadas por reações emocionais e sentimentos. O desenvolvimento da criança se inicia a

partir da concepção e evolui abrangendo aspectos neurológicos, cognitivos, afetivos, motores e perceptivos.

No primeiro ano de vida, ocorre o aperfeiçoamento da atividade cerebral que vem acompanhado de relações mais complexas entre as próprias crianças e o meio. Martins (2009) diz que o cérebro da criança é como se fosse uma esponja pronta para absorver experiências, perceber e fazer sinapses. Toda experiência vivida por eles fará parte integrante e importante da formação da personalidade do adulto que virá a ser. Por isso, conhecendo um pouco de como se desenvolvem poderemos auxiliar estimulando adequadamente sem exigir algo que não é apropriado para a etapa de desenvolvimento.

Destacamos que o processo de desenvolvimento da criança visa afirmar a sua natureza histórica social, ou seja, a influencia que o ensino sistematizado pelo professor pode exercer sobre o aluno. Vigotski (1989) afirma que o desenvolvimento humano demanda de inter-relações, onde cada homem aprende se apropriando de conquistas produzidas pelas gerações precedentes. É graças a interiorização que os processos interpessoais mediados entre criança e o meio transmutam em processos intrapessoais, assim características, símbolos, domínios, habilidades não se estruturam a partir de si mesmo. Contudo, o desenvolvimento acontece por meio de aprendizagens. Vigotski afirma que para o bom ensino em processos interpessoais, deve-se antecipar o desenvolvimento para poder conduzir, ou seja, não precisa esperar desenvolvimento para ensinar, deve-se ensinar para existir desenvolvimento.

As aquisições do primeiro ano de vida da criança mudam completamente a relação criança/meio. A recém autonomia segundo Martins (2009, p. 112) “amplia possibilidades de atuação com pessoas e com objetos”. Descobertas como as de locomoção e liberação de membros superiores devido a postura ereta ao caminhar, somam ao desenvolvimento de inúmeras habilidades que desempenham um papel fundamental na construção social de capacidades que são habituadas pelas condições sociais de desenvolvimento da criança, devido acesso e manipulação de objetos.

Dadas as condições objetivas e concretas promotoras de desenvolvimento, as experiências, vivências e capacidades das crianças, tornam-se mais completas e diferenciadas.

3.2 A criança e o brincar: condição para aprender e desenvolver

A partir dos três anos, com o domínio cada vez maior da linguagem verbal, da autonomia, independência, de ações perceptivo-motoras-visuais que ampliam a relação da

criança com os fenômenos e objetos da realidade. Terminada a primeira infância a criança caminha na direção de um amplo desenvolvimento do seu psiquismo e personalidade:

Como consequência do desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a criança torna-se mais autônoma e sua percepção do mundo e de si mesma neste mundo, é mais acurada. Sob estas condições, ela passa a dominar um círculo muito amplo de atividades, a ensinar-lhe a construção e manifestação de dois grandes motivos: a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta. São esses motivos que estarão na gênese da atividade principal representativa desta etapa do desenvolvimento: o jogo de papéis. Este jogo representa, neste período, a linha central do desenvolvimento, e as atividades de produção e de movimentos corporais representam sua linha acessória, sendo, portanto, também muito importante (MARTINS, 2006, p. 35).

As crianças entre 3 e 6 anos de idade encontram-se num momento extremamente evolutivo. Pela mediação do outro, que pode ser um adulto/professor ou criança mais experiente, ela é capaz de analisar fatos, compreender, identificar e destacar acontecimentos que as cercam.

Desde o nascimento, os homens estão construindo suas capacidades à medida que conquistam as objetivações humanas. O autêntico desenvolvimento da criança constitui, portanto, uma conquista, um progresso e o resultado das capacidades humanas adquiridas. Assim sendo, as capacidades não são dons inatos do indivíduo, mas produtos diretos das apropriações de determinados conhecimentos e possibilidades objetivas de ação implica a estrutura de condições internas e externas, que originam novas apropriações, das quais resultam novas condições, e assim sucessivamente. Deste modo, o desenvolvimento de capacidades genuinamente humanas transcende o sentido utilitário e pragmático do conhecimento e da ação, pois demanda, necessariamente, o domínio de qualidades psíquicas amplas e estáveis, chamadas por Vigotski de funções psicológicas superiores (FPS) (MARTINS, 2006, p.36).

A criança, por meio de condições de ensino adequadas, aperfeiçoa vivências anteriores; conquista novas formas de relacionar-se consigo e com a realidade; amplia sua destreza locomotora para realizar atividades independentes; os sentidos de percepção, atenção, memória, linguagem estão mais desenvolvidos; o desenvolvimento da consciência sobre si já é algo mais acelerado. Esse momento é marcado pela “exploração de possibilidades e limites” (MARTINS, 2007, p.64). Essa criança que era vista como um bebê, já passa a ocupar um novo lugar nas relações sociais. Mas como ainda não pode agir como um adulto, devido as limitações de suas funções psicológicas, ela imita as ações do adulto por meio da

sua principal atividade, as brincadeiras de papéis sociais. Essa é a principal contradição que permite o surgimento da brincadeira.

Portanto, a importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ficar circunscrita ao fato de a criança gostar e se divertir, uma vez que essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que se efetivem é imprescindível a participação do adulto; no âmbito escolar, do professor; elo insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado. Urge a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre o brincar e sobre as brincadeiras para que, aí sim, elas se coloquem a serviço do desenvolvimento infantil (MARTINS, 2007, p. 67).

Neste período, a brincadeira é a formação do pensamento, autonomia, imaginação, entre outros processos que estão em intenso desenvolvimento. Desse modo, Elkonin (2009, p. 230-231) afirma que a brincadeira de papéis permite novas relações da criança no seio da sociedade:

- a) Inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- b) Complexifica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais (a vida passa a ser, cada vez mais, modelo de atuação);
- c) Produz-se uma síntese das ações e uma separação dos objetos;
- d) Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- e) Opera-se a imaginação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto.

Segundo Elkonin (2009), durante a primeira infância a criança manipula os objetos de acordo com o que foi aprendido com o adulto por meio de relações reais, mas conforme vai crescendo e se desenvolvendo, essa manipulação passa a ser simbólica, que está ligada a elaboração do jogo de papéis. Esse autor aponta também a necessidade do direcionamento educativo nas brincadeiras, pois assim terá a “superação de situações protagonizadas primárias e elementares em direção as atividades mais complexas” (ELKONIN, 2009, p.270).

Essas novas possibilidades adquiridas pela criança levará a afirmação de si, dos objetos e das relações sociais e caminha na direção de um amplo desenvolvimento. A qualidade das relações sociais e lúdicas juntamente com a intervenção do adulto é muito importante no desenvolvimento psíquico da criança. Segundo Martins (2007) a criança tem os jogos simbólicos e as atividades de produção (desenhos, modelagem, construções de objetos, etc.) como atividades principais do seu desenvolvimento, que torna esse momento muito

decisivo para a sua evolução, pelo fato de uma grande complexidade psíquica dessas ações. Tanto o jogo quanto as atividades de produção tem características diferentes e apontam novos domínios do pensamento infantil.

Elkonin (2009) contribui dizendo que as atividades lúdicas passam a reproduzir de fato as relações que as crianças tem com mundo. A criança entende a lógica da vida, os papéis protagonizados, as relações sociais e se políam para cumprir regras. Conforme Mukhina(1995) os jogos protagonizados interferem na evolução, e é por intermédio dele que é vinculada as relações lúdicas e as relações reais, pois eles se tornam cada vez mais complexos e exercem influencia para a ampliação da percepção, memória, imaginação, elaboração de ideias, etc.. Desse modo não se pode deixar as crianças a mercê de sua espontaneidade, é preciso sempre ajuda-los a superar seus limites de aprendizagem.

A criança administra suas atividades por vários motivos, que segundo Martins (2006) ainda se encontram subordinados à situação imediatamente presente. De maneira progressiva ela organiza uma hierarquia de motivos, e isso constitui uma importante conquista do desenvolvimento da personalidade desse individuo. Lentamente a criança consegue entender respostas emocionais e situações, começa a organizar seus sentimentos conforme for vivenciando suas próprias experiências e com isso vem um grande progresso de suas capacidades para conhecer o meio que as cercam.

A educação escolar é muito importante para o desenvolvimento psíquico da criança a partir dos quatro anos de idade, pois elas dispõem de várias propriedades e necessitam de aprendizagens sistematizadas, desde que as ações de ensino sejam adequadas. No período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, embora a brincadeira e os jogos ainda sejam muito importantes para o desenvolvimento da criança, uma atividade começa a despontar como de interesse da criança: a atividade de estudo. Estudar, realizar uma atividade séria, tal como o adulto realiza, se torna a atividade principal dessa idade. Podemos perceber que essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode emergir também uma transição de interesses, já que na criança de seis anos, podem ser inseridos novos motivos, desde que intimamente relacionados com a brincadeira. Trata-se de um momento de transição, caracterizado por superações de um modelo anterior e de novas possibilidades.

Como diz Martins (2007) para a criança não basta mais fazer simbolicamente aquilo que o adulto faz, é preciso saber também. Nessa fase de transição do ensino, a criança começa a compreender que o que ela já sabe precisa ser modificado e aperfeiçoado. A preparação intelectual da criança é importante, pois quando ela ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental ela já deve possuir alguns conhecimentos do mundo (fenômenos da natureza,

homem e sociedade, normas de comportamento, etc.) mas o que importa mesmo é a qualidade que esse conhecimento foi adquirido. Mukhina (1995) complementa dizendo que segundo pesquisas entre os pré-escolares maiores, quase todas as crianças querem passar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, devido o fato de que é na escola que se aprende a ler e escrever e o espaço físico da escola também atraem as crianças. No entanto, isso significa que é preciso formar tais interesses, motivos transitórios, caso contrário tais processos não se gestarão pela simples mudança da idade ou de ciclo de ensino.

Para isso, preparar psicologicamente a criança para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é algo importante, pois o ingresso na escola é uma mudança grande que a criança terá que passar, envolve a relação com novos adultos, novos grupos sociais e novos ambientes. Segundo Mukhina (1995, p. 297) a vida da criança na escola de Ensino Fundamental é administrada por normas e regras, com o propósito de que as crianças adquiram conhecimentos comuns de alfabetização e outras áreas do conhecimento. O professor precisa ser “portador real de certas exigências sociais para com a criança” e garantir que a criança conquiste novos patamares de desenvolvimento.

Os conhecimentos que a criança assimila na escola tem caráter científico. Até pouco tempo atrás considerava-se o ensino primário como uma etapa preparatória para a assimilação sistemática dos princípios da ciência; agora se considera como o ponto de partida no caminho da ciência, que já se inicia no primeiro ano (MUKHINA, 1995, p.298).

Nessa preparação psicológica da criança para frequentar o Ensino Fundamental, a brincadeira e as atividades lúdicas são fortes aliados, tais como os jogos didáticos, os jogos de dramatização, os esportes, e jogos de improvisação. Esses jogos contêm regras, situações que permitem movimentar o pensamento, as funções psíquicas e devem estar presente nas situações de ensino, já que por meio dessas atividades surgem e aperfeiçoam as percepções, desenvolvem-se hábitos sociais de convivência, que surgem devido a mediação e auxílio da escola.

A construção da consciência da criança é atribuída por meio da ação desta sobre o mundo, as formas como ela participa alteram a aprendizagem e o desenvolvimento expressando nas atividades principais. De acordo com Martins (2006), a brincadeira de papéis sociais é a atividade que mais se destaca, pois é a brincadeira que mais influencia o desenvolvimento total da criança.

Quando a criança exerce a ação de brincar, automaticamente e involuntariamente ela aprende a agir diante a fatos e pessoas, pois através dessas brincadeiras que são ações práticas

realizadas que os processos internos se estruturam orientando outras ações práticas autônomas e complexas que cada vez mais enriquecerá a criança.

Mas a qualidade da vivência em grupo não se garante somente pelo ato de brincar. É preciso uma sistematização, que será adquirida com a mediação de um adulto/professor que assumira o papel de organizador de ideias.

É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para entender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social (MARTINS, 2006, p. 40).

Ao analisarmos a importância da brincadeira de papéis no desenvolvimento psíquico da criança, não podemos deixar de citar as três propriedades que Mukhina (1996) sistematiza: a primeira propriedade se refere ao caráter semiótico da criança, que é quando por intermédio do jogo ela manifesta seu desenvolvimento de consciência. A criança pode adotar objetos ou pessoas para fazer parte da brincadeira criando situações que expressam suas vontades, criadas em sua vida concreta; a segunda delas, refere-se ao favorecimento de argumentos e conteúdos, pois na brincadeira de papéis a criança pode refletir de diferentes formas o meio em que vive. Na brincadeira a criança representa a realidade como ela compreende, assim uma criança mais nova apresentará argumentos limitados em relação a uma criança mais experiente. E por fim, a terceira propriedade diz respeito aos tipos de relações lúdicas e reais que estarão presentes nas brincadeiras de papéis sociais. Essas relações aparecerão de acordo com as características do jogo, ou seja, conforme for os argumentos e conteúdos que ocorrerá por meio do faz-de-conta.

A brincadeira de papéis sociais estimula na criança novas exigências. De maneira progressiva, o faz de conta das coisas que os adultos fazem se torna uma necessidade de saber de fato o que eles fazem. É por isso que a brincadeira de papéis sociais é uma atividade rica, que desempenha funções essenciais no desenvolvimento da criança que age diretamente em seus processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, etc.) e na personalidade. A brincadeira de papéis possibilita uma compreensão aprimorada das relações sociais, das atividades das pessoas e dos sentimentos reportadas a elas. Martins (2006, p.44) afirma que “os processos lúdicos, especialmente a brincadeira de papéis, representarão, então, as estratégias pelas as quais a criança encontrará a satisfação de muitas de suas necessidades”.

A brincadeira de papéis permite desenvolver uma importante ferramenta de aprendizagem: a imitação. A capacidade que elas possuem de imitar os pais, professores, pessoas que as cercam é uma ferramenta para os processos de ensino. Imitar adultos, em especial os pais, é parte integrante do que somos. Na verdade, muito antes de demonstrarem capacidade para aprender o que os outros estão tentando lhes ensinar, as crianças já são capazes de aprender observando, imitando e com isso, reproduzem e apropriam-se das relações sociais entre os homens.

Por meio da brincadeira a criança lança desafios e os resolve, se envolvem em situações de inúmeras aprendizagens. Essa ação exigirá da criança habilidades como percepção, semelhanças, diferenças, linguagem, raciocínio, etc. para operar as atividades lúdicas.

Mukhina (1996, p. 156) usa a expressão jogo dramático para o faz-de-conta nas brincadeiras e considera que “o papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exerce os direitos em relação aos demais participantes do jogo”. Regras, direitos e deveres aparecem no brincar e é de fácil verificação para quem está de fora observando. Opiniões, interesses e possibilidades dos outros assim como acordo coletivo sempre aparecerá nas brincadeiras, a criança impõe normas de comportamento com o grupo que dessa forma construirá uma sociedade infantil. Tudo o que a criança reproduz na brincadeira de papéis ela busca nas situações reais na relação com o adulto e por intermédio da brincadeira de papéis se tem o desenvolvimento da criança que é fruto da influência disponibilizada pela educação e convivência com adultos ou crianças mais experientes.

Mukhina (1995, p.155) afirma que o jogo é a principal atividade não porque a criança passa grande parte do dia se divertindo, mas é pelo fato de o jogo “dar origem a mudanças qualitativas na psique infantil”. Nessa mesma linha de pensamento, Leontiev(1998) afirma que a brincadeira é a principal atividade que gera o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar, sendo a atividade dominante dessa etapa, que é aquela que produz as principais e mais importantes mudanças do psiquismo e ainda prepara para a transição de novo e avançado desenvolvimento.

A atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua

sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas (LEONTIEV, 1998, p. 65).

Com o contato do mundo adulto a criança esforça-se por desbravar e assim se esforça para se portar como um adulto. Rossler (2006, p. 56) diz que “conforme se amplia o mundo humano a sua volta, na mesma medida ampliam-se suas necessidades e seus desejos (...)”, ou seja a criança cada vez mais expressará suas necessidades, que por ser necessidades humanas produzidas no meio social imprimem a relação com o mundo dos símbolos e objetos humanos.

Existe uma nítida discrepância entre o que ela quer fazer, entre suas necessidades de agir, de um lado, e o que ela pode executar, de outro. A criança quer, ela mesma, sozinha, dirigir um carro, pilotar um avião, mas não é capaz e não pode fazê-lo, pois ainda não domina as operações exigidas por essas ações. Assim é que a criança recorre à única atividade que pode satisfazê-la nesse momento: a atividade lúdica, em um jogo (ROSSLER, 2006, p. 56).

Quando a criança exerce a ação de brincar ela nunca está sozinha, como já dizemos ela sempre atribui-se de objetos ou pelo faz-de-conta inventa personagens imaginários. Mas como Rossler (2006) relata, a brincadeira não um ato alucinatório, a criança brinca para dominar e caminhar para dentro desse mundo social, “brinca para ser um adulto”, ou seja, o universo dos adultos sempre será a brincadeira preferida e mais presente nas atividades lúdicas das crianças.

Para Leontiev (1998), na brincadeira ocorre uma espécie de ruptura entre o significado e a ação do objeto. Um pedaço de pau, por exemplo, tem o significado de um pedaço de pau, mas na ação de uma brincadeira ele pode se tornar várias coisas, como por exemplo, um cavalo ou uma espada. Essa ruptura não é um pré-requisito à brincadeira, ela surge no processo de brincar e tem resultados importantes para o desenvolvimento psíquico. Portanto sempre vai existir uma situação imaginária expressa na brincadeira.

O professor educador tem uma importância fundamental nesse processo de desenvolvimento da criança. É ele que irá observar e vigiar as particularidades psíquicas individuais de cada criança. Mas para ser um educador bem sucedido ele deve conhecer bem o desenvolvimento psíquico, suas causas, condições e etapas nas diferentes idades. Segundo Mukhina (1995, p. 31) “O educador que se acha em contato contínuo com as crianças, tem a possibilidade de estudá-las em seu meio natural, já que as crianças estão acostumadas com sua presença”.

O professor tem a função de ofertar brinquedos, espaços e tempo para as brincadeiras na escola, sempre deixando que as próprias crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros para brincar, deve deixar que eles exerçam a sua autonomia, emoção, sentimento, conhecimento e regras.

É preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Pode-se entretanto utilizar jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p.29).

Mediar a interação entre os pares e o conhecimento intervindo somente quando solicitado ou necessário, o professor assim, garante a possibilidade de seus alunos interagirem uns com os outros e ampliarem suas capacidades, sempre trabalhando e promovendo o respeito a socialização.

No período pré-escolar, as brincadeiras de papéis tem o status de atividade principal, mas ao mesmo tempo, segundo Elkonin (1969) essa atividade não é a única no período pré-escolar. Outras atividades vão tomando espaço e configuram-se como representativas das linhas acessórias do desenvolvimento. Analisando essas atividades em seus distintos períodos e características, são vistas como atividades secundárias, que são o desenho, a modelagem, a construção e o trabalho que resultam na multiplicidade ativa e variada de sua vida.

Com o desenvolvimento gerado na idade pré-escolar, abrem-se também novas e diversas possibilidades de aprendizagem e sistematização de conhecimentos.

Segundo Martins (2007) o aperfeiçoamento do desenho começa a despertar um maior interesse na criança. É por meio dele que se projetam as experiências adquiridas pela observação adulta e manipulação de objetos. O traço característico do desenho na primeira infância é o de não projetar o resultado, pois a criança não entende ainda os fatos, assim como o não planejamento e não projetar o resultado também estão presentes na primeira infância em quase todas as atividades em que desenvolvem, todavia, o desenho, a modelagem, a construção e até mesmo nas formas elementares de trabalho. Essa dificuldade de planejar é o primeiro desafio psíquico que é imposto à criança, que implica na construção de representações mentais acerca dos objetos e fenômenos que fazem parte da realidade objetiva.

Quando uma criança desenha e tenta fazer com que saia um desenho bonito, está brincando, não está realizando uma atividade produtiva. Mas, quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar as

linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem (MUKHINA, 1996, p. 179).

As atividades que chamamos de trabalho, são aquelas que a criança se realiza e satisfaz, pois elas se sentem úteis, como fazer um favor para os pais, ser o ajudante do dia na escola, dentre outras situações. Essas atividades ocupam um lugar particular na vida da criança. Com o desenvolvimento cada vez mais acentuado da independência, a criança se satisfaz, praticamente, por poder realizar algumas tarefas cotidianas. A criança tem um sentimento de prazer ao realizar trabalhos que são úteis, socialmente, para a vida da família e da coletividade escolar.

Para Elkonin, “somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a planejar um fim determinado para sua atividade” (1969, p. 515). Portanto, podemos dizer que, num primeiro momento a criança se interessa pelo processo em si das atividades, sem ter consciência da importância dos conhecimentos ou resultados que estão em questão, sob o processo de educação, dirigido pelos adultos, a criança na idade pré-escolar começa a perceber e tomar consciência de que tais atividades não têm apenas um resultado externo ou um fim em si mesmo, mas são por meio delas que pode adquirir novos conhecimentos e hábitos.

O processo de começar a tomar consciência é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar. O caráter significativo dessa mudança de comportamento, ao realizar alguma atividade, está na relação da criança com o adulto. A maior parte dos conhecimentos e hábitos é adquirida nesta relação.

Segundo Elkonin (1969), na segunda metade da idade pré-escolar, já é possível planejar um ensino sistematizado, de cunho específico para a aquisição de conhecimentos e habilidades, que tem por objetivo servir de embasamento para o período vindouro.

Essas contribuições que citamos aqui sobre o desenvolvimento das atividades produtivas que se realizam na idade pré-escolar e que tem por objetivo ocasionar circunstâncias mais proveitosas para o desenvolvimento da criança por intermédio do adulto e de um trabalho sistemático que o promova.

Com base no exposto, asseveramos a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, apresentando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para orientar as práticas pedagógicas.

4. BRINCAR E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE OS DADOS REVELAM?

Esse capítulo será dedicado à apresentação da metodologia utilizada, dos procedimentos, critérios e análise dos dados da pesquisa.

Compreendemos que uma vez definido o tema da pesquisa, deve-se escolher entre realizar uma pesquisa quantitativa ou uma pesquisa qualitativa. Uma não substitui a outra: elas se complementam e nossa metodologia é de caráter qualitativo, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental. Para melhor explicação dessa escolha, dos critérios e coleta do material, a seguir faremos essa discussão.

4.1 Procedimentos e Critérios para a Coleta de Dados

A pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, p. 38, 2007).

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa. Buscar uma problematização a partir de referências publicadas, analisar e discutir as contribuições culturais e científicas, é uma excelente técnica para fornecer ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento e o treinamento científico que habilitam a produção de trabalhos originais e pertinentes. Desse modo, buscamos seguir esses passos para resultarmos numa pesquisa satisfatória.

Definimos como principais fontes de análise as dissertações e teses, tendo como parâmetro linguístico produções nacionais e como parâmetro cronológico os anos de 2008 à 2013. O principal parâmetro norteador da coleta foi o parâmetro temático, ou seja, selecionaríamos apenas trabalhos relacionados ao objeto de estudo. Este material foi coletado no Portal Eletrônico da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES)¹, que publica, a cada ano, resumos de dissertações e teses elaboradas nos diferentes programas de pós-graduação no país.

Na utilização do parâmetro temático, fizemos uma primeira aproximação do objeto de estudo, utilizando como descritor na coleta dos resumos do portal as palavras-chave “Ensino Fundamental de Nove Anos” e filtramos 216 documentos. Apareceram diversos trabalhos, com diferentes abordagens, alguns voltados à formação do professor; alfabetização; políticas municipais; questões envolvendo aprendizagem; formação continuada de professores e etc. Na varredura desses trabalhos, por meio da leitura dos resumos, a seleção manual resultou em sete trabalhos. A partir de uma leitura exploratória, de reconhecimento e de aproximação do material, tendo como critério a temática em questão “Ensino Fundamental de Nove Anos e o Brincar”, nossa coleta resultou em quatro trabalhos que contemplam e compõe o corpo de análise desse trabalho.

Quadro 1: Tabela das dissertações escolhidas

Ano	Autor	Título	Resumo
2013	Cardoso	<i>“O Ensino Fundamental de Nove Anos: Os documentos oficiais e a prática pedagógica”</i>	A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inclusão da criança de seis anos no 1º ano trouxe uma grande preocupação na construção da prática pedagógica pautada nos direitos das crianças e nos princípios de infância. Assim a autora discute praticas pedagógicas que seriam norteadoras de atividades didáticas na escola. Seu objetivo foi identificar em documentos oficiais do MEC indicativos para a prática pedagógica e após a analise é possível observar que os documentos oficiais do MEC deixam dúvidas sobre o que se ensinar no novo currículo.
2012	Martinati	<i>“Faz de conta que eu cresci: O processo de</i>	A autora discute como se tem constituído o processo de transição escolar da Educação

¹ Material coletado no Portal Eletrônico da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Site: <http://bdt.d.ibict.br> Acesso em 18/08/2014 às 23:24h e em 22/08/2014 às 21:00h.

		<i>transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental</i> ’	Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, ela analisa interpretações das crianças e as ações dos professores nessa transição de ensino e no que diz respeito a obrigatoriedade de ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Assim, nas análises feitas pela autora surge o impasse do brincar, onde as crianças atribuem uma grande importância a ele, mas a escola não, atenuando na perda do brincar no ambiente escolar.
2011	Silva	“ <i>O espaço do brincar em uma escola municipal</i> ”	Pesquisa Etnográfica, que investiga o brincar e sua ocupação na escola, promovendo a relação entre crianças, professores, pais e funcionários no uso de espaços abertos para brincadeiras no Ensino Fundamental. A autora analisa o espaço como promotor social, inibidor e local de brincar, pois a escola estudada possui um espaço pequeno e vazio de materiais direcionados ao brincar.
2008	Teixeira	“ <i>Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança</i> ”	Autora analisa as relações estabelecidas pela criança com a escola, colegas, aprendizagem e professores na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que podem ter um impacto relevante na forma de como a criança se desenvolve na escola. O objetivo desse trabalho é ouvir crianças, procurando identificar sentidos de interação escolar na transição de ensinos, onde essa interação é adquirida por meio do brincar, mas este é quase que inexistente no campo escolar.

4.2 O que os dados revelam após oito anos da Lei Nº 11.274/06

A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, torna-se pública em seu artigo 32, o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, que terá por objetivo a formação básica do cidadão.

É possível perceber que com a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, a duração do ensino fundamental teve um avanço político social (BRASIL, 2006). Segundo a legislação, torna-se garantido, tanto o direito a um ano mais cedo à educação escolar, quanto o aumento do tempo para o processo de alfabetização do educando. Dessa forma, a atual redação da LDB busca resolver a problemática encontrada anteriormente quando a criança ingressava no Ensino Fundamental iniciando a educação básica a partir dos sete anos de idade, ocasionando no primeiro ano de ensino um acúmulo de conteúdos a serem estudados, o que dificultava no processo de aprendizagem. Desta forma, o sistema de ensino não priorizava que a criança tivesse um tempo de adequação e estímulo ao iniciar a sua jornada escolar.

Essas discussões impulsionaram debates, pesquisas que podem iluminar como esse processo tem se constituído no interior da escola. Para isso, nesse momento, faremos uma discussão sobre as dissertações e teses que analisam esse tema.

Cardoso (2013) ao discutir a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão automática da criança de seis anos nesse novo universo, apresenta preocupações de ordem prática pedagógica, pautada nos direitos das crianças e nos princípios da infância. Com base em estudos nos documentos e análises, Cardoso (2013) infere que:

Foi possível constatar que os Dispositivos legais contemplam apenas as questões operacionais de ordem burocrática, portanto eles não indicam elementos que possam contribuir para a construção da prática pedagógica para o 1º ano, mas não enfrentam a organização curricular e a prática como elemento primordial para o atendimento das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental (CARDOSO, 2013, p.8).

Os dispositivos legais trazem alguns questionamentos sobre o atendimento das crianças de seis anos de idade, mas esses questionamentos são utilizados como base para as orientações operacionais de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Assim é indicada a necessidade de se harmonizar a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos com uma proposta pedagógica apropriada para essas crianças de seis anos, mas não é apresentado

“como” contribuirão para a construção dessa nova proposta. É nisso que se apresenta o desafio.

Já os Documentos Orientadores, citados por Cardoso (2013), indicam claramente a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental, no qual as crianças de seis anos passaram a integrar essa etapa de maneira progressiva, mesmo sendo obrigatória, só aconteceria após o atendimento total das crianças de sete anos na primeira série do Ensino Fundamental. Assim o MEC se posicionou preocupado em relação ao currículo, mas só tratou disso em 2007 e até o momento, não tem ajudado a enfrentar o desafio da construção de um currículo específico para atender essas crianças oriundas da Educação Infantil.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um aspecto que não foi muito discutido e nem orientado nos documentos do MEC, de maneira suficientemente clara, que garantisse encaminhamentos e práticas adequadas, tanto as crianças ingressantes no primeiro ano quanto às que já se encontravam no espaço do Ensino Fundamental. Mas é um acontecimento muito importante que pode causar uma ruptura na formação da criança, ou seja, “essa criança muda de ambiente escolar muito cedo, aos seis anos, as consequências dessa mudança pode estar acontecendo pela falta de orientação” (CARDOSO, 2013, p. 142).

Podemos perceber nessa análise que os documentos deixaram muitas dúvidas sobre o que ensinar no novo 1º ano do Ensino Fundamental, e por isso o MEC expõe a necessidade de reestruturação e inovação curricular, mas de fato, não enfrenta o problema. A discussão do currículo e da prática pedagógica não possibilita a construção e especificidade de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Martinati (2012), na mesma direção, analisa a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir dos protagonistas: crianças e professores. Por meio de uma pesquisa de campo, traz alguns indícios de como tem se construído o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos nas instituições escolares. Analisa a interpretação da criança sobre suas experiências, identifica a ação dos professores nessa transição de ensino e distingue as concepções dos professores sobre a obrigatoriedade no ingresso com seis anos de idade.

Nos documentos oficiais, por Martinati (2012) analisados, são estabelecidos que essa transição de ensino não ocorra de maneira rápida, como já discurremos anteriormente, é preciso cautela, já que se trata de um momento delicado de ruptura e crise que pode afetar o psicológico da criança. Assim, Martinati (2012) contribui para nossa pesquisa, quando diz que, existe uma ausência de projetos pedagógicos nessa transição de ensino, ou seja, não

existe uma sistematização sobre a vida de cada aluno, em função da ruptura, há uma desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, que acarreta em crianças sofrendo no processo de adaptação e postergando o brincar de seu cotidiano escolar. A autora diz que é preciso impor a necessidade da articulação dos ensinamentos e investir e dar espaço às atividades lúdicas na primeira parte do Ensino Fundamental (até o 5º ano), pois a atividade estabelecida com o ato de brincar é um elemento ímpar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A autora faz uma observação que vem acontecendo em nossa estrutura escolar, dizendo que atualmente existe uma pressão incontrolável de parte da escola em alfabetizar, cortar tudo o que lembra infância e divertimento, ou seja, as crianças são empurradas para o ensino e acaba por não aproveitar, não aprender, não conviver, não realizar a ação mais importante dessa fase: o brincar. “É na relação com o outro que os sujeitos se constituem, o que obrigatoriamente implica a ideia de que o desenvolvimento não está atrelado à mera inserção do sujeito numa determinada cultura”. (Martinati, 2012, p.62). Essa pressão de ensino faz com que aconteça totalmente ao contrário que é estabelecido pela autora analisada e defendido por nós, pois o ensino deve ser estabelecido com cautela, para que não haja ruptura e empregado a utilização de atividades lúdicas:

Na escola, as mediações deverão ser intencionalmente produtivas, investigando a criança à resolução de problemas e conflitos pessoais. As adaptações promoverão a vivência da crise de maneira mais produtiva possível, favorecendo o desenvolvimento psicológico. Assumimos que a escola deveria abordar a questão da transição escolar, promover adaptações não para acomodar as crianças à nova realidade, mas por ser um período crítico e altamente produtivo e importante do desenvolvimento infantil, contribuir para que a criança tenha tomada de consciência pela criança, que ao pensar, discutir e interagir com o outro, terá seus processos cognitivos e afetivos enriquecidos (MARTINATI, 2012p.68).

Assim, Elkonin (2009) explicita que é o adulto que deve promover mediações potentes para a valorização e capacitação criadora das crianças, que aprendem umas com as outras brincando, partilhando ideias, sentimentos, opiniões, isto é, o adulto ocupa uma posição na qual realiza mediações partilhando formas de brincar e ensinar. O que faz de conta é a atividade que constitui o sujeito em modos de se enfrentar crises, contribuindo para que a ruptura transcorra de maneira suave.

Silva (2001) discute sobre esse aspecto, ou seja, como o brincar tem sido garantido no espaço escolar de uma instituição de ensino fundamental.

A autora escolheu essa determinada escola para observação devido seu espaço físico que é pequeno e particularidades da clientela: “espaço como promotor social, como espaço inibidor, como espaço crítico, como espaço de passagem e como espaço para brincar”. (Silva, 2011, p.4). A escola estudada possui um espaço pequeno e vazio de materiais direcionados ao brincar, mas mesmo assim a autora diz que o brincar ocorre normalmente, porque é uma ação automática da criança, que transformam, inventam e criam elementos que servem como entretenimento e fazem parte de seus jogos e de suas brincadeiras.

Segundo Silva (2011) o lúdico faz parte da cultura humana e é uma forma de expressão e de linguagem, desse modo, poderia (e deveria) fazer parte do currículo da escola fundamental, pois é previsto no Guia de Orientações para o Ensino de Nove Anos, organizado pelo MEC que as brincadeiras podem ser usadas como estratégias para o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

Durante as observações de campo, a autora sempre que chegava na escola observava o pátio, com seus espaços para as brincadeiras das crianças e dos adolescentes. Lá havia amarelinhas com traços quase apagados no chão, uns círculos coloridos e um tabuleiro de damas, ambos igualmente desgastados. Este espaço era visto como lugar de circulação e de passagem, permanência nele só em casos de chuva, pois é a cobertura quem dá abrigo. E ainda faz uma comparação de como era visto a brincadeira na escola quando ela estudava:

Não seria saudosismo, mas quando me lembro de minha própria infância na escola, recordo-me de espaços amplos, árvores, chão de terra, gramado, descobertas, fantasia e tempo, havia tempo e espaço para brincar. A escola oferecia um lugar seguro e instigante a ser explorado (SILVA, 2011, p.17).

A maioria dos adultos vê como função principal da escola fundamental o ensinar. Brincar é reservado à rua, ou está isolado no período do recesso das aulas, o recreio, ou reservado às aulas de Educação Física, às férias, ou exclusivo à Educação Infantil. “A escola como ambiente para crianças deve ser rico, ser variado em estímulos sensorial, motor, cognitivo e social. É neste ambiente que a criança terá sua rede social, cultural, afetiva e cognitiva ampliada”. (Silva, 2011, p.18).

O ambiente escolar deve ser cuidadosamente pensado para estimular a curiosidade e a criatividade da criança, deve ser pensado de tal maneira que propicie a intervenção da própria criança, para que ela conheça e se aproprie desse espaço físico, sem medos, participando de sua organização e colocando suas marcas, delimitando seu território. Silva (2011) diz que “a relação sujeito–ambiente parece ser uma razão de proporcionalidade, isto é, quanto mais

favorável o ambiente, melhor estimuladas são as potencialidades do sujeito para desenvolver-se plenamente”.

A investigação de Teixeira (2008) procura analisar as relações estabelecidas pela criança na escola, com seus colegas e professores e assim como a aprendizagem acontece e vira um fator do sucesso escolar. Leva em conta que a transição de ensino é um momento especialmente importante no estabelecimento dessas relações, podendo ter forte impacto na forma de como as crianças lidam com a escola. Para Teixeira (2008), o objetivo deste trabalho é o de “ouvir as crianças, procurando identificar e mapear sentidos que podem ter para elas suas formas de interagir com a escola nesse momento de transição”.

A autora utiliza depoimentos e desenhos que foram obtidos através de entrevistas individuais e grupos. Teixeira (2008) contribui com o nosso trabalho quando relata que em sua coleta de dados, as crianças compreendiam a escola como um lugar para brincar com colegas, apesar dos limites das regras disciplinares e das práticas pedagógicas que pouco favoreciam a dialogia e a ludicidade. Assim como a brincadeira, a conversa e as eventuais tensões entre crianças confirmam-se como recursos constitutivos do sujeito e das relações escolares.

Como já citamos anteriormente, Teixeira (2008) também observa que, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria da Educação Básica e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, enviaram às escolas um Guia de Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, ressaltando a necessidade de adequação dos tempos e dos espaços do cotidiano escolar, privilegiando a estética, a diversidade cultural, a expressão artística, as brincadeiras para as crianças que ingressam neste novo espaço físico, a ênfase na organização do mobiliário, dos equipamentos e recursos materiais, elementos naturais e dos projetos arquitetônicos. Mas contraditoriamente, as especificações para a construção de escolas de ensino fundamental não determinam espaços para brincar, a sugestão feita para tal é o pátio, mas o que acontece de fato no pátio é uma brincadeira regrada, sem barulho, sem vida, resultando em rupturas e falta de ação do brincar.

Com base no exposto, compreendemos que esses estudos apontam o descompasso entre o proposto em lei e o efetivado nos espaços escolares. As crianças não tem tido espaço para brincar e as propostas pedagógicas ainda não contemplam a especificidade dos espaços, dos recursos e, principalmente, da importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

4.3 Algumas Considerações

Analizamos os dados coletados dessas dissertações a fim de responder a questão norteadora de nossa pesquisa: Qual a importância do brincar no desenvolvimento da criança e os desafios desse brincar no processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Como já dizemos, o ingresso das crianças no ensino fundamental marca um novo momento, é um processo transitório na escolarização da criança, que pode ocorrer rupturas e descontinuidades, especialmente em um contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos e a ausência de uma organização de ensino adequada. É preciso considerar quem é a criança nesse processo, e reiterar que o brincar e o jogo precisam ser contemplados nas propostas pedagógicas e nas ações docentes para garantir situações de ensino e de aprendizagem, considerando que o brincar é uma atividade importante para qualquer criança e indispensável para sua formação e desenvolvimento. Não pode ser vista apenas como acessória, como uma ação de recompensa pelo aluno ter se comportado ou ser caracterizado por momentos pontuais, normalmente relacionados às aulas de educação física e recreio.

Os dados apontados aqui indicam essa antecipação da idade escolar e vem ocorrendo sem mudanças pedagógicas. O problema aqui evidenciado é que com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos é adquirido uma consequência de crianças cada vez mais cedo e talvez despreparadas, sendo alfabetizadas e pulando uma etapa muito importante da vida que é o brincar. O poder público prescreve o direito do brincar e a importância dos jogos em leis e normas, mas não provê de fato esse direito no dia a dia das escolas.

Nas quatro pesquisas aqui analisadas, observamos a preocupações das pesquisadoras ao relatarem que o ensino fundamental tem adotado um rígido modelo educativo, de organização de ensino em que as atividades relacionadas ao movimento como forma de expressão e as que possibilitavam a organização autônoma das crianças quanto ao tempo e ao espaço, mostram-se extremamente reduzidas.

Ainda segundo as expectativas apresentadas nos documentos oficiais do MEC, o brincar deve fazer parte do processo de aprendizagem e não se restringir aos momentos de espera entre um aprendizado e outro. O brincar é de grande importância para o processo de formação psíquica da criança, possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem. O jogar, o brincar e o movimentar-se envolve uma complexa articulação entre o já dado e o novo, “permitindo as relações entre a memória, a fantasia, a realidade possibilitando uma forma particular de relação com o mundo, a qual é imprescindível para o desenvolvimento infantil” (TEIXEIRA, 2008, p. 102).

O jogo é uma atividade física e mental, voluntária, regrada, que nos permite ficar fora da realidade, ele requer habilidades motoras e cognitivas tornando mais fácil o desenvolvimento das crianças, fazendo com que aprendam a tomar decisões e façam escolhas imediatas. Ele pode ser feito em diversos lugares com diferentes materiais. Só falta no cotidiano escolar espaço para ele ser introduzido, pois o jogo e a brincadeira são importantes porque contemplam diferentes idades de acordo com determinados níveis de exigência. O jogo e a brincadeira orientada ajudam a criança de várias maneiras, desenvolvem a sua capacidade de resolver problemas, permite demonstrar suas personalidades, gostos, exercer sua iniciativa, responsabilidade e trabalhar cooperativamente e coletivamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, como momento de síntese explicitaremos alguns desdobramentos do estudo realizado objetivando a discussão da importância da brincadeira na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos.

Partimos do pressuposto que o brincadeira é uma atividade extremamente importante para a criança se desenvolver, conhecer, imaginar, ampliar e crescer, é por isso defendemos que o ato de brincar, jogos e brincadeiras devem fazer parte do currículo escolar.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, procuramos discutir no primeiro capítulo sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos de duração, apresentando a legislação nacional sobre a extensão do ensino junto a elas fixamos nossa problemática: Como as crianças que adentram nesse novo Ensino Fundamental teriam contato com as atividades lúdicas e o brincar? Para a exploração dos fatos, buscamos leis que englobam a importância do brincar e assim discutimos como essas leis tem orientado e encaminhado essa transição e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Verificamos que o MEC alega que a ampliação do ensino para nove anos foi implantada para oferecer maiores oportunidades de aprendizagem e com o ingresso mais cedo, as crianças podem alcançar um nível maior de escolaridade, mas as implicações dessa transição é que essas crianças estão ingressando em um espaço de ensino, que ainda o brincar como sua principal atividade para compreender e interagir com o mundo, mas se não for organizado de forma a compreender quem é essa criança, as práticas pedagógicas podem ser

equivocadas. Em todos os documentos elaborados pelo MEC que consultamos, existe a afirmação de que o Ensino Fundamental deve ser repensado, e ainda há um alerta para que as escolas não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série.

No segundo capítulo procuramos compreender como a Teoria Histórico-Cultural explica o desenvolvimento infantil e o papel da brincadeira nesse processo de desenvolvimento da criança. Vygotsky levantou a questão da relação entre ensino e a aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem para Vygotsky, desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. Nesses estudos, afirmamos o quão importante são os processos mediados de ensino, e por meio da brincadeira, a criança desenvolve capacidades e habilidades psíquicas, tais como atenção, percepção, imaginação, aperfeiçoa sua comunicação verbal, seu pensamento, com qualidades de análise e síntese das relações humanas que reproduz na brincadeira. Consideramos que, justamente, como a brincadeira é uma atividade que guia o desenvolvimento, ela também pode ser estratégia de ensino, o professor pode criar recursos, situações lúdicas que permitem desenvolver conhecimentos e conteúdos.

A partir desse percurso, procuramos, no terceiro capítulo, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental, com base em pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, compreender como as instituições escolares tem desdobrado as prerrogativas legais na prática pedagógica. As quatro pesquisas analisadas aqui demonstram preocupações de como tem sido conduzida essa transição, que não tem organizado o currículo que atenda a especificidade do desenvolvimento da criança, focando atividades em transmissão de atividades mecânicas para alfabetização, e que o brincar nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos tem sido pouco contemplado. As autoras afirmam a necessidade de que se realize essa transição da educação infantil para o ensino fundamental, de forma articulada e sem rupturas danosas. Dessa forma temos claro que, é preciso ainda investir na necessidade de articulação dos ensinos, organizar e planejar atividades lúdicas na primeira parte do Ensino Fundamental, de forma a organizar o ensino que promova aprendizagem e desenvolvimento. Asseveramos que o brincar deve estar presente no cotidiano escolar, não só no currículo, mas também na forma de brincadeiras livres no pátio, sala, parque, pois estamos nos referindo à crianças.

Com o brincar cada vez mais inserido no ambiente escolar, articulado com conteúdos de ensino, estaremos permitindo que as crianças possam aprender e se desenvolver, apropriar-

se do mundo e das relações humanas, de forma significativa e coerente com a especificidade do desenvolvimento infantil.

6. REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia. **Quem te medo de ensinar na educação infantil?:** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbachde. **Cadê o brincar?:** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 3v.: il. Volume 1: Introdução. 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** A criança, o brinquedo, a cultura. Campinas: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indagações Sobre Currículo:** Educandos e Educadores, seus Direitos e o Currículo. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Passo a passo no processo de implantação. Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em 6 de maio de 2014.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundeb e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 06 de jun. de 2014.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 06 de jun. de 2014.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 06 de jun. de 2014

BRASIL. Lei nº. 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. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 06 de jun. de 2014.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 06 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 06 jun. 2014.

BRASIL. Parecer CEB nº. 022, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 de jun. de 2014.

CARDOSO, Dorenilda da Silva. **O Ensino Fundamental de Nove Anos: Os Documentos Oficiais e a Prática Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n.115, p. 142, março de 2002.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. **Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela**. In. SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1969.

FACCI, M.G.D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica. In: ARCE, A. e DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **A Fundamentação Jurídica do Direito de Brincar**. Londrina, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v. 10, 2007.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: Transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In.:ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontievelkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 37-62.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos: O que dizem as professoras do 1º ano.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes. 1995.

ROOSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: c formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M. A. e FACCI, M.G.D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural, contribuições para o**

encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

SILVA, Inajá Zaem da. **O espaço do brincar em uma escola municipal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: Com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6ª ed. São Paulo: Edusp, 1998.