



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ-SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOANA ZANATTA

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

CHAPECÓ-SC

2017

JOANA ZANATTA

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves.

CHAPECÓ-SC

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Campus Chapecó – SC
Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul
CEP 89815-899
Telefone (49) 20492600

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Zanatta, Joana

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO / Joana Zanatta. -- 2017.

65 f.

Orientadora: Solange Maria Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Desenvolvimento humano e Educação.. 2. Teoria histórico-cultural.. 3. Teoria da atividade.. 4. Educação escolar.. 5. Infância.. I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOANA ZANATTA

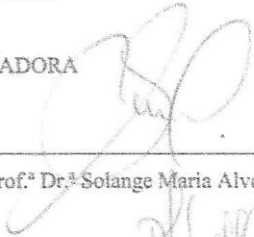
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DAS SIGNIFICAÇÕES DAS
CRIANÇAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 10/07/2017.

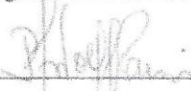
Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves

Aprovado em: 10/07/2017

BANCA EXAMINADORA



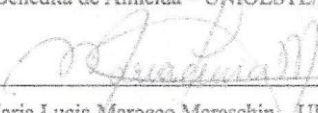
Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves – UFFS (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolf Paim – UFFS (Membro interno)



Prof.^a Dr.^a Benedita de Almeida – UNIOESTE/PR (Membro externo)



Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin – UFFS (Membro suplente)

Chapecó/SC, 10 de Julho de 2017.

Dedico este trabalho para quem busca formação na área da educação, a quem se ocupa dela e possui curiosidade intelectual e se inquieta enquanto educador(a) e pesquisador(a) sobre o desenvolvimento da criança, na perspectiva da teoria histórico-cultural.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que a cada amanhecer nos dá a chance de sermos melhores do que ontem.

Ao meu pai e à minha mãe (Gilberto e Dirlei), razões da minha vida, minha força e minha inspiração. Obrigada, pelo aconchego, pelo carinho e por proporcionarem todas as condições e apoio necessário, que na postura dócil, possibilitaram-me compartilhar meu percurso formativo, intenso e rigoroso dos estudos acadêmicos.

À Camila, minha irmã, amiga e companheira, que viveu comigo os dias de turbulências emocionais e acompanhou minha caminhada acadêmica.

À Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, por fornecerem o espaço acadêmico de qualidade para a construção do conhecimento.

À professora Solange Maria Alves, pelas orientações e discussões acerca da organização do pensamento sobre o objeto de estudo.

À professora Marilane Maria Wolf Paim, pelas contribuições teóricas acerca do percurso intelectual.

À professora Benedita de Almeida, pela clareza teórica em seus apontamentos e pelo rigor científico em suas contribuições.

À professora Maria Lucia Marocco Maraschin, pela postura acolhedora e pela simplicidade em seus apontamentos teóricos e sugestões.

Às professoras da escola municipal, por tornar possível a realização da investigação empírica e pela acolhida em sua sala de aula.

Aos sujeitos da pesquisa, pelo acolhimento, participação e envolvimento acerca das significações vivenciadas na educação infantil e nos anos iniciais.

A todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram e recarregaram minhas energias para a investigação científica.

À CAPES, pelo apoio financeiro no processo de mestranda.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental tem sido, nos últimos tempos, um tema recorrente sob diferentes aspectos. Os estudos relacionados, de modo geral, têm focado mais em aspectos que, embora importantes, traduzem a visão do adulto sobre este momento. Nosso interesse, contudo, persegue o vetor inverso. Com base na crença de que a criança é um sujeito histórico, que se constitui na teia das relações sociais e culturais nas quais está imersa e é, portanto, também ator desse processo em que se faz, buscou-se, na voz das crianças, suas significações acerca do momento de transição entre a vivência concluída na educação infantil e a passagem aos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, tendo como base teórica e metodológica a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e, mais especificamente, fazendo uso de conceitos centrais da Teoria da Atividade desenvolvida, principalmente, por Alexei Leontiev, este trabalho teve como objeto central analisar as significações constituídas pelas crianças ao vivenciarem a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2017. Como objetivos específicos: i.) Compreender como se caracteriza a educação infantil enquanto tempo-espaço de desenvolvimento humano de acordo com a teoria histórico-cultural; ii.) Identificar diferenças entre a educação infantil e o processo de escolarização que se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental; iii.) Conhecer as memórias das crianças acerca das vivências na educação infantil; e, iv.) Conhecer o pensamento das crianças acerca do movimento de passagem da educação infantil para a escolarização característica dos anos iniciais. Para isso, nos orientamos pelas seguintes questões de pesquisa: a.) como se caracteriza a educação infantil enquanto tempo-espaço de desenvolvimento humano de acordo com a teoria histórico-cultural? b.) em que se diferem a educação infantil e o processo de escolarização que se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental? c.) que memórias têm as crianças acerca das vivências na educação infantil? e, d.) como as crianças pensam e sentem a entrada na escola de ensino fundamental? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de base materialista histórico-dialética, a qual busca a apreensão e análise do objeto em movimento, em relação e em contradição. Em termos instrumentais, o aporte está na observação participante e em entrevista no formato de roda de conversa, dialogando com 20 crianças do 1º ano, do período matutino, de uma escola de ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da região Oeste de Santa Catarina. Empiricamente, as significações que as crianças constituíram mostraram que se tem, de fato, uma atividade principal tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais, a qual gera impacto psicológico na criança, não necessariamente negativo ou positivo, mas um impacto indicativo e uma virada importante no âmbito do funcionamento cognitivo e afetivo-volitivo. Ainda, a nosso ver, há também indícios de um problema na educação infantil e outro na escola. Ambas, ao que parece, têm limites severos quando se trata de compreender e de organizar o espaço e a ação educativa com a transição de um a outro pela criança. Nisso, com o cuidado das devidas circunstâncias, reside, talvez, a grande crise da passagem da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chaves: Desenvolvimento humano e Educação. Teoria histórico-cultural. Teoria da atividade. Educação escolar e Infância.

ABSTRACT

The transitions from the early childhood education to for the early years of elementary school has been, in recent times, a recurring theme under different aspects. Related studies, in a general way, have focused more on aspects which, although important, translate the vision of the adult about this moment. Our interest, however, pursues the reverse vector. Based on the belief that the child is a historical individual, that is constituted in the web of the social and cultural relations in which it is immersed and it is, therefore, also an actor of this process in which it takes place, it was sought, in the voice of the children, their meanings about the moment of transition between the completed experience in early childhood education and the access to the early years of elementary school. Accordingly, having as theoretical and methodological basis the historical-cultural theory of human development and, more specifically, making use of the central concepts of the Activity Theory developed, mainly, by Aleksei N. Leontiev, this work had as central object analyze the meanings constituted by children while the transition from the early childhood education to the early years of elementary school, in the year 2017. As specific objectives: i.) Understand how the early childhood education is featured while space-time human development according to the historical-cultural theory; ii.) Identify the differences between the early childhood education and the schooling process which begins in the early years of elementary school; iii.) Know the children's memories about their experiences in early childhood education; and, iv.) Know what the children think about the transition from the early childhood education to the characteristic schooling of the early years. For that, we managed by the following research issues: a.) how is it characterized the early childhood education while space-time human development according to the historical-cultural theory? b.) in which differ the early childhood education and the schooling process that begins in the early years of elementary school? c.) which memories do the children have about the experiences in early childhood education? and, d.) how do the children think and feel the access into elementary school? Methodologically, it is a qualitative research of historical and dialectical materialist basis, which aims, consequently, the seizure and analysis of the object in movement in relation and in contradiction. In instrumental terms, the contribution is in the participant observation and interview in form of circle conversation, dialoguing with 20 children in the first year, in the morning period at a municipal elementary school in the west of Santa Catarina. Empirically, the meanings that the children constituted showed that there is actually, a main activity either in the early childhood education or in the initial years which produces psychological impact on the child, not necessarily negative or positive, but an indicated impact and an important turning point in the cognitive and emotional-volitive functioning context. Moreover, in our view, there are also evidences of a problem in early childhood education and another at school. Both, presumably, have severe limits when it comes to understanding and organizing the space and educational action with the transition from one to the other by the child. Therein, with the right circumstances, lies, perhaps, the great crises in the transition from the early childhood education to the early years of elementary school.

Keywords: Human development and Education. Historical-cultural Theory. Activity Theory. School education and childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO.....	11
1.2 APRESENTAÇÃO: CONTEXTO, RECORTE EPISTEMOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	13
1.3 ESTRUTURANDO A PESQUISA: CONCEPÇÃO E MÉTODO	16
2 CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA LEITURA A PARTIR DO CONCEITO DE ATIVIDADE PRINCIPAL	21
2.1 A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	25
3 CAPÍTULO II – A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NAS MEMÓRIAS DAS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	38
4 CAPÍTULO III – O ESTUDO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NAS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXO A – RODA DE CONVERSA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
ANEXO B – RODA DE CONVERSA SOBRE A ESCOLA	63

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO

O tempo em que me encontro como gênero humano, é um tempo de juventude transitando para a vida adulta. Assim como as crianças com as quais dialoguei neste processo de pesquisa, encontro-me em transição. Minha atividade principal ainda é a atividade de estudo, mas que já transita pela atividade do trabalho. Neste movimento entre estudar, pesquisar, assumir a vida adulta como professora, vou me constituindo pelas sínteses do processo sócio-histórico que vivencio. Hoje, marcada pela vontade e compromisso não apenas em dar continuidade nos estudos, como também com a produção da ciência no campo da educação e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade da educação que fazemos, olho para essa trajetória procurando nela as significações que me constituem e, em grande medida, justificam minha constituição como sujeito.

Filha de pequenos agricultores do município de Lindóia do Sul, Santa Catarina, nascida em 14 de Janeiro de 1994, neste mesmo município, no qual morei até meus 16 anos de idade, trago as marcas da vida na roça de uma família italiana estruturada em torno da produção rural, de valores religiosos fortes e muito humilde.

Aos cinco anos de idade, iniciei na pré-escola do município em que nasci, chamada Núcleo de Educação Ottaviano Nicolao, no qual frequentei um ano de pré-escolar, e com seis anos iniciei os estudos nas séries iniciais da mesma escola até meus nove anos, quando conclui a 4ª série e passei então a estudar na Escola de Educação Básica Padre Izidoro Benjamim Moro, localizada também no município de Lindóia do Sul. Nessa escola, conclui meus estudos até o terceiro ano do ensino médio, sempre estudando em escolas públicas presentes no município em que morava.

Quando chegou meu último ano de ensino médio, precisava decidir qual profissão queria para minha vida, diante disso e com o apoio de minha família, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para a alegria de todos que me apoiavam, atingi a nota para ingressar em um curso de uma Universidade Federal. A partir desse fato, me inscrevi em primeira e segunda opção para o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Ingressar na pré-escola, nos anos iniciais e nos anos finais, sempre foi desafiante. Porém, precisar sair de casa, morar em outra cidade, com pessoas até então desconhecidas e estudar em uma Universidade, tornou-se o maior desafio em minha nova caminhada que iniciou aos 17

anos de idade. Não foi um momento fácil, pois como todas as fases de nossa vida, passamos por momentos de transição e esta era a fase mais difícil, a qual comecei assumir compromissos, ter uma rotina diferente e pertencente a uma comunidade acadêmica.

Muitos foram os desafios encontrados pelo caminho, mas nada que não conseguisse superá-los. Desde que ingressei para a Universidade meus pais foram o maior suporte, me incentivaram a apenas estudar, fazer pesquisa e conseguir bolsa para não precisar trabalhar, porque sabiam o quão difícil era conciliar estudo e trabalho. Após cinco meses de aula, participei de uma seleção para ingressar no Programa de Educação Tutorial – PET da UFFS, o qual tem seu trabalho calcado naquilo que se considera o tripé da Universidade, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Foi neste momento que tive a oportunidade de ser bolsista, perdurando até a conclusão da graduação.

Os quatro anos e meio da graduação foram bastante proveitosos, pois conseguia participar do tripé da Universidade, este que me oportunizou apresentar trabalhos, conhecer outras Universidades, pessoas vinculadas a outras instituições, bem como autores que eram lidos e estudados na graduação. Essas relações que aconteceram durante o percurso da graduação contribuíram ainda mais para meu crescimento pessoal e profissional.

Foi da graduação, do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que o interesse e inquietação por pesquisar sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental surgiu em mim. Tentando buscar respostas, me desafiei mais uma vez e busquei o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da UFFS.

Antes mesmo da defesa de meu TCC, participei da seleção para o mestrado, tendo o êxito de ter sido aprovada. O resultado saiu um dia após a apresentação do TCC, engrandecendo as comemorações e alegrias.

Foi durante este percurso, de estudo, de doação, de esforço e de dedicação, que percebi que todos os desafios são necessários e valiosos. Valeram os passos dados durante os quatro anos e meio da graduação, e cada momento vivido em busca de um objetivo. O momento da formatura, assim, se solidifica não somente como uma festa em homenagem a graduação, mas constitui-se também como a passagem de uma conquista para outra. É a perspectiva para outros caminhos, outras formações e outros sonhos, que me permite afirmar que a vida é um eterno aprendizado, e a jornada é longa.

Por isso, o desafio continua e o compromisso agora é com a pesquisa sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa jornada, exerço a profissão de professora pesquisadora, assumindo a cada dia um compromisso maior com a educação.

1.2 APRESENTAÇÃO: CONTEXTO, RECORTE EPISTEMOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental tem origem em reflexões, observações, estudos e problematizações realizadas pela autora que iniciam desde a sua inserção em práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da realização do estágio obrigatório para obtenção do grau de licenciada em pedagogia, ao desenvolvimento do TCC, em 2015. Esse movimento, mediado por leituras no campo da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, possibilitou a construção de problemáticas que, por sua vez, feitos os devidos recortes, ajudaram na definição do tema, de sua estrutura enquanto problema de pesquisa e da delimitação necessária do aporte teórico e metodológico.

Verifica-se um grande interesse no Brasil em aumentar o número obrigatório de anos de estudo na educação básica. A Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecia quatro anos de ensino fundamental. Pelo Acordo de Punta del Leste e Santiago, o governo brasileiro estabeleceu a duração de seis anos para o ensino fundamental, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 de 11 de Agosto estendeu a obrigatoriedade para oito anos. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabeleceu o ensino obrigatório de nove anos, tendo a criança que iniciar com seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental.

Após estabelecido pela LDB, tornou-se meta do Plano Nacional da Educação – PNE, e, em 2006, tornou-se obrigatória a matrícula das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, conforme a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e, posteriormente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, no qual as crianças devem efetuar a matrícula aos seis anos de idade, no primeiro ano. Pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, que pode ser oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não-domésticos, constituídas em espaços públicos ou privados, nos quais educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos, no período diurno, podendo ser jornada integral ou parcial, devendo ser regulados e supervisionados por órgãos competentes.

Já com a Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010, fixa-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Em seu parágrafo 1º, é estabelecido

que: “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 06 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (BRASIL, 2010, p. 03).

A partir das modificações e publicação das leis e diretrizes, observa-se alterações na organização da educação infantil e dos anos iniciais. O que vai sendo colocado em jogo nas alterações é a dimensão do desenvolvimento da criança nesta faixa etária da transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa questão fundamental da educação que moveu e provocou para o aprofundamento dos estudos e realização desta pesquisa.

Outra questão fundamental nessa caminhada tem sido o contato com a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e a compreensão de que a educação infantil tem a brincadeira como elemento fundamental, ou seja, na infância, a brincadeira é a atividade principal, é a ação por meio da qual a criança se apropria da cultura, do conjunto de valores, de saberes, de formas de ser típicas das relações sociais nas quais se encontra e com as quais dialoga. É pela brincadeira que a criança aprende e reinventa o mundo, a si mesma e, sobretudo, desenvolve-se como gênero humano. A atividade principal muda, com a entrada da criança na escola, dado que, na ambiência da escolarização, a atividade principal não é mais a brincadeira, e sim o estudo. É o trabalho através do qual a criança se apropria de um conjunto de invenções simbólicas, fundamentalmente, artefatos materiais e simbólicos que lhe humaniza, por meio do conhecimento, da ciência, da cultura e da arte. É por este movimento de trabalho, atividade principal intelectual, que a criança se apropria do gênero e se desenvolve como gênero humano.

A compreensão acerca do processo histórico de produção de políticas educacionais para as etapas iniciais da vida escolar, seja na educação infantil ou na escola¹ propriamente dita, somada aos estudos sobre desenvolvimento humano, na perspectiva da teoria histórico-cultural, compõe, assim, um primeiro movimento de inquirição: se é a brincadeira a atividade principal da criança em idade pré-escolar, até onde vai essa idade? Há um tempo definido para isso? A atividade da brincadeira acaba aos 5 anos? Aos 6 anos inicia outro processo? Como a instituição

¹ A escola, portanto, está focada na ciência, que é constituída por um saber metódico, sistematizado. Assim, o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano (ARCE, 2013, p. 31). Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2013, p. 34-35).

de educação infantil lida com isso? Como a escola lida com essa transição? Essas primeiras indagações mediaram o movimento de buscar possíveis respostas, ainda na graduação em pedagogia, por meio de aprofundamento de estudos teóricos e de pesquisas já realizadas.

A busca do estado do conhecimento² realizada no TCC, e um conjunto de estudos no campo da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, produziram novas indagações e novas problematizações, em torno dessa temática. Ao realizar a busca, constatou-se que, em que pese suas contribuições que trazem um conjunto de elementos bastante pertinentes para a reflexão e ação pedagógica com crianças nesse processo, de modo geral, as pesquisas sobre o tema tem como foco a visão docente sobre este momento. É comum encontrar, nesses estudos, falas relativas ao fato de que a implantação do novo ensino fundamental veio para garantir uma continuidade na transição da educação infantil para os anos iniciais (KRAMER et al, 2011). Outro argumento recorrente refere-se à falta de estrutura da escola para receber crianças tão pequenas (MARCONDES, 2012). Outras ainda, trata sobre inadequações da criança aos processos de escolarização típicos dos anos iniciais que provocam rupturas muito dolorosas para a criança (MOTTA, 2010).

Na primeira busca, foi localizado somente uma tese, atenta ao tema, no site da CAPES. Na sequência, foram feitas outras tentativas com o intuito de localizar mais produções, busca que se deu via Google acadêmico, o qual permitiu chegar à outra tese na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seguida de uma terceira tese localizada na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Outros artigos, tais como o da Revista Linhas, da UDESC/Florianópolis, e na UNESP/São Paulo, também foram localizados via Google acadêmico, e quatro artigos na biblioteca eletrônica Scielo.

Utilizou-se a expressão de busca: “transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental”, e foram localizados 3 (três) teses, as quais se ocupam “Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos”, Marcondes (2012); “Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso”, Neves (2010); “De criança a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental”, Motta (2010).

² De acordo com Ferreira (2002), são estudos que vêm ganhando força nos últimos quinze anos e, na atualidade, são realizados nas diversas áreas do conhecimento. Esses estudos têm contribuído para propiciar circulação do conhecimento e intercâmbio entre pesquisadores e instituições, de modo a otimizar a pesquisa e suas contribuições em seus diversos aspectos.

Foram localizados também 06 (seis) artigos: “Infância e crianças de 6 anos: desafios da transição na educação infantil e no ensino fundamental”, contribuição de Kramer, Nunes e Corsino (2011); “A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas”, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011); “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental” Motta (2011); “Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: articulação necessária e possível” Heck (2012); “Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” Nogueira e Vieira (2013); e “Falando de transição: entre a educação de infância e a escola”, Cardona (2014). Não foram encontrados estudos anteriores a 2010 sobre a temática, nem após 2014 quando foi realizado a busca para o TCC. O que se observa, por meio da busca dos artigos, é a emergência de uma ocupação formativa com corresponsabilidade assumida pelos cursos de graduação e programas de pós-graduação com pesquisadores inquietos.

Nenhum desses trabalhos, contudo, aborda o olhar da criança sobre esse momento de transição a partir da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Isso foi o que ajudou a tecer o recorte do objeto de estudo desta pesquisa, que é ver esse processo pelo olhar da criança. Buscar, na fala da criança, suas significações sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, cotejando com os fundamentos da teoria histórico-cultural.

A crença maior reside na autoria e na autonomia da criança sobre as coisas que ela vive e, dizendo a sua palavra, poderá auxiliar os pesquisadores a compreender melhor este sujeito e, posteriormente, auxiliar a pensar, a organizar o processo de ensino e de aprendizagem de modo mais coerente. Com esse olhar, mediado pelas indagações e pelo suporte teórico histórico-cultural explanado, esta pesquisa teve como problema central: **Que significações tem as crianças que vivenciam o momento de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental?**

1.3 ESTRUTURANDO A PESQUISA: CONCEPÇÃO E MÉTODO

O estudo em tela assume a produção do conhecimento, com base teórico-metodológica no materialismo histórico-dialético. O que significa, antes de tudo, como sublinham Frigotto (2004), Pino (2000), entre outros, assumir uma teoria mediadora da análise do objeto e uma atitude de compromisso social com o conhecimento.

A dialética, explica Frigotto (2004, p. 73), “[...] para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”. Nessa perspectiva, a dialética, enquanto um método, permite uma apreensão radical da realidade, e enquanto práxis, tem como horizonte a transformação e produção de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica. Essa concepção está, pois, situada no plano da realidade, no plano histórico, na forma de trama das relações contraditórias, de leis de construção, de conflitantes, de transformação dos fatos e de desenvolvimento (FRIGOTTO, 2004).

O método, na perspectiva materialista-histórica, está vinculado a uma concepção da realidade, de vida no seu conjunto e de mundo. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, expor e revelar a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. É, ao mesmo tempo, uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de transformação e superação. Há também “[...] um tríplice movimento de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. (FRIGOTTO, 2004, p. 79).

Nas palavras de Alves (2012, p. 25-26),

Produzir conhecimento, sob o prisma do materialismo histórico-dialético, implica reconhecer a dialeticidade a) do objeto como objeto em si a ser conhecido, compreendido no movimento contraditório e histórico em que se processa; b) do sujeito que, distanciando-se do objeto para sobre ele debruçar-se, realiza uma atividade de produção compreendida, no âmbito do gênero humano, como atividade vital humana, tal como definida por Marx, ou seja, através da qual se garantem os aspectos fundamentais da existência humana, não apenas como espécie, mas como gênero, como ser social, cuja humanização depende da apropriação das objetivações humanas presentes nas relações sociais.

A dialética é um atributo da realidade, não do pensamento. Kosik (1976, p. 13) alerta que

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana.

O *detour* possui como ponto de partida os fatos empíricos apontados pela realidade. Também implica em superar as primeiras impressões, as representações fenomênicas dos fatos empíricos e ascender a seu âmago as leis fundamentais, tendo como ponto de chegada o concreto pensado (FRIGOTTO, 2004).

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada (MARX, 1983 apud FRIGOTTO, 2004, p. 80).

Também Vigotski³ concebe o método como teoria. De acordo com o autor, e do que interessa particularmente nesta pesquisa, a análise do funcionamento psicológico tipicamente humano requer que se chegue à sua origem através da análise minuciosa de um processo, de modo a apreender sua gênese social e as transformações que ocorrem no curso do evento. Fazer pesquisa por meio do método dialético implica olhar o objeto em relação e em contradição. Nesse sentido, o olhar para o objeto se caracteriza pela realização de uma pesquisa através da observação participante e o momento da roda de conversa⁴.

A estratégia da roda de conversa possui uma riqueza de diálogos construídos pelas crianças. Por meio dessa estratégia, elas revelam ao pesquisador as diversas maneiras de ver o mundo, as pessoas e as coisas que estão a sua volta, construtos culturais que constituem a criança como sujeito histórico, materializado não só na palavra, mas no jeito de ver, sentir e agir sobre o mundo.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) – RCNEI, “Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta” (BRASIL, 1998, p. 138). A roda de conversa é uma das estratégias utilizadas pelos profissionais, na rotina com as crianças, em momentos do seu cotidiano. O documento afirma também que

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às

³ Várias têm sido as formas de grafia para o nome desse autor, a partir da transliteração do alfabeto russo, dependendo do lugar e das formas linguísticas adotadas. É o caso da grafia Vygotsky, bastante utilizada nas traduções estadunidenses e inglesas. Por sua vez, nas edições espanholas tem prevalecido a grafia Vygotski; na Alemanha, Wygotski. Contudo, em obras do campo da psicologia, publicadas pela editora estatal soviética dos idos vividos por este autor – a Editora Progresso, de Moscou –, traduzidas diretamente para o espanhol, bem como em edições recentes publicadas no Brasil, verifica-se a adoção da grafia Vigotski. Assim, preservadas as grafias adotadas pelo referencial consultado para este estudo, esta última se define como opção gráfica para o texto e o conteúdo em questão (ALVES, 2012, p. 18).

⁴ Foram realizados dois momentos de roda de conversa com as crianças, divididos em momentos de observação participante e realização da roda de conversa. Foram em torno de 15 dias de intervenção com as crianças por meio da realização de diferentes momentos de roda de conversa, incluindo um momento específico para a conversa direcionada sobre o momento da transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc (BRASIL, 1998, p. 138).

A roda de conversa é, segundo De Angelo (2007 apud ALESSI, 2011, p. 34), “um recurso pedagógico muito importante, mas extremamente desafiante”. Ou seja, é importante, segundo o autor, quando possibilita a responsabilidade individual e coletiva, a tomada de decisões, a resolução de problemas e conflitos, e o estabelecimento de normas e metas. Porém, desafiante porque exige do profissional participante na roda de conversa o papel de coordenar a conversa, sem impor suas ideias.

Dialogando com Bakhtin e Vigotsky, Motta (2004 apud ALESSI, 2011, p. 45) fundamenta sua análise apontando “[...] que as rodas de conversa podem ocorrer em contexto de situações estereotipadas, que independem de seus atores concretos; ou em situações de diálogo real em que cada um expressa suas ideias e espera do outro uma atitude responsiva ativa”. Na roda de conversa, o diálogo se estabelece como uma riqueza de trocas, e precisa haver uma relação entre professores e crianças para constituir momentos de interação social e interlocução, em que o profissional se permita conhecer e aprender com elas.

Nas rodas de conversa, o professor precisa se fazer presente, demonstrar interesse pelas falas das crianças e incentivá-las a trazer mais informações. O momento envolve sensações, sentimentos e emoções que podem ser revelados nas vozes das crianças. É o espaço em que elas expõem os momentos marcantes e importantes da sua vida, o que necessita dos profissionais lhes dar voz e vez. Dessa forma, é através da linguagem que se conhece a vida dos sujeitos, seus desejos, anseios, gostos e sua história. Alessi (2011, p. 49) aponta que “A concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin está atrelada à concepção de homem e de mundo, partindo do pressuposto de que o homem é um ser de linguagem, um ser histórico e ideológico, complexo e plural”. Ainda para a mesma autora, cabe dizer que

A linguagem, dessa forma, não se realiza através de palavras isoladas, com sentido e significação únicos, mas através de enunciados reais, que possuem uma semântica variável de acordo com as circunstâncias em que ocorrem. As pessoas trocam enunciados constituídos de unidades da língua (palavras, combinações de palavras, orações) e, nessa perspectiva, uma única palavra pode adquirir sentido no momento histórico e na interação estabelecida entre os envolvidos (ALESSI, 2011, p. 53).

O pesquisador que investiga e adota a roda de conversa como instrumento didático pedagógico, conforme Sarmiento e Pinto (1997 apud ALESSI, 2011), precisa cuidar, enquanto adulto, para não projetar o seu olhar, para não colher apenas o reflexo dos preconceitos e

representações. O pesquisador precisa assumir diferentes lugares e compreender o ponto de vista da criança. Ainda,

[...] faz-se necessário observar, além das palavras, os gestos, olhares, movimentos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo, ou seja, ouvir os ditos e não-ditos, “escutar” os silêncios que também poderão nos revelar elementos dessa dinâmica social (ALESSI, 2011, p. 74).

Com esse olhar, perseguido pela coerência entre os fundamentos teóricos e metodológicos, realizou-se a coleta de dados empíricos, por meio da dinâmica inserida em uma escola de ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da região Oeste de Santa Catarina. A dinâmica aconteceu em diálogo com 20 crianças do 1º ano, no período matutino, sobre as suas significações acerca da transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, cujos resultados encontram-se relatados no seguinte formato: No capítulo I, *Desenvolvimento humano e educação escolar: uma leitura a partir do conceito de atividade principal*, encontra-se a base teórica que sustenta este estudo. Com base no pensamento de Marx, Davydov, Leontiev, Luria, Vigotski, Elkonin, entre outros, buscou-se explicitar o lugar teórico a partir do qual se compreende e interpreta-se o objeto em foco. Nesse sentido, foi apresentado um estudo sobre o desenvolvimento infantil, a partir das categorias ou conceitos de trabalho e linguagem, para compreender o ser humano em sua atividade principal do desenvolvimento humano.

O cotejamento da base teórica com os dados empíricos advindos das significações das crianças acerca das vivências na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitou a proposição de organização dos capítulos II e III. O capítulo II, *A brincadeira como atividade principal nas memórias das crianças sobre a educação infantil*, traduz a brincadeira como elemento central de memória, enquanto que o capítulo III, *O estudo como atividade principal nas significações das crianças sobre a escola*, reflete o estudo como atividade principal da vida do estudante que se sobrepõe à criança no processo de escolarização.

Por fim, nas considerações finais, sem a pretensão de dar a palavra final, fizeram-se alguns apontamentos sobre o objeto de estudo, vivenciando os achados e aprendizados construídos no processo de pesquisa. Além disso, outras indagações e problematizações foram sinalizadas, possíveis objetos de novas pesquisas e estudos que possibilitam o avanço da ciência no campo de discussão que se referencia.

2 CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA LEITURA A PARTIR DO CONCEITO DE ATIVIDADE PRINCIPAL

Frente a demanda principal deste estudo, pautada pela busca da significação da criança acerca da transição entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, coloca-se a necessidade de explicitar o lugar teórico a partir do qual o objeto em foco é compreendido e interpretado.

Antes de tudo, conceber a infância a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano implica reconhecer em Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros, os principais aportes que, com base no materialismo histórico-dialético, oferecem o suporte necessário para afirmar a infância como um tempo sócio-histórico, e a criança como um ser humano concreto, isto é, como sujeito ativo que se constitui humano pela mediação dos artefatos materiais e simbólicos disponíveis na cultura. Assim, tal como o ser humano adulto se constitui pela apropriação do gênero humano ao seu alcance em condições concretas de existência, a criança também o faz no âmbito e ao modo do tempo de desenvolvimento infantil.

Alves (2012) possibilita entender a humanidade a partir das categorias ou conceitos de trabalho, consciência e linguagem que, segundo a autora, proporcionam uma articulação efetiva para compreender o humano. Essas categorias elucidam o homem como um sujeito da história, como um ser social.

O homem como tal é produto e processo desse movimento que articula trabalho como atividade vital, coletiva e criadora. Criadora, porque cria no homem novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais que, por sua vez, se aprimoram pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva. A atividade vital – trabalho – é também ação transformadora do homem sobre a natureza e, por ser ação transformadora, é uma ação pensada, uma ação consciente. A consciência é, pois, fruto das relações concretas travadas por seres humanos concretos em situações de vida reais (ALVES, 2012, p. 78).

Ainda, para Marx, nas palavras de Alves (2012, p. 79), “[...] o trabalho – invento humano – cria o homem. Para Vigotski, por ser ato de criação, o trabalho e a linguagem constituem um importante fundamento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores”. Coerente com os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, para a psicologia histórico-cultural, humanizar-se é tomar parte do gênero humano,

[...] compreendido como processo que sintetiza os resultados da produção social humana. O que implica conceber o humano como resultado de um longo processo de evolução (ou revolução?) através do qual a cultura passou a compor a natureza humana, e compreendê-lo demanda mergulhar nas relações sociais produtoras de cultura (ALVES, 2012, p. 81).

Nessa esteira, o trabalho, sublinha a autora, é definido como o ato de criação do gênero humano, ato através do qual se forjaram no ser humano formas complexas e inéditas no funcionamento psicológico e na organização social. A atividade – trabalho, realizada em condições específicas, gera “[...] um funcionamento psicológico típico, cuja gênese está nas relações sociais nascidas no trabalho” (ALVES, 2010, p. 83). Por esse viés, compreende-se que o modo de operar mentalmente a personalidade, o comportamento do ser humano, resulta de um processo de criação, o qual é realizado pela apropriação ativa dos inventos humanos presentes tanto nas tecnologias, quanto nas relações sociais. Como aprofunda a autora em tela,

[...] o trabalho tem valor ontológico, ou seja, é condição fundamental para o desenvolvimento e para o entendimento do ser, à medida que pelo trabalho os homens se relacionam, constroem e complexificam formas de organização das relações sociais de produção. Isso significa dizer que a ontologia – como busca de entendimento do ser – está visceralmente ligada ao modo de vida social, ao trabalho. Ou, dizendo de outra forma, está arraigada na condição material de existência. Compreender o homem e – nele e com ele – a humanidade implica conhecer e compreender as formas de organização humana através das relações de trabalho e produção, compreendidas como relações sociais, de intercâmbio, não apenas de produtos ou bens materiais, mas também de valores, crenças, modos de comportamento etc., numa expressão, de artefatos simbólicos (ALVES, 2012, p. 84-85).

Todas essas formas que derivam da atividade estão diretamente ligadas com a transformação realizada pelo sujeito, com um ou outro objeto que possui a forma ideal. O sujeito, através da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. A apropriação inicial se dá pela participação do indivíduo nas relações coletivas, socialmente significativas, organizada de forma objetual externa. No processo de interiorização, a atividade realizada se converte em individual e sua organização passa a ser de forma interna (DAVYDOV, 1988).

A atividade humana, assim, possui uma estrutura complexa. Essa estrutura inclui as necessidades, os motivos, as ações, as operações, as tarefas e os objetivos, os quais estão em permanente estado de articulação e transformação (DAVYDOV, 1988).

O conceito de atividade está internamente ligado ao conceito de ideal. O ideal é o vir-a-ser do objeto, que se torna real pela atividade do sujeito na forma de necessidades finalidades, imagens que surgem no sujeito. O plano do ideal existente no homem como ser social, graças aos significados lingüísticos e outras formações semióticas e simbólicas, lhe permite prever, predizer e provar as ações possíveis para chegar realmente ao resultado objetual que corresponda a uma necessidade. O procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente (DAVYDOV, 1988, p. 13).

O ser humano como um ser consciente, conforme descrito por Davydov (1988), sujeito que está na sociedade, no coletivo, utiliza os meios do plano ideal, separa-se da sua própria

atividade e a representa como um objeto peculiar, o qual pode ser modificado. Dito de outro modo, o homem pode avaliar, ver e discutir sua atividade a partir das posições de outras pessoas, no coletivo, e, através das posições ideais, faz com que a atividade individual de cada indivíduo tome forma.

Amparada em Marx, Alves (2012) descreve que o homem se distingue do animal, compreendendo a diferença à medida da sua atividade vital. Essa atividade é àquela através da qual cada espécie garante a sua própria sobrevivência e reprodução.

Desse modo, então, a atividade vital no homem ganha contornos bem distintos daqueles assumidos em outras espécies animais. A atividade vital humana assegura a existência de modos sociais de organização, numa palavra, a existência da sociedade. Por essa razão, compreender o humano como concreticidade histórica implica compreender o modo através do qual se assegura a reprodução do gênero (ALVES, 2012, p. 92).

Alves (2012) e demais autores que conversam sobre a atividade vital corroboram com Davydov (1988), ao caracterizar a psique dos animais e dos homens. O autor afirma que “As principais funções da psique são: a construção de imagens da realidade objetiva (seu reflexo) e a realização, sobre a base destas imagens, da busca e da prova de movimentos e ações, cuja realização monitorada leva à satisfação das necessidades” (DAVYDOV, 1988, p. 37).

Nos estágios iniciais do desenvolvimento da psique no corpo dos animais formam-se o sistema nervoso e o cérebro, e a função particular é a psique. O cérebro, como parte do corpo humano, é o órgão da psique, da sua consciência (DAVYDOV, 1988).

O animal satisfaz suas necessidades por meio de movimentos vivos efetuados no meio natural. O conjunto destes movimentos caracteriza o comportamento do animal. A orientação do animal no meio se apóia na busca e testagem *preliminares* dos movimentos, o que só é possível com base nas imagens que refletem o meio circundante. No processo de evolução dos animais a psique se desenvolveu em conformidade com as leis biológicas, das formas mais rudimentares até as formas mais complexas (sendo que a mais complexa entre as psiques animais é a de macacos antropóides) (DAVYDOV, 1988, p. 38).

Já o homem satisfaz suas necessidades através de movimentos vivos ou ações realizadas no seu meio social de que o conjunto que caracteriza sua atividade.

A atividade humana, assim como o comportamento dos animais, está mediada pela psique, mas esta é uma psique que já adquiriu a forma de consciência (na consciência, simultaneamente, se conservam as funções gerais da psique: estruturação das imagens da realidade e também a busca e a prova das ações sobre a bases desta imagens). A natureza histórico-social da consciência permite ao ser humano realizar a busca e a prova das ações baseando-se nas imagens *ideais* (DAVYDOV, 1988, p. 38).

Ainda para o autor, como também para Marx, Leontiev, Alves, que dialogam com o objeto de pesquisa em foco, a diferenciação entre a psique dos animais e do ser humano é a de que, no processo do trabalho, o homem possui a capacidade de prever e antecipar o que aquele trabalho deve produzir. O homem, ao contrário do animal, faz da sua atividade vital o objeto de sua vontade e consciência, de modo que sua atividade é consciente. “A conversão da própria atividade do homem em objeto peculiar com o qual pode atuar, sem que consista em objeto real, é o processo de formação da imagem ideal da atividade” (DAVYDOV, 1988, p. 40).

O trabalho fomentou e produziu a mudança biológica e criou formas mais sofisticadas de funcionamento psicológico e organização social no processo de transformação da espécie humana em gênero humano. A complexidade dessas formas supera significativamente a condição biológica do homem (ALVES, 2012).

[...] a atividade vital humana constitui-se como práxis através da qual cada indivíduo apreende os instrumentos e juntamente com esses o seu significado; apreende as formas de relações sociais nas quais está inserido e as significa; apreende as formas culturais de organização que, de um modo ou de outro, passam a compor o objeto construído. Mas, como sujeito ativo, ao mesmo tempo que se apropria dos inventos humanos, sejam eles técnicos ou simbólicos, o indivíduo também cria, gera, inventa e se faz marca daquilo que inventa para que isso seja, de novo, objeto de apropriação ativa por outros humanos, num processo infinito de fazer-se fazendo (ALVES, 2012, p. 95-96).

De acordo com a autora, pelo trabalho e no trabalho se modificam as formas de consciência daquele que trabalha. O funcionamento do pensamento se modifica quando se tornam mais complexas as formas de organização do trabalho. “A atividade vital humana é, então, mais que mera luta pela sobrevivência física: é relação que possibilita a sobrevivência como espécie e como gênero” (ALVES, 2012, p. 97).

O conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência, que surge na atividade e, no entanto, a medeia. “Portanto, o estudo da atividade deve ocorrer em íntima conexão com os processos de formação e funcionamento da consciência humana” (DAVYDOV, 1988, p. 33). A consciência é a forma superior da psique e própria do ser humano.

A consciência, assim como a linguagem, são produtos da atividade vital humana – o trabalho.

Tal como a consciência, a linguagem é produto da necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho. Ela vai desempenhar, no desenvolvimento humano, a função de um fantástico instrumento de mediação homem-mundo, à medida que permite a transmissão de saberes e o aprendizado de novas formas de relações (ALVES, 2012, p. 128).

A linguagem é um fenômeno gerado nas relações de trabalho, na atividade humana dada pela necessidade de aprendizado e sobrevivência. “É produto da atividade vital humana e é também elemento fundamental de melhoria desta atividade” (ALVES, 2012, p. 129).

Basicamente, para a teoria histórico-cultural, a passagem do natural ao cultural se efetiva pela invenção do trabalho e da linguagem. Engels (1986) lembra que o trabalho criou o próprio homem e a sua consciência. Para este autor, primeiro o trabalho, depois e ao mesmo tempo de que ele a linguagem são os dois responsáveis pela transformação do macaco em homem. Amparada em Engels (1986), Alves (2012, p. 131) afirma que

De uma perspectiva histórico-cultural, o trabalho – atividade vital humana – possibilita o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem como elemento de comunicação e de generalização, graças à peculiaridade de caracterizar-se por ser uma atividade vital coletiva, ou seja, social desde o início.

2.1 A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Com base na perspectiva materialista dialética, Leontiev (1978) toma a categoria trabalho como elemento fundamental de humanização, ou seja, atividade vital, fenômeno por meio do qual o ser humano não se limita à condição de espécie, mas avança para a condição de gênero. O autor traz esses elementos para a compreensão da infância e concebe a brincadeira como trabalho, isto é, como atividade principal. A partir da abordagem de Vigotski e Leontiev, Elkonin desenvolve uma abordagem relacionada a atividade principal e explicita tempos e etapas do desenvolvimento infantil.

Para Elkonin e Leontiev, trazidos pela Facci (2004, p. 66), “[...] cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”. Ou seja, em cada atividade principal a criança se relaciona com o mundo e, em cada estágio, ela forma necessidades específicas. Ao desenvolver essas atividades, mudanças são geradas em sua personalidade e nos processos psíquicos. Isso posto, exige do professor da educação infantil e dos anos iniciais planejamento e atenção adequada às especificidades da infância.

De acordo com Elkonin, citado por Facci (2004), faz-se necessário atentar para os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam, quais sejam a comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/estudo. Evidencia-se que

cada uma dessas fases, etapas e ou períodos, marca a individualidade, a temporalidade e a espacialidade de cada sujeito. Ao destacar que a comunicação dos bebês com os adultos é a principal atividade desde as primeiras semanas de vida da criança até em torno de um ano de idade, dá indicadores do papel do Centro de Educação Infantil nesta fase. Em razão disso é que um dos recursos mais utilizados pelos bebês para se comunicar com os adultos é o choro e o sorriso.

Facci (2004), com base em Vigotski, afirma que no primeiro ano de vida existe uma sociabilidade específica e peculiar determinada por dois momentos fundamentais. “O primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência”. Ou seja, a criança está sendo socialmente mediada pelo adulto. Nesse momento, “[...] embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem” (FACCI, 2004, p. 68). Em razão disso, fica evidente que é através da linguagem que a criança organiza sua comunicação e colaboração com o adulto, mantendo sempre o contato e aprendendo a manipular os objetos criados pelo homem.

Nesse decurso, o desenvolvimento da linguagem serve como meio de comunicação entre a criança e as pessoas ao seu redor. Mais tarde, quando convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna, fornecendo os meios fundamentais para o pensamento da criança (VIGOTSKII, 2016). Embora se constitua numa forma de comunicação com os adultos, ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento. “Sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos” (ELKONIN apud FACCI, 2004, p. 69).

Os sujeitos, ao adquirirem alguma educação e participarem das discussões coletivas, das questões sociais, realizam a transição ao pensamento abstrato. Nessa etapa, novas ideias e experiências mudam a maneira das pessoas usarem a linguagem, fazendo com que as palavras se constituam como o principal agente da abstração e generalização. “Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade” (LURIA, 2016, p. 52).

No processo de generalização atribui-se, de um lado, a busca e a designação com a palavra de um certo invariante na multiplicidade dos objetos e de suas propriedades, e por outro, o reconhecimento dos objetos da multiplicidade oferecida do invariante separado. “A formação, nas crianças, das generalizações conceituais se considera uma das finalidades principais do ensino escolar” (DAVYDOV, 1988, p. 104).

Semelhante generalização permite aos alunos realizar uma operação que tem grande importância em toda sua atividade de estudo: a sistematização (ou classificação). Uma das tarefas centrais do ensino consiste, justamente, em dar a conhecer às crianças os esquemas de classificação, que refletem as correlações dos conceitos em uma ou outra área. Os alunos classificam os animais e as plantas (curso de biologia), as partes da palavra e a oração (gramática), as figuras planas e os corpos (geometria), etc. Um dos procedimentos fundamentais de classificação é o estabelecimento das relações de gênero e espécie, a separação em conceitos de gênero e diferença específica. A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação (DAVYDOV, 1988, p. 105-106).

A principal função do pensamento discursivo empírico consiste na classificação de objetos. Esse tipo de pensamento pressupõe “[...] a via de baixo para cima, e a via acima abaixo” (DAVYDOV, 1988, p. 111).

Na primeira se constrói a abstração (conceito) do formalmente geral, a que por sua essência não pode expressar em forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho "de acima abaixo" esta abstração se satura de imagens visuais concretas do objeto correspondente, se torna "rica" e "com conteúdo", mas não como construção mental, mas como combinação das descrições e exemplos concretos que a ilustra (DAVYDOV, 1988, p. 111, *grifos do autor*).

A formação nas crianças, no processo de ensino do pensamento discursivo empírico, é uma tarefa importante e obrigatória, visto que o entendimento entra nas formas desenvolvidas de pensamento, transmitindo a seus conceitos determinação e precisão. “O problema consiste em encontrar vias tais de ensino nas quais o entendimento se converta em um momento da razão e não adquira um papel dominante e autônomo, tendência que está presente nas idéias acerca do entendimento como pensamento em geral” (DAVYDOV, 1988, p. 112).

Quanto mais alto o nível de generalização, quer dizer, quanto maior o conjunto de diferentes objetos que entram na classe dada, mais abstrato e "teórico" será o pensamento. A capacidade para pensar abstratamente se interpreta como índice de um alto nível de desenvolvimento do pensamento (DAVYDOV, 1988, p. 114).

Adentrando no desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (2016) compreende que a psique infantil determina o caráter psicológico da personalidade em qualquer estágio do desenvolvimento. Durante o estágio de desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas se alteram.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2016, p. 59).

Nesse estágio de desenvolvimento da criança, suas necessidades são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta dos seus atos. O mundo ao seu redor se decompõe como se fossem dois grupos. Um está relacionado às pessoas inteiramente ligadas a ela, no qual as relações com esses sujeitos determinam suas relações com o restante do mundo. Essas pessoas são as que ocupam lugares junto com a criança, por exemplo, sua mãe, seu pai. O segundo grupo é formado por todas as demais pessoas, e as relações com essas são mediadas pelas relações que a criança estabeleceu no primeiro círculo (LEONTIEV, 2016).

As relações com a professora e dentro de um grupo de crianças também fazem parte do círculo de contato da criança. Compreende-se, nesse sentido, “[...] quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade” (LEONTIEV, 2016, p. 60).

Nesse estágio, ocorre uma mudança no lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais. Essa mudança deve ser o primeiro acontecimento que precisa ser notado quando se busca encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento da psique da criança. Esse lugar em que a criança se encontra é caracterizado por Leontiev (2016) como estágio existente já alcançado.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2016, p. 63).

Algumas atividades, assinala o autor, são as principais em um certo estágio de desenvolvimento e são muito importantes para o desenvolvimento subsequente do indivíduo. Algumas representam o papel principal do desenvolvimento e outras um papel subsidiário. Nesses termos, “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LEONTIEV, 2016, p. 64). A transição de um estágio de desenvolvimento para o outro muda o tipo de atividade principal na relação dominante da criança com a realidade. Assim, a atividade principal da criança é chamada e caracterizada por Leontiev (2016), por meio de três atributos:

1. Ela é atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira (LEONTIEV, 2016, p. 64).

2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens (LEONTIEV, 2016, p. 64).
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 2016, p. 64-65).

Há que se dizer, segundo Leontiev (2016), que a atividade principal é a atividade que guia o desenvolvimento, governa as mudanças importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio do desenvolvimento. Os estágios de desenvolvimento da psique infantil não possuem apenas um conteúdo em sua atividade principal, possuem também uma sequência no tempo, uma ligação com a idade da criança.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2016, p. 122).

Segundo Facci (2004), em estudo amparado nas pesquisas e produções de Leontiev, Vigotski e Elkonin, o desenvolvimento individual do ser humano é caracterizado por atividades principais, atividades dominantes e atividades subsidiárias, as quais permitem estruturar as atividades e as relações dos indivíduos. A atividade chamada por Leontiev (2016) é aquela que, realizando as relações do homem com o mundo, conseguem satisfazer uma necessidade especial correspondente a ele. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2016, p. 68).

Existe uma relação particular entre atividade e ação. Se o motivo da atividade for substituído, poderá passar a constituir o objeto da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Dessa forma, surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é a base psicológica concreta, na qual ocorrem as mudanças na atividade principal e a transição de um estágio de desenvolvimento para o outro (LEONTIEV, 2016).

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada, pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo (LEONTIEV, 2016, p. 73).

Portanto, o discurso que a criança realiza durante a aula é estruturado psicologicamente de forma diferente do discurso empregado no brinquedo, ou nos contatos verbais com os pais, colegas (LEONTIEV, 2016).

Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividades como um todo (LEONTIEV, 2016, p. 82).

Reside aqui um fundamento importante ligado ao tema desta pesquisa, o qual Leontiev (2016) abordou, sobre a mudança de atividade principal da criança em um certo estágio de desenvolvimento. Ao se desenvolver, a criança torna-se membro da sociedade e passa a suportar todas as obrigações que a sociedade impõe. O desenvolvimento psíquico de uma criança consiste na alteração do lugar ocupado por ela, principalmente, na alteração das suas atividades, ou seja, nascem novos motivos, e estes, as estimulam a realizar novas atividades.

Nessas mudanças de estágios de desenvolvimento, ocorrem também as crises⁵. Segundo Davydov (1988), o que os psicólogos, chamam de crise no desenvolvimento mental das crianças consiste em um ponto decisivo no fluxo normal daquele processo, um momento em que uma necessidade percebida é substituída por outra, e uma atividade, conseqüentemente, também será substituída por outra. “De fato, o desenvolvimento neste caso acontece de maneira diferente do desenvolvimento que ocorre em períodos caracterizados por uma estabilidade relativa, ele é turbulento e precipitado” (DAVYDOV, 1988, p. 92).

As crises, por sua vez, indicam que essas transições, mudanças de um estágio para o outro, possuem uma necessidade interior própria. As crises são causadas pelas características interiores da criança em maturação, e pelas contradições surgidas nessa área, ou seja, entre o ambiente social e a criança. Analisando dessa forma, as crises são inevitáveis porque essas

⁵ Não está no escopo deste estudo uma ampla reflexão sobre crise no desenvolvimento humano. Entretanto, sinaliza-se a importância de saber o modo como esse momento é tratado nos diferentes tempos do desenvolvimento no âmbito da teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Nesse sentido, sugere-se, para quem deseje, aprofundar a leitura de Vigotski, especialmente, o Tomo IV sobre desenvolvimento infantil, no qual é apresentado uma reflexão detalhada acerca do processo de desenvolvimento humano.

contradições são inevitáveis em qualquer condição. No entanto, alerta Leontiev (2016), não existe nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta ideia. As crises não são acompanhantes do desenvolvimento psíquico, não são as crises que são inevitáveis, mas sim o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. “A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo” (LEONTIEV, 2016, p. 67).

No período pré-escolar do desenvolvimento da criança, existem várias diferenças entre suas atividades, que já são complexas. As atividades realizadas por ela são caracterizadas por ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com o resultado objetivo, ou seja, o que motiva a criança a agir é o conteúdo do processo real da atividade dada (LEONTIEV, 2016).

Martins (2013), amparada em Leontiev (2001), afirma que no início da idade pré-escolar o objetivo da atividade que a criança realiza reside muito mais no processo de realização de algo do que no resultado a ser obtido.

Se uma criança, ao brincar, se propõe a fazer um castelo de areia, permanecerá em ação enquanto o faz. O motivo da ação (fazer um castelo) se realiza em cada operação constitutiva da construção. Por isso, não raro uma criança inicia uma atividade com um projeto e conclui tendo realizado outro (MARTINS, 2013, p. 73-74).

Durante a primeira infância a criança realiza ações de um modo apaixonado e intenso. Contudo essa paixão é pouco duradoura, pois a criança não opera por um longo tempo, o que confere um caráter pouco estável sobre aquilo que faz (MARTINS, 2013).

A atividade na qual o motivo está no próprio processo é chamada por Leontiev (2016) de brincadeira. O autor afirma que “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2016, p. 120). Para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança no estágio de desenvolvimento do período pré-escolar, é necessário compreender em que consiste o papel das brincadeiras e as regras do jogo. O desenvolvimento mental da criança é regulado conscientemente pelo controle da sua atividade principal, sendo nesse estágio o brinquedo (LEONTIEV, 2016).

Na idade pré-escolar é que o brinquedo aparece para a criança. Ele surge a partir das suas necessidades de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, e não apenas ao mundo dos objetos acessíveis a ela. Surge, nesse período, uma necessidade de agir como adulto, de agir da forma que ela enxerga os outros agirem. “No brinquedo, a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo”. “[...] Via de regra, o

modo de ação, isto é, a operação, sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando” (LEONTIEV, 2016, p. 125, 126 e 127). Ainda para o autor, são as condições da ação que tornam a imaginação necessária e dão origem a ela.

Assim, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. Através desta, a criança “[...] tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (FACCI, 2004, p. 69). Embora não possua as habilidades de um sujeito adulto, esforça-se para dominar as ações e situações reais, através da brincadeira, por meio da imitação do adulto.

Ao imitar as ações humanas, a criança ativa funções psíquicas como atenção, percepção, memória, imaginação e raciocínio. A reprodução das características do objeto com o qual brinca ou do personagem que ela representa no “faz-de conta” (imitando seus gestos, linguagens e comportamentos) exigem que essas funções estejam ativas, e por isso mesmo, “tomam forma ou são reorganizadas”, enfim, desenvolvidas; A imitação/criação de diferentes papéis sociais que se fazem presentes no “faz de conta” permite à criança ampliar seu conhecimento sobre a atividade humana, seus modos de ação e comportamentos sociais, apropriando-se da cultura a ela disponível, o que incide sobre a formação de sua personalidade (OTTONI e SFORNI, 2012, p. 05).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a brincadeira é a atividade principal da criança na educação infantil. Quando ela brinca com o significado dos objetos, a prática social constitui-se nos objetos, nas objetivações do gênero humano, e este movimento constitui a criança como sujeito, através do qual se apropria do gênero humano e se constitui como sujeito pela apropriação das objetivações humanas inerentes aos objetos. A brincadeira, assim, é o trabalho⁶

⁶ A ênfase na brincadeira como *trabalho da criança* encontra respaldo na concepção de trabalho social em Marx. “Trabalho Social” é aqui entendido como atividade do trabalhador ou como produto dessa atividade. E, de acordo com esse pensador, tem dois sentidos opostos e aparentemente contraditórios. Um decorre das análises que ele faz da “economia política” (expressão empregada por ele) nas sociedades que vivem historicamente sob o regime da propriedade privada dos meios de produção. Nestas condições históricas, o trabalho tem para Marx um significado *negativo* enquanto atividade alienada e alienante do trabalhador. O outro decorre da análise filosófica do trabalho *humano* que Marx apresenta no capítulo VII de *O Capital* (1977) e que serve de fundamento ao conceito de trabalho considerado aqui o modelo para pensar a *atividade criadora* humana. Ou seja, a atividade vital (principal) por meio da qual emerge uma natureza humana, cultural. Dizendo de outro modo, essa atividade vital – trabalho – está na gênese do gênero humano. É o ato que, ao mesmo tempo, modifica o meio, cria o meio social e cria o próprio gênero humano. Ao longo da história, dado a complexificação da atividade vital humana, o trabalho como atividade criadora, ganha características distintas nos diferentes momentos históricos do desenvolvimento humano. Leontiev (2001) no campo da psicologia, baseado em Marx, propõe que nesses períodos distintos, há uma atividade principal (criadora, de trabalho criador) que mobiliza e fomenta o processo de apropriação de bens simbólicos disponíveis na cultura. No caso da criança pequena, pré-escolar, essa atividade (trabalho criador, gerador de funções psicológicas superiores), é a brincadeira. Daí, atribuímos que a brincadeira é o trabalho da criança.

da criança, pois, ao brincar, ela cria, imagina e reinventa, e, a partir da linguagem apropriada por ela, a imaginação surge no brincar, momento no qual a criança se relaciona com o significado do objeto.

Para Ottoni e Sforzi (2012), amparadas em Vygotsky (1991),

[...] a imaginação é um processo psicológico novo para a criança que tem no brinquedo seu potencial de desenvolvimento. Na brincadeira ou situação imaginária, a criança age independentemente daquilo que vê, transcendendo a percepção imediata dos objetos. Esse comportamento revela que a criança em idade pré-escolar passa a atribuir um significado ao objeto em conformidade a uma situação lúdica, surgindo a ação sobre o objeto no campo das ideias (OTTONI e SFORZI, 2012, p. 02).

Ainda, na brincadeira ou jogo de papéis sociais, para Elkonin, citado por Facci (2004, p. 69), o principal propósito é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo de papéis sociais permite que a criança tenha relação com os adultos. “Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade [...]”.

Durante as brincadeiras, a criança quer agir como um adulto (como ela os vê agir ou como ela aprende a agir). [...] O traço característico da brincadeira consiste no fato de que ela permite que a criança desempenhe uma ação na ausência das condições necessárias para obter os resultados da ação real, já que sua vontade não é o resultado, mas sim o processo que permite que ela reproduza a ação (DAVYDOV, 1988, p. 82).

As ações e operações reproduzidas na brincadeira são para a criança totalmente reais. A falta de correspondência faz a criança realizar a brincadeira em situação imaginária. Muitas formações psicológicas são desenvolvidas na criança baseadas na brincadeira, principalmente, a função simbólica da consciência e a imaginação, o que permitem que a criança transfira para suas ações as propriedades de alguns objetos para outros, substituindo um objeto pelo outro (DAVYDOV, 1988).

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo⁷ não acontece antecipadamente como sendo um pré-requisito da brincadeira, mas surge no próprio processo de brincar. Pode-se afirmar que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando não está brincando, a relação entre o sentido e o significado do brinquedo surge ao longo da brincadeira (LEONTIEV, 2016).

A situação imaginária é um momento resultante do brinquedo, na qual a criança assume uma certa função social de adulto no papel que desempenha, se conduz conforme as regras de ação a determinada função social. Conforme a lei do desenvolvimento do brinquedo,

⁷ A brincadeira, nesta pesquisa, é tratada como atividade principal da criança de acordo com a teoria histórico-cultural, e brinquedo como objeto, com o qual a criança brinca, realiza a brincadeira.

abordada por Elkonin (apud LEONTIEV, 2016, p. 133), “[...] a principal mudança que ocorre no brincar durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente”. Os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis com situações imaginárias, nos quais a criança se introduz no jogo por meio do símbolo, e o seu papel se prende nas regras do jogo.

O desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brincar; é sobre esta base que surgem também os “jogos com regras”. São jogos cujo conteúdo fixo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo (LEONTIEV, 2016, p. 138).

Os primeiros estágios de desenvolvimento cultural possuem uma tarefa fundamental. Quando a criança frequenta a escola, ela frequenta carregando as marcas daquelas técnicas por meio das quais aprendeu a lidar com os problemas do seu ambiente. Dito de outra forma, a criança quando chega à escola não é uma tábula rasa, ela já possui suas habilidades culturais, já está equipada. Porém, esse equipamento é primitivo, nunca foi forjado pelo ambiente pedagógico, mas pelas tentativas da criança em lidar com as tarefas culturais (LURIA, 2016). “Psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia” (LURIA, 2016, p. 102).

O estágio de desenvolvimento subsequente ocorre na transição do período pré-escolar da infância para a presença da criança na escola, fazendo com que, segundo Leontiev (2016), todo o sistema de suas relações seja reorganizado. “O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade” (LEONTIEV, 2016, p. 61).

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida “verdadeiramente real” que a cerca, torna-se diferente (LEONTIEV, 2016, p. 61).

No processo de aprendizagem, o qual é a atividade principal dos primeiros períodos da idade escolar, as crianças não reproduzem apenas os conhecimentos e habilidades correspondentes às formas de consciência social, também reproduzem as capacidades construídas historicamente que estão na base da consciência e do pensamento teórico, a

reflexão, a análise e o experimento mental. Ou seja, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico (DAVYDOV, 1988).

O termo “atividade de estudo” [*uchebnaia deiatel'nost'*], que designa um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças, não deve ser confundido com o termo “aprendizagem” [*uchenie*]. Como sabemos, as crianças aprendem através dos mais variados tipos de atividades (no jogo, no trabalho, no esporte, etc). Mas a atividade de estudo [baseada na escola] tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais da escolarização quanto em outros momentos na vida (por exemplo, da atividade lúdica, da atividade sócio-organizacional, da atividade relacionada ao trabalho, por exemplo). Embora na idade escolar inicial as crianças realizem todas as atividades citadas e outras adicionais, a atividade principal e condutora nesta fase é a atividade de estudo. Ela determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade (DAVYDOV, 1988, p. 158-159).

Além do que, a formação da atividade de estudo nas crianças em idade escolar está associada a considerável elevação do nível teórico e ideológico do processo de educação na escola elementar e no processo de ensino. Essa situação favorece o desenvolvimento do pensamento criador independente da criança (DAVYDOV, 1988).

As crianças em idade escolar não criam imagens, valores, conceitos e normas de moralidade social, elas se apropriam deles no processo da atividade de estudo. “Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos” (DAVYDOV, 1988, p. 166).

Desse modo, os conhecimentos teóricos que formam o conteúdo da atividade de estudo constituem também a necessidade da atividade de estudo.

Como se sabe, a atividade humana corresponde a determinada necessidade; as ações, correspondem aos motivos. Na formação dos escolares de menor idade, é da necessidade da atividade de estudo que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem (DAVYDOV, 1988, p. 169-170).

Ainda, para Davydov (1988), os motivos das ações de aprendizagem impulsionam as crianças a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. Durante o cumprimento dessas ações, as crianças dominam os procedimentos de reprodução de determinadas imagens, conceitos, normas e valores e, através disso, assimilam o conteúdo de tais conhecimentos teóricos.

Portanto, a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada para a resolução de tarefas de aprendizagem [...] (DAVYDOV, 1988, p. 170).

No início, as crianças não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem e executar as ações para solucionar. O professor, nessas situações, ainda precisa ajudar as crianças até que, gradualmente, adquiram as capacidades correspondentes, formando nesse processo, a atividade de estudo autônoma, ou seja, a capacidade de aprender (DAVYDOV, 1988).

“Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 2016, p. 109).

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola (VIGOTSKII, 2016, p. 110).

Conforme afirma Vigotskii (2016, p. 111), “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Dois níveis de desenvolvimento são determinados em uma criança. “Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 2016, p. 111). A criança pode imitar um grande número de ações que supera os limites da sua capacidade atual. Através do auxílio da imitação, na atividade guiada pelos adultos, ela consegue fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão independente. A diferença entre realizar tarefas com o auxílio dos adultos e desenvolver uma atividade independente definirá a área do desenvolvimento potencial da criança, ou seja, a zona de seu desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2016).

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 2016, p. 113).

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança. Primeiro, nas atividades coletivas, sociais, como funções intersíquicas. Em segundo, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2016).

Inicialmente, o indivíduo (particularmente e especificamente a criança) está incluído diretamente na atividade social distribuída entre os membros de um coletivo, que é externamente e explicitamente expressa e que é concretizada com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos. É a assimilação dos procedimentos pelos quais esta atividade é realizada e, principalmente, da maneira em que estes meios são utilizados - permitindo que uma pessoa direcione seu próprio comportamento - que forma no indivíduo os *processos intersíquicos* (DAVYDOV, 1988, p. 56).

Os procedimentos dessa atividade que, primeiramente, são assimilados em sua forma externa, se convertem e se transformam em processos internos ou intrapsíquicos. Nesse processo de interiorização, transformação do intersíquico em intrapsíquico, ocorre o desenvolvimento psíquico do homem (DAVYDOV, 1988).

Claro está, pelo exposto, que a atividade principal da criança se modifica, uma no tempo da educação infantil pré-escolar, e outra no tempo da escola. O que indica que, ao alterar a faixa etária de entrada da criança na escola, a política (invenção humana) não está apenas adequando números e índices, mas está também intervindo decisivamente no desenvolvimento psicológico dos sujeitos infantis. Essa alteração gera um impacto importante no funcionamento psíquico tipicamente humano que se dá pela mudança na atividade principal, a ação, por meio da qual se humanizam os sujeitos. Isso é bom *ou* ruim? Ou isso é bom *e* ruim? Esses impactos psicológicos no modo de operar dos sujeitos, amplamente estudado pelos autores da teoria histórico-cultural, são verificados na transição da educação infantil para os anos iniciais? O que dizem as crianças sobre esse momento? E, no que elas dizem, é possível encontrar indícios desse impacto?

Com base nesse olhar sobre o desenvolvimento da criança e, tratando de um estudo materialista histórico-dialético, o capítulo seguinte será de teorização e cotejamento daquilo que disseram as crianças, através de suas memórias sobre a educação infantil. Será apresentada a brincadeira, uma das categorias que emergiram nas falas das crianças no momento da roda de conversa, a qual se ocupa com as marcas que caracterizam a educação infantil, conforme teorizado pelos autores estudados.

3 CAPÍTULO II – A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NAS MEMÓRIAS DAS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, mais especificamente, nos fundamentos destacados no capítulo anterior, tendo como estratégia metodológica o diálogo com crianças em processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, por meio da roda de conversa, foram realizados momentos de interação com as crianças. Nesses momentos, as crianças conversaram sobre suas significações acerca desse movimento que estão experienciando de a transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Frente à análise das falas das crianças, duas categorias emergiram como mediadoras de possíveis interpretações e compreensões do objeto de estudo. Uma delas constitui o título deste capítulo, que se ocupa com as marcas que caracterizam a educação infantil relatadas pelas crianças. Assim, o exercício é de teorização e do cotejamento entre aquilo que dizem as crianças por meio de suas memórias e que implicações decorrem daí para o objeto desta pesquisa, ocupada com a compreensão das significações infantis acerca da transição entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o pressuposto teórico desta pesquisa, a brincadeira é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, constituindo-se como o trabalho da criança. Ao brincar, a criança cria, imagina e reinventa e, a partir da linguagem apropriada por ela, a criança se relaciona com o significado do objeto. Teorizar sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, segundo Vigotski (2008), constitui um desafio e nos coloca frente a duas questões essenciais:

A primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Para Vigotski (2008), do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, é a atividade predominante. No entanto, isso não quer dizer que outras atividades não possam existir, elas acontecem, mas a que predomina, que se destaca em idade pré-escolar, é a brincadeira. Nas palavras do autor,

[..] Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses

impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

Na idade pré-escolar, manifestam-se impulsos específicos, necessidades específicas, que são extremamente importantes para o desenvolvimento da criança e que as conduzem diretamente para a brincadeira. Isso porque, nessa idade da criança, emergem várias tendências irrealizáveis e desejos não-realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2008).

Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Em vista da esfera afetiva, para Vigostki (2008), a brincadeira é organizada na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. Na primeira infância, a criança quer pegar um objeto e satisfazê-lo no mesmo instante. Se isso não for possível, ela realiza escândalos, ou não pega mais o objeto e se conforma.

Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Nascimento et al (2010), com base em Vigotski, afirmam que o período da infância é a fase mais importante e fundamental para o desenvolvimento humano. É o momento em que ocorrem os principais e mais determinantes processos de desenvolvimento. Daí ser a infância esse período específico e imprescindível que, concebido como histórico, significa:

a) compreender que as transformações culturais pelas quais passa a criança ainda estão na “pré-história” do desenvolvimento cultural do homem, ou seja, são mudanças que não se esgotam ou que são levadas a cabo no período em questão, mas dão somente início ao seu processo de desenvolvimento; b) as funções psíquicas que se desenvolvem ou que iniciam o seu processo de desenvolvimento na infância, embora sigam existindo nos demais períodos da vida, podem passar a existir como funções subordinadas a novas funções psíquicas (mais desenvolvidas) (NASCIMENTO et al, 2010, p. 115).

Insistem as autoras que, na educação infantil, há que se educar as crianças objetivando o mais alto nível de desenvolvimento possível, permitindo a incorporação e apropriação da existência social e não só acumulação de habilidades e conhecimentos, mas a formação de

capacidades e qualidades especificamente humanas. “Não se trata de preparar a criança para a etapa seguinte da educação básica, mas sim de favorecer a sua apropriação de formas culturais de conduta” (NASCIMENTO et al, 2010, p. 118).

A compreensão da educação infantil como formativa implica considerarmos que a criança, quando chega ao mundo, já o encontra, em certa medida, organizado. Por meio de sua atividade principal, o jogo protagonizado, ela, ao mesmo tempo que se relaciona com esse mundo (modos de produção), desenvolve funções psíquicas superiores que lhe permitirão assumir outro lugar no sistema das relações sociais, apropriando-se de outras esferas da vida, de outras atividades e de outras formas de conduta (NASCIMENTO et al, 2010, p. 118).

Entretanto, em uma criança com mais de três anos surgem tendências contraditórias e específicas de um modo diferente. Entende-se que, “por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A criança de 4 anos inicia uma nova etapa de desenvolvimento, de muitas conquistas, as quais determinam profundas mudanças no modo de ser e operar desse indivíduo. Dentre as conquistas, destacam-se: a ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente; a atenção; a complexificação da percepção; a memória; a linguagem; a atividade voluntária; o domínio de atividades com objetos por meio de suas significações; e o acelerado desenvolvimento da consciência sobre si (MARTINS, 2013).

As atividades realizadas pela criança permitem que ela desenvolva consciência sobre os fenômenos e sobre si mesma. Logo, as conquistas sobre o mundo aparecem como consequências da qualidade da participação da criança sobre ele. “Assim, cresce nela a tendência de tomar parte na vida e nas atividades dos adultos, bem como a necessidade de compreensão das suas relações com tudo o que se descortina à sua volta” (MARTINS, 2013, p. 68). Como as crianças ainda não podem atuar da mesma maneira que os adultos, essa tendência dita por Martins (2013) é realizada por meio de um tipo especial de atividade, ou melhor, através de jogos simbólicos ou brincadeiras de papéis sociais.

O quarto ano de vida é intensamente marcado pela exploração de limites e possibilidades de objetos, pessoas, situações, sendo, como afirma Martins (2013), o estágio da ‘curiosidade infantil’. “Tal manifestação, social por natureza, é expressão da ampliação do universo de significados adquiridos” (MARTINS, 2013, p. 69).

Nos momentos anteriores do desenvolvimento, os objetos foram adquirindo significados sociais, mas, em princípio, restritos às condições específicas de contato e de aprendizagem. Com o intenso desenvolvimento da linguagem, a imagem

sensorial do mundo passa a ser denominada pelas palavras que, progressivamente, vão alcançando *status* de ideias e ampliando possibilidades de significações mais amplas (MARTINS, 2013, p. 69).

O desenvolvimento da linguagem é uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas, visto que, por seu intermédio, ela não assimila apenas signos verbais, ou seja, palavras, mas elabora as significações socialmente construídas que representam. São essas apropriações que marcam o processo de exploração e construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo, o que possibilita as formas culturais do desenvolvimento (MARTINS, 2013).

Desde seus momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social dos homens; como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e; como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas (MARTINS, 2013, p. 69).

É daí que surge a brincadeira, a qual deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Logo, não se quer dizer que a brincadeira apareça como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente. “Isso quer dizer que a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A essência da brincadeira é a realização de desejos e afetos generalizados, na idade pré-escolar. A criança possui consciência da sua relação com os adultos, reagindo a eles com afeto, diferente do que acontece na primeira infância, em que se generaliza essas reações afetivas de modo que a autoridade dos adultos lhe impõe respeito (VIGOTSKI, 2008).

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Considerando as reflexões postas, sobretudo, no âmbito temporal do desenvolvimento infantil aqui circunstanciado, entende-se que a brincadeira de papéis sociais constitui fator primordial de mediação, na criança pré-escolar, de modos humanos de ser. O brincar de (papéis sociais) movimenta, na criança, a imaginação, o controle sobre seu próprio comportamento, por meio de regras criadas para a realização do tema da brincadeira. Vigotski atribui a essa função psicológica que se desenvolve na criança pelo ato de brincar de autorregulação. Ainda, na brincadeira de papéis sociais, a criança lida com visões de mundo, concepções, conteúdos formativos que vão, por intermédio do Outro, compondo a complexa rede constituinte da personalidade. E então? O que dizem as crianças sobre isso? Que significações construíram na educação infantil sobre a brincadeira? Há na memória das crianças algum sinal de que a brincadeira de papéis sociais constitui sua atividade principal na educação infantil? Indagadas sobre essa possibilidade, as crianças responderam que, lá, na “creche”, “a gente brincava de balanço, gangorra, areia, escorregador”. Na voz delas:

Mas vocês gostavam de estar lá na educação infantil?

Valentina⁸ – *Sim.*

Fernando – *Sim.*

Francisco – *Sim.*

Elisa – *Sim.*

Lara – *A gente pulava na cama elástica.*

Laura – *A gente ia na piscina de bolinha.*

Emilly – *Na cama elástica.*

Beatriz – *Tinha bolinha, peixinho* (mostrou que o peixinho era de balanço).

Antonella – *Eu gostava da educação infantil porque era bem legal.*

Mas por que era bem legal?

Antonella – *Porque tinha bastante brinquedo.*

Melissa – *Lá eu sempre brincava mais.*

Quais eram os tipos de brinquedo que tinha lá?

Antonella – *Boneca, carrinho, caminhão, parque.*

Do que vocês brincavam no parque?

Francisco – *De escorregador.*

Valentina – *De areia.*

André – *De balanço.*

⁸ Os nomes das crianças são fictícios para que em nenhum momento sejam identificadas, preservando sua identidade.

Benjamin – *Tinha gangorra*.

A partir dos sentidos que constituem as falas, em termos gerais, compreende-se que as memórias das crianças sinalizam de fato que a brincadeira é uma especificidade da educação infantil. As memórias levantadas por elas, quando na roda de conversa, retratam que era bom estar na educação infantil porque “pulavam na cama elástica”, “brincavam na piscina de bolinhas”, era bem legal “porque tinha bastante brinquedo”, “lá eu sempre brincava mais”. As falas reforçam, portanto, que o que predomina na memória das crianças é a brincadeira.

Por outro lado, o olhar mais atento sobre as falas das crianças, permite inferir que as brincadeiras realizadas na educação infantil assumem uma espontaneidade que acaba se sobrepondo ao que constitui e caracteriza a brincadeira nesse âmbito de ensino. Isso parece ficar claro em manifestações como: “lá a gente brincava de escorregador”, “areia”, “balanço” e “gangorra”. O que fica visível nas falas em relação às brincadeiras é um desencontro daquilo que Vigotski, Martins e demais autores que fundamentam este estudo dizem sobre a brincadeira de papéis sociais. Existe, de fato, uma educação infantil que deixa a criança brincar livremente, sem que ela pense sobre o que está brincando, sem que haja, na cena da brincadeira, uma estrutura que coloque a criança em situação de imaginação e criação, de generalização, de aprendizagem e desenvolvimento de modos mais complexos de pensamento. A controvérsia é que, ao menos em termos discursivos, ela está na educação infantil para realizar este tipo específico de desenvolvimento. A pergunta que se coloca é se a criança realiza. Se realiza, por que isso não aparece na memória coletiva das crianças com a mesma frequência de que outros tipos de brincadeira? O que isso quer dizer para a política educacional como um todo?

Entende-se que há um aspecto importante sobre o qual é necessário atentar: ao olhar para as significações das crianças e suas memórias da educação infantil parece haver, nas manifestações, um certo vazio de conteúdo da brincadeira. Não se trata de desdenhar a brincadeira livre ou de negar a importância desse tipo de atividade, mas de observar o que está ausente na memória das crianças, e que pode ser um indício de como a educação infantil cumpre (ou não), na condição de instituição compromissada com o desenvolvimento humano, a tarefa de humanização, no sentido assumido pela teoria histórico-cultural, que demanda uma ação intencional, dirigida para o desenvolvimento de funções superiores de pensamento.

A ausência da memória de brincadeiras de papéis sociais, nas quais o jogo encenado traz um conteúdo formador, explicita visões de mundo, impõe a construção de regras e a necessidade de assumir e caracterizar pelo gesto e fala esses papéis sociais, levanta a suspeita de que, no âmbito da educação infantil, a práxis pedagógica padece de um espontaneísmo

característico de ações educativas não diretivas e naturalizantes que, em última instância, não promovem desenvolvimento humano. A fala das crianças sugere uma educação infantil desatenta do desenvolvimento da criança. É uma educação infantil que coloca a criança para brincar, mas não faz da brincadeira uma apropriação da cultura e desenvolvimento de funções superiores de pensamento.

Segundo Arce (2013), a criança é um sujeito com direito de se desenvolver em um ambiente propício. Para isso,

[...] a educação tem a função de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança e tendo o mínimo possível de intervenção nesse processo. Além disso, o professor deve oferecer atividades diversificadas na instituição de educação infantil a fim de que as crianças possam desenvolver suas capacidades criativas. É principalmente através das brincadeiras que elas internalizarão seus conhecimentos, reproduzindo e interiorizando as relações e as atividades dos adultos de forma lúdica, tentando entender as diferentes situações (ARCE, 2013, p. 17-18).

A brincadeira espontânea na educação infantil precisa de um professor mediador entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando for solicitado. O professor, para Arce (2013), tem a função de ofertar brinquedos, tempo e espaço para as brincadeiras, deixar que as crianças escolham os temas, papéis, companheiros e objetos para brincar, permitindo que organizem de forma independente suas emoções, conhecimentos, sentimentos e regras sociais. É esta brincadeira, espontânea e prazerosa que a autora destaca, que promove o desenvolvimento e possui o poder de recriação, invenção e ressignificação da realidade que cerca as crianças.

Ao dizerem do que brincavam na educação infantil, as crianças oferecem indícios de como é o trato pedagógico da brincadeira nesse âmbito. Esse elemento, no entanto, não está explícito e se mostra mais pela ausência do que pela evidência empírica propriamente dita. Nesse sentido, fica frequente nas falas das crianças a memória de brincadeiras relacionadas a piscina de bolinha, balanço, parque. A memória desses tipos de brincadeiras é maior do que a memória de brincadeiras que poderiam sinalizar a presença do imaginário criativo sobre papéis sociais. Das 56 crianças que participaram dos dois momentos de coleta de dados, apenas **uma** se referiu, por exemplo, ao brincar de boneca, de carrinho, de caminhão.

É interessante notar que, dadas as condições de diálogo na roda de conversa, a memória da brincadeira mais solta, por assim dizer, quando se apresenta na fala de uma ou outra criança, é reforçada por quase todas as demais. Já a brincadeira de papéis sociais, mais estruturada, com papéis definidos, regras de funcionamento e operacionalização que, de acordo com a teoria que sustenta esta pesquisa, são fundamentais para o desenvolvimento humano da criança, ao surgir

na fala de uma criança apenas, não encontra eco nas demais. O que pode estar sinalizando um modo de tratamento de caráter espontaneísta, marcado por um certo descuido em termos da diretividade pedagógica como compromisso da educação infantil com a brincadeira como fator de desenvolvimento humano.

O lúdico, dentro desse contexto, centraliza a aquisição de conhecimentos, mas para que isso ocorra a espontaneidade deve estar presente. As brincadeiras devem preservar o seu lado espontâneo, entretanto, também podem ser orientadas para fins didáticos como a aquisição de conceitos, códigos sociais e diferentes linguagens. No entanto, essas duas formas não devem ser confundidas, pois é necessário que se brinque livremente para que se exerça suas capacidades de imaginação e criação. A garantia na instituição do espaço para a ludicidade permite à criança estimular sua criatividade e sua cognição por meio da resolução de problemas que lhe são significativos, na compreensão singular sobre diversos conhecimentos, pessoas e sentimentos (ARCE, 2013, p. 25).

Como trabalho, como ato criativo, como atividade principal, a brincadeira é meio pelo qual se cria, imagina, reinventa, amplia os processos cognitivos e afetivo-volitivos da criança. Mas, para que se efetive de fato, é fundamental a participação do adulto, no âmbito escolar, do professor, elo importante 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, 2013, p. 72).

Tanto Nascimento et al (2010), quanto Vigotski (2008), abordam que é na brincadeira que a criança cria uma situação imaginária e é esse o critério que distingue a atividade de brincar dentro de um grupo de outras formas de atividade da criança. Qualquer brincadeira com situação imaginária já contém em si regras de comportamento. Por exemplo, quando a criança se imagina como mãe, e faz da sua boneca o seu bebê, esse brincar exige desta criança a submissão às regras de comportamento materno (VIGOTSKI, 2008). “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Na brincadeira, a criança cria a estrutura de sentido/significado, o qual o aspecto semântico, significado da palavra e do objeto é dominante e determina seu comportamento. Vigotski (2008, p. 31) diria que “[...] na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real”.

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Através da brincadeira, a criança opera com os objetos como sendo algo que possui sentido. Dito de outra forma, a criança opera com os significados das palavras, que substituem os objetos, permitindo que na brincadeira ocorra a emancipação das palavras em relação aos objetos. A criança não enxerga a palavra, mas o objeto que ela significa, isto é, mentalmente por trás da palavra ela enxerga o objeto. A brincadeira na idade pré-escolar se desloca para os processos internos, ou seja, para a fala interna, memória lógica, e para o pensamento abstrato. “Na brincadeira a criança opera com os significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais” (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Ainda, de acordo com Vigotski (2008), com o qual este estudo corrobora, a situação imaginária não é casual na vida da criança. A situação imaginária possui como primeira consequência a emancipação das amarras situacionais.

O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Esse movimento observado por Vigotski, sobre o processo do brincar, explicita a brincadeira como tempo-espaço de desenvolvimento de processos autorregulatórios que medeiam a constituição da subjetividade infantil. Ou seja, um processo de humanização que se

efetiva pela mediação do Outro. Por este motivo, a importância de uma ação pedagógica consciente, caracterizada efetivamente como práxis pedagógica na educação infantil, voltada para um fim, com intencionalidade clara de intervir no processo de fazer da brincadeira o que é, de fato, o papel da brincadeira. É dar à brincadeira o lugar de direito no âmbito da educação infantil, com o fim de promover o desenvolvimento humano.

Notadamente, essa observação requer estudos mais aprofundados que não cabem nos limites desta pesquisa, mas indicam a necessária continuação de estudo e compreensão desse objeto.

A partir do que foi analisado sobre a criança e a relação com a brincadeira, no capítulo seguinte, avança-se na discussão a fim de compreender o estudo como atividade principal para o desenvolvimento da criança em idade escolar. Por meio do aporte dos autores da teoria histórico-cultural e com as significações das crianças de que a atividade principal nesta fase de desenvolvimento é o estudo, cabe então à escola compreender esse momento e considerar o seu papel, possibilitando às crianças sair da educação infantil e ocupar uma nova posição na vida.

4 CAPÍTULO III – O ESTUDO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NAS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA

Visto que a atividade principal da criança é uma no tempo da educação infantil e outra no período escolar, conforme a teoria histórico-cultural, coloca-se a necessidade de explicitar, neste capítulo, uma compreensão teórica e empírica sobre o estudo. Compreende-se o estudo como atividade principal da criança no processo de escolarização, uma segunda categoria que emergiu nas falas das crianças.

Quando as crianças entram para a escola, a atividade principal muda e passa a ser o estudo. É o trabalho através do qual a criança se apropria de um conjunto de invenções simbólicas fundamentalmente, artefatos materiais e simbólicos que a humanizam, por meio do conhecimento, da ciência, da cultura e da arte. É por este movimento de trabalho, atividade principal intelectual, que a criança se apropria do gênero e se desenvolve como humano.

Segundo Davydov (1988), a entrada das crianças para a escola é uma das transições cruciais na vida desses sujeitos.

A evidência externa desta transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ele assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teóricos. Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Esta atividade alunos é a atividade de estudo (DAVYDOV, 1988, p. 158).

As reflexões e afirmações de Davydov puderam ser sentidas durante o percurso desta pesquisa e, principalmente, no momento da roda de conversa em que se buscou conhecer as impressões das crianças sobre si mesmas e sobre esse novo momento de suas vidas, agora buscando a memória mais próxima, memória da recém chegada na escola. Outro espaço, outra forma de organização, novas demandas e exigências. Nesse sentido, o que dizem as crianças sobre esse novo espaço – tempo? O que sentem? Como o significam? Indagadas sobre esse novo cenário, “– Podem me contar um pouco sobre o que vocês fazem aqui na escola?”, as crianças se expressam, unânimes em um primeiro momento:

Beatriz – *Estudar!*

Letícia – *Estudar!*

Lara – *Estudar!*

Francisco – *Estudar!*

Fernando – *Estudar!*

Antonella – *Estudar!*

Emilly – *Estudar!*

Na tentativa de dar continuidade à conversa, a pesquisadora continua as indagações: “– E o que vocês tanto estudam aqui”? A resposta foi: “*A gente escreve, estuda, às vezes a gente brinca com quebra-cabeça*” (Beatriz). Nessa fala claramente fica dito qual é a tarefa central deste momento. E a expressão do (Pietro) que, atento à resposta da colega, apressa-se em dizer: “*Não, nós só brincamos uma vez de quebra-cabeça*”, deixando evidenciar que, de fato, as coisas mudaram. Agora já não se brinca mais como antes. Contudo, isso não é evidenciado, necessariamente, como um “peso” para elas. Durante a mesma prosa, foi questionado se gostavam da escola, tendo obtido como resposta expressões como a de Antonella: – *Porque eu gosto de estudar!*

Antonella – *A gente pinta e a gente escreve.*

Lara – *Fazer continha, nós escrevemos.*

Elisa – *Aqui a gente é bem maior.*

Helena – *A escrever, a ler.*

Valentina – *A falar inglês.*

Letícia – *Aqui nós estudamos né!*

No excerto, o que chama atenção nas respostas destacadas é como a mudança de atividade principal está clara para a criança que, conforme alerta Davydov, “[...] ao ingressar na escola começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teóricos”. É interessante notar aí a força simbólica inerente a escola. Essa instituição é, afinal, o lugar que se frequenta para estudar, para aprender e é coisa de “gente bem maior”. Esse é o impacto psicológico da entrada da criança na escola. Não se trata de gerar na criança um trauma ou tensões, como alguns discursos tentam fazer crer. Trata-se de compreender que o movimento gerado na criança é antes um construto simbólico social do qual ela se apropria para significar sua nova experiência. A escola, nessa etapa, precisa estar atenta aos movimentos.

Com amparo teórico de Davydov (1988), na escola é fundamental formar nas crianças representações materialistas para poder produzir nelas o pensamento independente, melhorar a formação estética e artística, elevar o nível teórico do processo de ensino, de educação, e o nível

ideológico. É fundamental também expor nitidamente os conceitos básicos e as principais ideias das disciplinas escolares, erradicar quaisquer manifestações de formalismo nos métodos de ensino, no conteúdo e no trabalho de formação, e aplicar extensivamente as formas e métodos ativos de ensino (DAVYDOV, 1988).

Em primeiro lugar, toda atividade de estudo plena, sendo a atividade principal de crianças em idade escolar, pode constituir a base de seu desenvolvimento omnilateral. Em segundo lugar, as habilidades e hábitos perfeitos de leitura compreensiva e expressiva, de escritura e cálculo corretos, são formados nas crianças que possuem determinados conhecimentos teóricos. Em terceiro lugar, uma atitude consciente das crianças em relação ao estudo se apóia em sua necessidade, desejo e capacidade de estudar, os quais surgem no processo de realização real da atividade de estudo (DAVYDOV, 1988, p. 163).

O ingresso na escola é uma viragem para a criança. Cabe à escola compreender esse momento e considerar o seu papel nesse processo que, como acordo social que é, possibilita às crianças sair dos limites da educação infantil, ocupar uma posição nova na vida e passar ao desempenho da atividade de estudo, socialmente significativa, que oferece um rico material para satisfazer os interesses do conhecimento. “Estes interesses atuam como premissas psicológicas para que na criança surja a necessidade de assimilar conhecimentos teóricos” (DAVYDOV, 1988, p. 169).

Esse processo não é natural. Implica uma intencionalidade clara, um ambiente escolar favorável. Esse ambiente, afirma Vigotski, deve ser pensado, organizado, dirigido para o papel fundamental do espaço escolar: desenvolver o pensamento teórico.

No início da vida escolar a criança ainda não experimenta a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização, junto com o professor, de ações de aprendizagem mais simples, dirigidas à solução das tarefas correspondentes (DAVYDOV, 1988, p. 169-170).

Ainda, segundo o autor, no início as crianças não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem e executar as ações para solucionar. Nesse início, o professor ainda precisa ajudar para que gradualmente as crianças adquiram as capacidades correspondentes, formando nesse processo, a atividade de estudo autônoma, ou seja, a capacidade de aprender (DAVYDOV, 1988). A partir disso é que se pode inferir acerca da seriedade do trabalho docente como trabalho pensado, planejado, teorizado, focado na primorosa tarefa de fomentar desenvolvimento humano.

Retomando o pensamento de Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, vale sublinhar a insistência deste autor sobre o fato de que a aprendizagem é

fator de desenvolvimento que, quando organizada de modo a favorecer processos dialógicos, comunicacionais, gera um campo promissor para a criatividade, a generalização, a elaboração conceitual, a memória lógica, a linguagem, a imaginação. Dito de outra forma, aprendizagem é fator de desenvolvimento das funções superiores de pensamento. Nas palavras do autor, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Martins (2013) também alerta que na idade escolar a criança busca meios para superar os obstáculos que encontra. Ao mesmo tempo, estabelece relações de causa e efeito que ampliam suas possibilidades de interferência, sobre os objetos ou sobre as situações.

O enfrentamento de tarefas mais complexas conduz ao aprimoramento dos raciocínios expressos verbalmente e, conseqüentemente, aumentam o número e o rigor dos conteúdos das perguntas dirigidas aos adultos. Suas indagações requerem, cada vez mais, explicações sobre causas e origens dos fenômenos, numa busca compreensiva estreitamente vinculada ao curso do raciocínio lógico. Empreendendo sistematizações cognitivas mais precisas, reestrutura tanto os conteúdos do pensamento quanto os padrões de generalização até então adotados, baseando-se principalmente, nas funções e nos usos dos objetos (MARTINS, 2013, p. 86).

Os equivalentes funcionais, compreendidos como os conteúdos do pensamento, evoluem e se firmam como noções mais completas e elaboradas acerca do experienciado, e como conceitos elementares. “À luz dessas noções estabelece-se e generaliza-se diferenciações, classificações, quantificações etc. sobre inúmeros fenômenos da realidade” (MARTINS, 2013, p. 86). Tais conceitos, para o mesmo autor, mediarão as futuras aquisições de conceitos mais complexos da idade escolar que, simultaneamente, os avanços da percepção, pensamento e linguagem geram grandes mudanças nos processos de memória da criança.

Esse cuidado da práxis pedagógica com o desenvolvimento humano, tal como concebido pela teoria histórico-cultural, contudo, parece ainda um tanto fora de alcance. Essa afirmação tem base empírica nas respostas das crianças quando, na roda de conversa, surge o tema da professora e de como ela ensina a ler e escrever. Na expressão de Letícia “*Ela (referindo-se à professora) vai escrevendo no quadro e nós temos que falar as letras para ela, assim que ela ensina nós*”, e de André “*Não é as letras, é falar como, tipo, monta as letrinhas, as palavras*”, e Laura “*Nós falamos e ela escreve no quadro*”. Se desenha uma sala de aula ainda pouco preocupada com a atividade de estudo organizada para a mediação entre pares. Embora se observe uma dinâmica de conversação importante entre professora e as crianças, denotando um comando consciente da professora bastante significativo, este comando está, a

partir da análise das falas, centrado mais na docente⁹ e em crianças individuais, do que em processos coletivos de indagação, problematização, orientação para o pensamento teórico.

Contudo, em que pese a clarividência da mudança na atividade principal e o impacto dessa mudança no desenvolvimento psicológico da criança, outros elementos emergiram das significações coletadas na roda de conversa que motiva para mais uma reflexão crítica acerca dos tempos-espços escolares em discussão aqui. A conversa sobre o que tem de diferente entre a educação infantil e a escola trouxe uma criança precisa e sincera que diz que “lá, na educação infantil”:

Melissa – *A gente estudava.*

Melissa – *Aprendia as letrinhas.*

Helena – *A gente aprendia números.*

Emilly – *Lá na creche nós ficava pintando, fazendo letras, ficava fazendo trabalho.*

Helena – *Nós estudava, nós lia, escrevia.*

E dentro da sala, o que é que vocês faziam dentro da sala?

Elisa – *A gente estudava, a gente escrevia, fazia um monte de coisa e a prof., deixava às vezes a gente brincar nos brinquedos lá e também quando a gente brincava a gente brincava juntinho, mas às vezes sempre gritava e fazia muito tema.*

E do que é que vocês brincavam?

Elisa – *A gente brincava de boneca, e tinha uns negocinhos, uns pininhos, acho que era de computador e a gente brincava.*

E o que mais?

Elisa – *Não lembro.*

Letícia – *A gente tinha apostila diferente lá.*

E o que é que tinha nessa apostila?

Letícia – *Tinha material pra destacar, de apoio.*

Beatriz – *Tinha uma prof e ela fez trabalho com nós, e daí a gente lia, e daí enquanto uns faziam o trabalho, outros iam escrevendo, e daí eu e uma coleguinha, nós escrevemos, escrevemos, até a folha ficar, cheia, cheia, cheia, cheia de palavra e daí escrevemos mais metade copiando de um livro.*

⁹ Esse é um tema que merece ser melhor aprofundado e discutido em pesquisas.

O estudo como atividade principal começa a se manifestar no âmbito da educação infantil. Reside aqui um desencontro ao que a teoria histórico-cultural, especificamente Vigotski, coloca em seus estudos sobre a atividade principal de cada período, etapa do desenvolvimento humano. As falas das crianças durante a roda de conversa revelam que elas realizavam escrita, estudo da apostila, etc. Embora essa etapa se caracterize por uma atividade principal, sendo esta a brincadeira, também foram encontrados sinais muito claros de um processo de escolarização da educação infantil.

A educação infantil é uma escola que, conforme o que se teoriza e indica-se, na infância e na primeira infância recebe as crianças para o trabalho com a atividade da brincadeira. Nesse sentido, o olhar do professor sobre a brincadeira não pode ser do senso comum, sem estudo, sem reflexão e problematização, como se a brincadeira não tivesse fins pedagógicos, de que não irá fazer diferença no desenvolvimento da criança. Pelo contrário, não compreender a brincadeira como trabalho fundante da educação infantil é não realizar o papel de educador, é não realizar o papel da instituição, de intervir no desenvolvimento da criança e de promover desenvolvimento humano.

Apesar do jogo simbólico e de as brincadeiras ainda existirem no sexto ano de vida da criança, sua passagem possui mudanças próprias ao término da idade pré-escolar, um momento do desenvolvimento, e início da idade escolar, na qual o estudo passa a ser a atividade principal dessa fase. “Trata-se de um rico momento de transição caracterizado por superações de formas anteriores de funcionamento e pelo deflagrar de novas possibilidades” (MARTINS, 2013, p. 83).

Há uma reestruturação dos processos psíquicos e das relações sociais estabelecidas. Para a criança não basta mais fazer apenas aquilo que os adultos fazem, ela começa a querer saber o que eles sabem. “O desenvolvimento de sua consciência, por sua vez, já lhe permite uma compreensão mais unitária de si e da realidade circundante, aguçando a necessidade de maior compreensão sobre os fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 83).

Por meio do aporte teórico que sustenta a pesquisa, e pelas significações das crianças sobre a escola, entende-se que as crianças de seis anos estão realizando a atividade de estudo, atividade esta que, para Vigotski, é a atividade adequada para esta fase de desenvolvimento. Embora as crianças trouxeram memórias de estudo na educação infantil, percebe-se a diferença que elas trazem no modo de pensar e sentir ao frequentar os anos iniciais. Nota-se, nas falas, o quanto esta atividade de estudo se faz presente em suas práticas escolares. Frente a isso, questiona-se: Esse novo espaço/tempo do estudo é diferente da educação infantil? A escola está cumprindo com seu papel? As significações das crianças mostram de fato o que estão sentindo?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, tema do qual se ocupa este trabalho, mediado por leituras no campo da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, contribuiu para a ampliação das reflexões acerca da transição da educação infantil para os anos iniciais. Buscou-se compreender a transição como um momento impar no desenvolvimento da criança e esta como um sujeito histórico, ativo e crítico, constituído pela mediação das relações sociais e culturais das quais é partícipe.

O desafio de ver o processo pelo olhar da criança foi enfrentado. Ora, se a criança é sujeito, é ator, é um humano que sente e pensa, então ela tem o que dizer sobre esse momento de mudança. Suspeitou-se que pela/na palavra da criança estariam elementos bastante significativos e úteis na definição de políticas e de estratégias de ensino e de aprendizagem focadas no desenvolvimento humano – tarefa primordial da escola.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano é um processo no qual se amalgamam natureza e cultura, sendo a cultura produto do trabalho humano que muda a natureza e o humano simultaneamente, já que nela encontra-se um conjunto de artefatos materiais e simbólicos que, em última instância, são convergências ou combinados acerca da organização das relações sociais nas quais se constituem. O trabalho assume, assim, o caráter de atividade vital de reprodução do gênero humano, que, em cada momento do desenvolvimento desse humano, assume características particulares, dado que, antes de tudo, é um ato de criação por meio do qual cada indivíduo aprende a ser um humano (LEONTIEV, 1978). Sob este prisma, a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta, a velhice são tempos da vida marcados por um jeito de ser da atividade vital humana. Leontiev (1978) denomina o trabalho de cada tempo da vida humana como Atividade Principal. Não se trata de uma única atividade de um dado tempo, mas do fato dela ser a que prevalece, a que se destaca em cada um desses tempos.

Para a infância, que nos interessou nesta pesquisa, a brincadeira é a atividade principal. É a ação por meio da qual a criança se apropria da cultura, do conjunto de valores, de saberes, de formas de ser típicas das relações sociais nas quais se encontra e com as quais dialoga. É pela brincadeira que a criança aprende e reinventa o mundo, a si mesma e, sobretudo, desenvolve-se como gênero humano. O trabalho ou a atividade principal muda, para Leontiev, Vigotski, Elkonin, exatamente com a entrada da criança na escola, na qual a atividade principal

não é mais a brincadeira, é o estudo. Essa transição entre brincadeira e estudo, alerta Leontiev, tem um impacto importante sobre o desenvolvimento psicológico da criança.

Nos parâmetros deste estudo, esse impacto acontece nos moldes sinalizados por Leontiev. Ou seja, a criança vivencia esse momento como um momento de grande mudança que, conforme demonstram as falas analisadas, tem um gosto de coisa boa, uma novidade sobre aquilo que agora a sociedade espera dela. E ela gosta disso. Então, qual é o problema? Ou talvez, onde está o problema desse processo de transição?

Mesmo não tendo todos os elementos para uma resposta, arrisca-se a afirmar, com base no campo teórico que sustenta a pesquisa e nas significações das crianças que colaboraram nesta busca, que um bom tanto dos limites e desafios que se impõe na transição da educação infantil para os anos iniciais está no modo como se concebe e se organiza o processo pedagógico. Pode-se afirmar que ainda predominam visões adultocêntricas que dizem o que pensam e o que sentem as crianças. Se está numa educação infantil fortemente marcada pela cultura assistencialista, um lugar que ainda não tem uma identidade própria: não é escola, mas é lugar de “apostila”, como disseram as crianças. É lugar de brincadeira, mas falta diretividade. É uma escola que, muitas vezes, se limita a dizer que as crianças, aos seis anos, estão “imaturas” para o aprendizado escolar. Ambas, ao que parece, têm limites severos quando se trata de compreender e de organizar o espaço e a ação educativa com a transição de um a outro pela criança. Nisso, com o cuidado das devidas circunstâncias, reside, talvez, a grande crise da passagem da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Frente aos pressupostos da teoria histórico-cultural, pautada na busca da significação das crianças acerca da transição entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, algumas indagações ainda permanecem para que possam ser pensadas e que requerem a continuidade nos estudos e reflexões: O que de fato muda com a entrada da criança aos seis anos no ensino fundamental? Como a criança está concebendo isso? Qual o compromisso da instituição de educação infantil e anos iniciais em termos de desenvolvimento da criança? Como a brincadeira e o estudo atuam sobre o desenvolvimento da criança? Qual o impacto da atividade principal sobre o desenvolvimento psíquico da criança?

Com base nessas reflexões, e ouvidas as crianças, foram construídos elementos de análise que, sem pretender o impossível alcance da complexidade do tema, trouxeram algumas possibilidades de compreensão desse momento de transição. O percurso da pesquisa se traduziu em um caminho de crescimento pessoal e profissional, de aprendizagem, de desenvolvimento no diálogo com um campo teórico ainda pouco explorado, e com as crianças e suas significações.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa:** uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Curitiba, 2011. 179 f.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski:** um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. – Chapecó: Argos, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alexandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 12 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 12 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Lei Nº **9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 mai. 2016.

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

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.

BRASIL. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, 1508 com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional da Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12 mai. 2016.

CARDONA, Maria João. **Falando de transições: entre a educação de infância e a escola**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago. 2014.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Problems of Developmental Teaching**. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.¹⁰

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3 edição, São Paulo: Global, 1986. (Coleção Universidade Popular).

FACCI, Marilda Golçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 agos. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9 edição, São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

HECK, Cristiane Schevinski. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: Articulação necessária e possível**. Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

MARK, Karl. **Le Capital**, trad. fr. de Joseph Roy, 3 vol, Paris, Éditions Sociales, 1977.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, Jan. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

¹⁰ O texto utilizado aqui, deste livro, foram traduzidos por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, a partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina: *Didática na perspectiva histórico-cultural*, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Excetuam-se os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol do livro: DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373 f. Tese (Doutorado) -Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2012/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MARK, Karl. **Le Capital**, trad. fr. de Joseph Roy, 3 vol, Paris, Éditions Sociales, 1977.

MARTIS, Lígia Marcia. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos. In: ARCE, Alexandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARTIS, Lígia Marcia; ARCE, Alessandra. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, Alexandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro. 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; RIBEIRO, Flavia Dias; PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa Dias. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manuel Oriosvaldo de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro. 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manuel Oriosvaldo de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.121-140, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. **Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan. 2013. Disponível em: <linhas/article/view/1984723814262013265>. Acesso em: 08 jan. 2015.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **VIGOTSKI, LEONTIEV E ELKONIN: subsídios teóricos para a educação infantil**. Junqueira & Marin Editores. Campinas, 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2404d.pdf acesso em 16 Ago. de 2016.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. in.: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, n. 71: Vigotski: o manuscrito de 1929 temas sobre a constituição cultural do homem, Campinas, SP: CEDES, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, T. IV: Paidologia Del Adolescente. Problemas de La Psicologia Infantil**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Tradução: Zoia Prestes, p. 23-36, julho de 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgs11.pdf>.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 edição, São Paulo: Ícone, 2016.

ANEXO A – RODA DE CONVERSA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A nossa conversa de hoje vai ser sobre vocês lá na educação infantil. Vocês lá na creche, como chamavam, lembram que no ano passado vocês estavam lá em cima, lá na creche. E eu quero saber de vocês, como que era estar lá na creche? Era bom?

Laura - *Sim*

Lívia - *Sim*

Pietro - *Mas a prof. Mara era braba*

Mas vocês gostavam de estar lá na educação infantil?

Valentina - *Sim*

Fernando - *Sim*

Francisco - *Sim*

Elisa - *Sim*

Lara - *A gente pulava na cama elástica*

Laura - *A gente ia na piscina de bolinha*

Emilly - *Na cama elástica*

Beatriz - *Tinha bolinha, peixinho* (mostrou que o peixinho era de balanço)

Antonella - *Eu gostava da educação infantil porque era bem legal*

Mas por que era bem legal?

Antonella - *Porque tinha bastante brinquedo*

Quais eram os tipos de brinquedo que tinha lá?

Antonella - *Boneca, carrinho, caminhão*

Por que vocês gostavam?

Pietro - *Eu só gostava da educação física*

Melissa - *Lá eu sempre brincava mais*

O que é que vocês faziam lá?

Melissa - *A gente estudava*

Melissa - *Aprendia as letrinhas*

Augusto - *A gente brincava no parque*

Helena - *A gente aprendia números*

Emilly - *Lá na creche nós ficava pintando, fazendo letras, ficava fazendo trabalho*

Do que vocês brincavam no parque?

Francisco - *De escorregador*

Valentina - *De areia*

André - *De balanço*

Francisco - *Na areia também a gente ficava lá cavando né, daí eu e o R... cavava, e daí escondia as coisas*

Fernando - *Fazia castelo*

André - *Eu e o E... que estudava também, nós fazia um buraco lá no canto na areia*

E quais outros brinquedos que tinha no parquinho?

Luiza - *Escorregador*

Nicolas - *Balanço*

Benjamin - *Tinha gangorra*

Francisco - *Eu consegui chutar uma bola lá em cima um dia*

Agora eu quero saber o que mais vocês faziam além de brincar lá no parque

Helena - *Nós estudava, nós lia, escrevia*

Aonde que vocês estudavam, liam e escreviam?

Helena - *No Pré 2*

E dentro da sala, o que é que vocês faziam dentro da sala? Elisa?

Elisa - *A gente estudava, a gente escrevia, fazia um monte de coisa e a prof., deixava as vezes a gente brincar nos brinquedos lá e também quando a gente brincava a gente brincava juntinho, mas as vezes sempre gritava e fazia muito tema*

E do que é que vocês brincavam?

Elisa - *A gente brincava de boneca, e tinha uns negocinhos, uns pininhos, acho que era de computador e a gente brincava*

E o que mais?

Elisa - *Não lembro*

Vocês me contaram que gostavam de tudo isso, brincar no parquinho, tinha boneca, vocês aprendiam, e do que vocês não gostavam de fazer lá na creche?

André - *Eu sei uma coisa, nós não sabia ler*

Helena - *Sabia*

Nicolas - *Eu sabia*

Emilly - *Sabia*

Nicole - *Eu não*

Quem não falou ainda e quer contar para a prof....

Letícia - *A gente tinha apostila diferente lá*

E o que é que tinha nessa apostila?

Letícia - *Tinha material pra destacar, de apoio*

Beatriz - *Tinha uma prof e ela fez trabalho com nós, e daí a gente lia, e daí enquanto uns faziam o trabalho, outros iam escrevendo, e daí eu e uma coleguinha, nós escrevemos, escrevemos, até a folha ficar, cheia, cheia, cheia, cheia de palavra e daí escrevemos mais metade copiando de um livro.*

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora (2017)

ANEXO B – RODA DE CONVERSA SOBRE A ESCOLA

A nossa conversa vai mudar um pouco, olha como vocês cresceram, estão no 1º ano, agora vocês não estão mais na educação infantil, vocês estão na escola, e o que é que vocês vem fazer aqui na escola?

Beatriz - *Estudar*

Letícia - *Estudar*

Lara - *Estudar*

Francisco - *Estudar*

Fernando - *Estudar*

Antonella - *Estudar*

Emilly - *Estudar*

Estudar?! E vocês gostam de estudar?

Várias crianças juntas: *Simm*

O que vocês estudam aqui? O que vocês fazem aqui na sala?

Beatriz - *A gente escreve, estuda, as vezes a gente brinca com quebra-cabeça, as vezes a prof., xinga, a gente obedece, ela abraça,*

Pietro - *Não, nós só brincamos uma vez de quebra-cabeça*

Antonella, como é estar no 1º ano? Você gosta de estar aqui?

Antonella - *Gosto*

Por que você gosta?

Antonella - *Porque eu gosto de estudar*

E o que você estuda aqui no 1º ano?

Antonella - *A gente pinta e a gente escreve*

O que mais vocês fazem além de escrever?

Elisa - *A gente é bem maior, melhor*

E todos já sabem ler?

Algumas crianças disseram juntas: *Simmmmm*

E outras: *Nãoooo*

Mas o alfabeto vocês já conhecem?

Francisco - *Sim*

E disseram todo o alfabeto

E o que mais vocês sabem além do alfabeto? O que mais vocês fazem aqui?

Augusto - *Número*

Nicolas - *Eu também sei*

Nicole - *Eu também*

Fernando, você gosta de vir para a escola? Por quê?

Fernando - *Sim, porque brincamos, escrevemos*

Vocês fazem continhas aqui na escola?

Helena - *Sim*

André - *Sim*

Todos gostam de vir para a escola?

Crianças - *Simmm*

Por que vocês gostam de vir para a escola?

Beatriz - *Para aprender*

Lara - *Fazer continha, nós escrevemos*

Letícia - *É Bom aprender, estudar*

O que mais que vocês fazem?

Nicolas - *Nós aprendemos a ler*

Francisco - *Brincamos de pecinha, montamos*

E onde vocês brincam com as pecinhas?

Pietro - *Ali no refeitório*

André - *Eu só brinco de ping pong*

E aqui dentro da sala, o que é que vocês fazem?

Criança 9 - *Estudamos*

Criança 6 - *Estudamos*

É diferente de lá da educação infantil? O que tem de diferente aqui na escola?

Criança 20 - *Era mais bom lá na creche*

Por que?

Criança 20 - *A prof., dava abraço*

É bom de estudar aqui no 1º ano? Por que é bom?

Crianças - *Simm*

Criança 12 - *Porque aqui a gente aprende mais do que lá na educação infantil*

E o que vocês aprendem aqui?

Criança 3 - *A escrever, a ler*

Criança 2 - *A falar inglês*

Criança 5 - *Aqui nós estudamos né*

O que a prof., faz com vocês além de ensinar a ler, escrever...

Criança 5 - *Ela vai escrevendo no quadro e nós temos que falar as letras para ela, assim que ela ensina nós*

Criança 10 - *Não é as letras, é falar como, tipo, monta as letrinhas, as palavras*

Mas como é que ela faz?

Criança 01 - *Nós falamos e ela escreve no quadro*

Criança 3, me conta o que tem de diferente na sala do 1º ano, ou ela é igual de lá da educação infantil?

Criança 03 - *Não é igual*

O que tem de diferente aqui?

Criança 03 - *As janelas*

Criança 14 - *Tem o mundo* (referindo-se ao globo)

Criança 8 - *As mesas de lá da creche, elas eram bem quadradas com várias pernas*

E vocês gostavam mais daquela mesa ou dessa?

Criança 16 - *Daquela, porque ela era grande*

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora (2017)