

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: TRANSIÇÃO DA  
ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO**

**ÁGATHA MARINE PONTES MAREGA**

**MARINGÁ  
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA  
PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO**

Dissertação apresentada por ÁGATHA MARINE PONTES MAREGA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

MARINGÁ  
2010

ÁGATHA MARINE PONTES MAREGA

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA  
PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Sueli de Faria Sforzi – Orientadora – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha –  
PUC – Campinas.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM

Maringá 25 de março de 2010.

Dedico este trabalho...

À minha filha Alice.

ali

só

ali

se

se alice

ali se visse

quanto alice viu

e não disse

se ali

ali se dissesse

quanta palavra

veio e não desce

ali

bem ali

dentro da alice

só alice

com alice

ali se parece

Paulo Leminski (1985)

## AGRADECIMENTOS

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, se não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. O amor é paciente, é benigno; o amor não é invejoso, não trata com leviandade, não se ensoberbece, não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal, não folga com a injustiça, mas folga com a verdade. [...] Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; mas o maior destes é o amor (1 Coríntios 13).

Agradeço ao amor de todos.

À Deus, por me manter no caminho da fé.

À minha família, por existir. À minha mãe, meu pai, à minha filha e à minha irmã, em especial, por dedicar-se à correção deste trabalho.

Ao Murilo, pelo amor, companheirismo, paciência, pela assessoria emocional e técnica, e por estar sempre ao meu lado. Juntos somos mais.

Aos professores: Terezinha de Oliveira, pelas exigências no primeiro ano de graduação; Isilda Palangana, por ter suscitado minha paixão pela psicologia e ter dado o pontapé inicial; Marcília Perioto, por suas brilhantes aulas de sociologia e por ter depositado confiança em mim; Sheila Rosin, pelas eternas militâncias do Programa de Educação Tutorial (PET). Meus sinceros agradecimentos por vocês terem participado do meu caminho na vida acadêmica.

À Marta, dedicada orientadora, sempre disposta a me ouvir, mostrando-me outros pontos de vista, me fazendo pensar, pensar e pensar e cada vez mais me apaixonar pelo trabalho que nos propomos. A você, meu respeito e admiração.

Às professoras Maria Angélica, Maria Silvia e Terezinha Galuch pelas importantes contribuições dadas no momento de minha qualificação. Obrigada por receberem prontamente o convite e pela dedicação dada à este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá.

Aos amigos pela presença especial na minha vida acadêmica: amigas de graduação, Michelle, Ana Paula e Gabriela; à todas as amigas do PET; às amigas do mestrado por compartilhar as descobertas e angústias: Vera, Odete, Doris, Elô, Fabi e Fran, em especial, amiga com qual pude trocar ideias e desafogar as ansiedades mútuas; às amigas do trabalho que me ensinaram e compartilharam as experiências de sala de aula: Roseli e Léia, meus eternos agradecimentos.

Aos profissionais da escola em que realizei o experimento didático desta pesquisa. Pelo carinho ao me receber e pela confiança dada ao trabalho com as crianças.

Às crianças que participaram desta pesquisa e a todas que participaram da minha vida como professora. Este trabalho só existe porque elas existem.

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.

Mário Quintana (2008).

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO.** 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2010.

## RESUMO

Diante da recente inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e das dúvidas presentes na prática escolar com relação à organização do ensino para as crianças nesta faixa etária, observamos que uma das preocupações sobre o ingresso da criança no ensino obrigatório é de que essa situação a colocaria precocemente em situações formais de ensino, retirando dela o direito, o tempo e o espaço de brincar. Tal concepção nos remeteu a ideia dicotômica entre o brincar e o estudar, como se fossem duas atividades antagônicas. Considerando essa problemática, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de investigar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Para tanto, realizamos estudos calcados na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Leontiev e Elkonin) que nos ofereceram o aporte teórico necessário para compreendermos: a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento; o papel ativo do sujeito na produção e apropriação do conhecimento; a periodização do desenvolvimento psíquico; e as especificidades do ensino para a faixa etária de seis anos, destacando a atividade lúdica e a atividade de estudo como atividades principais da idade pré-escolar e da idade escolar, respectivamente. Realizamos, também, um experimento didático com alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maringá. Esse percurso de investigação nos permitiu concluir a necessidade da condução pedagógica desse processo de transição. Apesar de a atividade lúdica e a atividade de estudo não apresentarem as mesmas propriedades, ambas têm uma característica comum: o conteúdo. Há conteúdos no brincar e no estudar. No momento de transição entre uma atividade e outra é fundamental não reforçar as diferenças entre essas atividades, opondo-as como uma ligada ao prazer, outra à obrigação, reservando tempo e espaço hora para uma, hora para outra. Pelo contrário, essas atividades devem se interagir e interpenetrarem-se. A ação sobre a unidade entre elas – o conteúdo – é o caminho metodológico para isso. O que implica em propiciar conteúdo escolar para a atividade lúdica para que as crianças avancem para além da reprodução das relações cotidianas, comuns nas brincadeiras livres, e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo, aproximando-se do conhecimento científico. Além disso, é essencial que, nesse processo, o professor saiba, aos poucos, transmitir aos alunos maior valor ao prazer de conhecer, do que ao prazer de apenas brincar, levando a criança a perceber a riqueza do novo lugar que ela passa a ocupar como estudante do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** ensino fundamental de nove anos. atividade lúdica. atividade de estudo. teoria histórico-cultural.



MAREGA, Ágatha Marine Pontes Marega. **SIX-YEAR-OLD CHILDREN AT SCHOOL: TRANSITION FROM THE PLAYING TO THE STUDY ACTIVITY.** 175 sheets. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2010.

## **ABSTRACT**

In the wake of the recent inclusion of six-year-old children in basic education and of the current discussions on schooling practice on teaching organization for children of this age bracket, one of the main concerns on children's mandatory admission in school is that such a situation places them early within formal teaching situations and takes away from them the right, time and space to play. The above idea retrieves the dichotomical concepts of playing and studying as if they were antagonistic activities. Current research was undertaken to investigate the manner teaching for six-year-old children may be organized taking into account the transition from ludic to study activities. Analyses were based on the Historical and Cultural Theory (Vigotski, Leontiev and Elkonin) necessary for the understanding of: the relationship between teaching, learning and development; the active role of the subject in the production and appropriation of knowledge; the periodization of psychic development; specificities of teaching for the six-year-old age bracket, with special reference to the ludic and study activities as main activities respectively in pre-schooling and schooling periods. A didactic experiment was also undertaken with students of the first stage of a government primary school in Maringá PR Brazil. The above investigation resulted in the need for a pedagogical conduction of the transition process. In spite of the fact that ludic and study activities do not have the same qualities, both have a common trait, namely, contents. Contents exist in playing and in studying. It is important not to emphasize the difference between the two activities in the transition period between one activity and the other. They should not be opposed as if one was linked to pleasure and the other to duty, attributing time and space to one and space and time to the other. On the contrary, these activities should interact and interpenetrate one another. Activities on the unity of both (the contents) are the methodological pathway. This implies in providing school contents for the ludic activity so that the children may progress beyond the reproduction of daily relationships, common in free playing, and widen their knowledge on the world and bring them close to scientific knowledge. Further, it is important that within this process the teacher will know how to transmit a greater value to the pleasure of knowledge than to the pleasure of playing. The children will thus perceive the richness of the new condition that they experience as students of basic education.

**Keywords:** 9-year basic schooling. playing activity. studying activity. Historical and Cultural Theory.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: INTERAÇÃO ENTRE O BIOLÓGICO E O SOCIAL</b> .....	20
2.1 ABORDAGENS INATISTAS E AMBIENTALISTAS .....	21
2.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL .....	25
<b>3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL: CRUZILHADA ENTRE ATIVIDADE E IDADE</b> .....	36
3.1 LEONTIEV E A TEORIA DA ATIVIDADE .....	39
3.2 A PERIODIZAÇÃO DAS IDADES: VIÉS BIOLÓGICO <i>VERSUS</i> VIÉS DA ATIVIDADE HUMANA .....	42
3.3 ELKONIN E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	47
3.4 PERÍODOS DA VIDA HUMANA .....	55
3.4.1 <b>Primeira infância</b> .....	57
3.4.2 <b>Infância</b> .....	60
3.4.3 <b>Adolescência</b> .....	63
3.4.4 <b>Crisis</b> .....	64
<b>4 A CRIANÇA DE SEIS ANOS E A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO</b> .....	69
4.1 A ATIVIDADE LÚDICA E A ATIVIDADE DE ESTUDO .....	75
4.2 EXPERIMENTO DIDÁTICO: O CONTEÚDO DO FAZ-DE-CONTA, UMA CHAVE PARA A “ANATOMIA DA APRENDIZAGEM”? .....	91
4.2.1 <b>Etapas de observação</b> .....	99
4.2.2 <b>Etapas de intervenção do ensino</b> .....	124
4.3 A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO: RUPTURA OU CRISE? .....	150
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

Maria das Mercês Ferreira Sampaio me fez refletir quando iniciou sua fala em uma palestra sobre “ser professor”. A primeira pergunta feita pela professora foi: “Qual é a perspectiva social da minha profissão?”. Após essa pergunta, muitas outras invadiram meu pensamento: “Eu, como professora, quero contribuir com o quê?”, “O que busco, afinal?”, “O que quero estudar?”, “A minha formação e os meus estudos serão úteis em quais aspectos da educação?”.

“A educação deve ser entendida como prática social e é capaz de viabilizar a emancipação do sujeito”, disse a senhora de simpático semblante. Por um momento todas as minhas perguntas pareciam ter se amenizado, mas logo minhas inquietações continuaram: “Mas de qual educação estou falando? É a educação de casa, a qual está vinculada às crenças, aos costumes familiares, às histórias de família, às experiências/vivências cotidianas? É a educação dos meios de comunicação de massa, a qual veicula produtos e necessidades inventadas pelos interesses do mercado?” Não. Falo da educação escolar, esta que exclusivamente tem um ensino sistematizado e que é capaz de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos.

É na educação escolar que vejo a minha profissão como “prática social”. É inserida neste espaço de educação intencional que quero entender todos os porquês da tão falada relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Por que os alunos não aprendem? Por que os professores não ensinam? Que conteúdos realmente promovem o desenvolvimento psíquico da criança? Por que a qualidade do ensino brasileiro<sup>1</sup> ainda é baixa? Qual teoria seguir? Em qual metodologia se ater? Qual plano pedagógico aplicar?

Essas e outras perguntas, muitas delas contraditórias entre si e muito complexas para serem respondidas de imediato, me acompanharam ao longo da minha graduação e movimentaram o meu pensamento. A minha cabeça ficou cheia de “rococós”, é verdade, mas foram desses “rococós” que as perguntas foram se canalizando em um enorme questionamento: como o ensino deve ser organizado para que haja de fato a aprendizagem por parte dos estudantes?

---

<sup>1</sup> De acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a média nacional do ensino das séries iniciais no Brasil em 2007 é de 4,2. O IDEB é calculado com base no resultado das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e nas taxas de rendimento escolar (aprovação).

É como se esta pergunta fosse o tronco de uma árvore. As raízes são todas as leituras e discussões realizadas durante a minha formação profissional. Essas raízes deram (e ainda dão) sustentação e alimento à minha “pergunta-tronco”, a qual fomenta milhares de galhinhos de dúvidas. Nada mais belo do que comparar a minha atuação docente (e agora como pesquisadora) a uma árvore. A árvore é um ser vivo e, portanto, é vida. Particularmente vejo minha profissão diretamente ligada ao meu projeto de vida. Se a minha pesquisa e a minha atuação como professora não me alimentam, não há sentido pessoal. Este é o início.

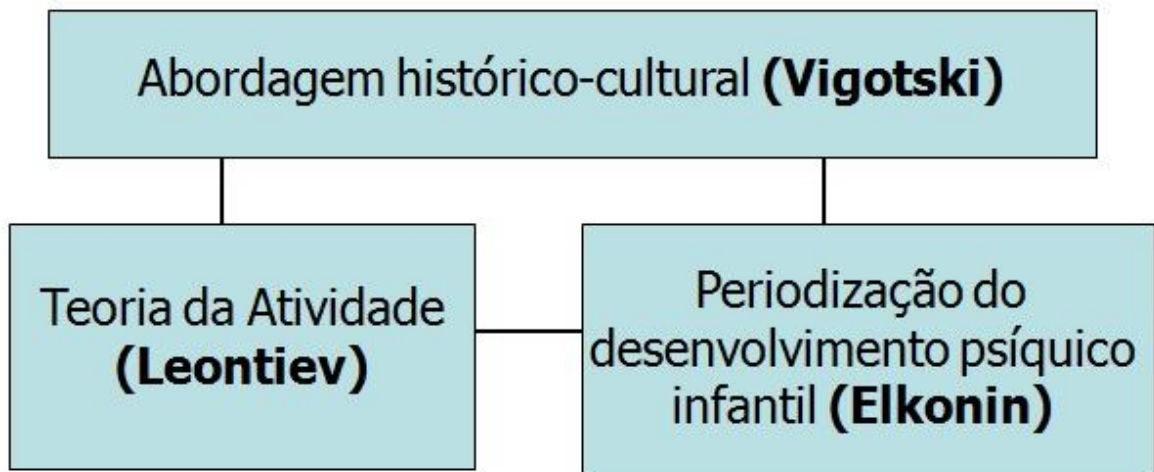
Para responder a pergunta sobre a organização do ensino necessitei beber da fonte da pedagogia e da psicologia na condição de campos de conhecimento. A aproximação entre os estudos da psicologia e da pedagogia se fez necessária, pois, a primeira, como ciência da educação, tem o papel de oferecer conhecimentos que permitam organizar o ensino de maneira que possibilite a aprendizagem da criança, e, a segunda, estuda as leis do desenvolvimento do psiquismo humano, inclusive no aspecto cognitivo. Há importância de uma para a outra na medida em que também haja a compreensão de que cada uma possui fins próprios.

O papel da pedagogia na minha trajetória foi de permitir a compreensão de que a educação, apesar de formar o sujeito para ser inserido nos moldes da sociedade vigente, pode, contraditoriamente, possibilitar a sua emancipação por meio do ensino. Já o contato com estudos na área de psicologia me permitiu compreender o desenvolvimento das capacidades psíquicas, bem como a influência social nesse processo. Tendo como suporte esses dois campos de conhecimento, me interessei, justamente, pela intersecção aparente deles: a relação entre o ensino e o desenvolvimento psíquico.

O contato com a Teoria Histórico-Cultural intensificou ainda mais esse interesse. Ao aprofundar os estudos na teoria de Vigotski<sup>2</sup>, acabei me aproximando da produção teórica de Leontiev e Elkonin. O primeiro enfatiza o papel ativo do sujeito na produção e apropriação do conhecimento, e o segundo estuda a periodização do desenvolvimento psíquico. A tríade – Vigotski, Leontiev e Elkonin – caracteriza-se como suporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Ao longo desse trabalho adotamos a grafia “Vigotski”. Nas referências bibliográficas e nas citações, no entanto, mantivemos a grafia do texto original.



Esses referenciais podem oferecer subsídios para a organização do ensino de acordo com as necessidades, motivos e especificidades da criança em cada idade. Nesse sentido, a partir da teoria estudada, da recente inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e de minhas experiências na educação básica, encontrei um bom motivo para estudar a organização do ensino da faixa etária de seis anos. O motivo para a realização desta pesquisa surgiu, desta maneira, por diferentes razões: uma de natureza prática, outra de ordem estrutural e a terceira de caráter teórico.

A razão de natureza prática decorreu das inquietações provenientes da minha atuação profissional com crianças de seis anos. Na prática, transitavam diversas dúvidas sobre como organizar o ensino para aquelas crianças recentemente provindas da educação infantil. Apesar de encontrar um número expressivo de pesquisas valorizando a atividade lúdica no universo infantil<sup>3</sup> e muitas pesquisas valorizando o ensino de conteúdos escolares<sup>4</sup> e, principalmente, defendendo a alfabetização para essa faixa etária, ainda não estava esclarecido, no meio acadêmico, como conciliar e transformar essas necessidades e valores em prática escolar.

Ademais, ao trabalhar com o currículo organizado pela escola não sabia, enquanto professora, se os conteúdos listados eram realmente significativos ao desenvolvimento do pensamento das crianças: por que a criança de seis anos precisa classificar animais mamíferos? Por que elas precisam saber a importância da água para o planeta? Para além das dúvidas em relação ao valor de alguns conteúdos formais para essa faixa etária, outras se faziam presentes: ao ensiná-las

<sup>3</sup> Ver Kishimoto (1998, 2008), Goés (2000), Rocha (2000).

<sup>4</sup> Para saber mais, ver Arce e Martins (2007).

eu as estava privando da necessidade do brincar? Ao deixá-las brincar eu estava retirando do espaço escolar a importância do ensinar? O que afinal é importante para alunos dessa idade: o brincar, considerado como atividade natural da infância, ou o aprender conteúdos escolares? Essas atividades são antagônicas? Como conciliá-las? Como lidar com essa dicotomia ainda presente nesse momento da vida escolar? Enfim, como organizar o ensino para as crianças dessa faixa etária? Essa última questão é a pergunta-chave que orienta a presente pesquisa.

A questão de ordem estrutural, que também motivou a realização desta pesquisa, refere-se à inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. O que significa a criança de seis anos pertencer ao ensino fundamental? Há mudanças de conteúdos? Há novas necessidades por parte da criança? Há novos objetivos no que diz respeito ao ensino? Essa mudança de cunho estrutural, recentemente ocorrida no sistema de ensino brasileiro, deu origem a um número significativo de discussões entre professores, escolas e pesquisadores da área educacional. Uma das preocupações constatadas é a de que a inclusão da criança no ensino obrigatório a colocaria precocemente em situações formais e rotineiras de ensino, retirando o tempo e o espaço que ela teria para ser criança.

Em matéria publicada por Guimarães e Bibiano (2009) na Revista Nova Escola, há opiniões de professores, pesquisadores e representantes do MEC sobre o ambiente escolar, sobre a alfabetização e um guia para ajudar as escolas a implantarem a matriz curricular do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Logo na chamada da reportagem, porém, há implicitamente uma ideia dicotômica sobre o brincar e o estudar: “Prepare-se! Um novo aluno está chegando. Em 2010, a entrada das crianças de 6 anos no 1º ano vai mexer com as escolas. Confira, neste guia, como ensinar os conteúdos a elas sem passar por cima da infância”. Levando em consideração a ampla distribuição da revista às escolas e professores de todo o Brasil e a linguagem informal adotada pela revista, muitos professores receberam a informação de que a nova mudança no sistema educacional brasileiro poderia representar mais um fator para a perda da infância ou então de que aprender conteúdos não faz parte do universo infantil.

Percebemos que dentre as discussões acerca dessa ampliação do ensino fundamental, há dúvidas a respeito da estrutura e organização escolar do ensino fundamental, se a criança perderá o tempo de brincar ao ser inserida no ensino obrigatório e se o espaço físico é adequado a essas crianças.

As preocupações com relação a essa mudança são evidentes, afinal, o 1º ano do ensino fundamental de nove anos nos faz repensar a estrutura escolar em sua totalidade: espaço físico, material escolar, conteúdos e formação de professores. Além disso, na idade escolar os critérios para a organização da aprendizagem são mais concisos, pois há a obrigatoriedade do ensino, e com isto, há a cobrança por parte dos pais e professores de uma maior responsabilidade das crianças com seus estudos. As discussões sobre essa mudança estão centradas nas possíveis consequências de se deslocar a última etapa da educação infantil para o ensino fundamental. Na verdade, nessas discussões pouco tem sido falado sobre as mudanças psicológicas da criança em fase pré-escolar e eram justamente essas que aguçavam o meu interesse como pesquisadora, pois entendo as transformações internas da criança nesta faixa etária como um importante ponto a ser observado.

Ao mesmo tempo em que estava diante de uma prática que me inquietava e vivia um momento de mudança na estrutura do sistema de ensino da educação brasileira, o ambiente acadêmico colocava-me à disposição leituras da teoria histórico-cultural. Foi então que minhas dúvidas teóricas se conectaram às minhas insatisfações práticas e pude perceber que não há prática sem teoria. Como afirma Mello, “só a apropriação efetiva de uma teoria permite a nós, professores, a liberdade e as condições de analisar os problemas da prática educativa, compreendê-los em sua complexidade e projetar ações adequadas para enfrentá-los” (MELLO, 2007, p.13).

O que uma criança de seis anos deve aprender na escola? Eu me perguntava como professora. Qual atividade mais desenvolve o pensamento dessa criança? Eu me perguntava na condição de pesquisadora. Houve o casamento. Na prática me questionava sobre as especificidades do ensino e a teoria me esclareceria tais especificidades. Na minha mesa estavam, principalmente, obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin. No entanto, a teoria não trouxe o alento esperado. Ao contrário, dela decorreram novas inquietações. Daí o motivo da presente pesquisa ter também uma razão de caráter teórico. No decorrer das várias reflexões, enquanto procurava delimitar meu objeto de pesquisa vi que ele já não era tão meu. Era da história em que eu fazia parte.

A partir das leituras das obras dos autores citados anteriormente, percebi que além da discussão brincar *versus* estudar provindas da prática escolar, havia também uma discussão teórica efervescente sobre o jogo como a principal atividade

das crianças em idade pré-escolar. Vigotski publicou em 1933 um artigo intitulado “O jogo e seu papel no desenvolvimento psíquico infantil”<sup>5</sup> para pontuar algumas considerações sobre o papel do jogo para o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, o jogo não é a atividade predominante na infância, mas é essencial no seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2002). A partir das considerações de Vigotski, Leontiev desenvolveu a ideia de que o jogo é a atividade principal da criança, isto é, a atividade que mais promove o seu desenvolvimento.

Elkonin realizou pesquisas referentes à periodização do desenvolvimento humano e sistematizou as atividades principais de cada período da vida. A partir das leituras desse autor, juntamente com as leituras de Vigotski e Leontiev, percebi a importância de se estudar as características psicológicas de cada período da vida para a educação. Não se pode colocar uma criança de seis anos, por exemplo, em uma turma de 5ª série, afinal, a criança de seis anos possui características próprias desse período da vida. Se cada idade possui sua particularidade, recorreremos ao estudo dessas qualidades específicas por meio da psicologia do desenvolvimento para verificarmos a possibilidade de inferir desse conhecimento, elementos para se pensar em um ensino que contribua para esse processo de desenvolvimento.

Para Elkonin (1969a, 1969b, 1987b), quando a criança ingressa na idade escolar, a atividade de estudo começa despontar como a atividade mais importante para a continuidade de seu desenvolvimento. Percebemos, portanto, que no período em que as crianças estão no 1º ano está ocorrendo o movimento de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Esse período de transição é considerado por Vigotski como um momento de crise no desenvolvimento.

Vygotski (1996) comprovou empiricamente a existência das crises no desenvolvimento e verificou a necessidade de sistematizá-las ao longo da periodização do desenvolvimento. O autor organizou esses momentos da seguinte forma: crise pós-natal; crise de 1 ano; crise de 3 anos; crise dos 7 anos; crise dos 13 anos e crise dos 17 anos. Segundo Facci, “nesses períodos de crise – que podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo – produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança” (FACCI, 2004, p.73).

Os períodos de crise, são intercalados aos períodos estáveis, como afirma Vigotski,

---

<sup>5</sup> O artigo em inglês chama-se “Play and its role in the mental development of the child” e foi publicado em 2002 em versão online.



[...] configuram os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, e sim revolucionária<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

Para os autores da abordagem histórico-cultural, não é a criança que muda, seguindo uma linha evolutiva de desenvolvimento, mudam-se as condições objetivas da sua vida. Essas mudanças condicionam suas mudanças internas, fazendo com que ela passe de um estágio a outro. Todavia, em alguns momentos surge uma contradição entre o seu modo de vida e as suas possibilidades que já superaram um determinado modo de vida. Esses momentos são marcados pela crise, que nada mais é do que a demonstração da necessidade interna das mudanças de estágios.

É por isso, segundo Leontiev (2004), que a atividade se reorganiza. As necessidades internas e externas levam a criança a mudar de interesse, a formarem-se novas atividades dominantes, no momento de crise, novas e velhas capacidades e habilidades estão ativas no sujeito. Referindo-se a esse período Davídov (1988) afirma que a antiga atividade, antes principal, permanece latente oferecendo aportes para o surgimento da nova atividade.

Para Leontiev (1994), no entanto, essas crises não são inevitáveis: o que são inevitáveis são os momentos críticos, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise é, segundo Leontiev, "[...] a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo" (LEONTIEV, 1994, p. 67).

Leontiev (2004) afirma que as crises que ocorrem em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou até mesmo deixar de existir se o processo educativo for **racionalmente conduzido**, ou seja, se houver uma direção no sentido de já ser levada em consideração as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro.

Dessas reflexões, desdobraram-se vários questionamentos de caráter teórico, um deles, porém, passou a ser o foco da minha atenção e moveu a realização da presente pesquisa: se os alunos nessa faixa etária vivem um momento de transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudo, podendo se constituir em um momento de crise, como garantir um processo educativo **racionalmente conduzido**? O que seria conduzir racionalmente essa transição? Garantir no

---

<sup>6</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] configuran os pontos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionária” (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

planejamento escolar momentos para aprender conteúdos curriculares e outros momentos para o brincar seria o caminho mais adequado?

A minha prática escolar, a mudança estrutural do ensino e as reflexões teóricas me levaram, enfim, a um único caminho: **investigar modos de organizar o ensino na transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. Como afirma Elkonin (1987b):

A passagem de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos que se formaram. As passagens de um período ao outro e de uma fase a outra dentro de um mesmo período estão muito pouco estudadas<sup>7</sup> (ELKONIN, 1987b, p. 123).

Ora, se na prática havia a dúvida entre o tempo do brincar e do estudar, se com a mudança estrutural do ensino surgiu a preocupação com a dicotomia entre o brincar e o estudar, e se na teoria havia o estudo sobre a atividade lúdica e a atividade de estudo, a investigação sobre a transição entre essas duas atividades me pareceu significativa para buscar elementos orientadores de uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Diante disso, para investigar como organizar o ensino na transição da atividade lúdica para a atividade de estudo busquei os aportes teóricos na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade de Leontiev e na periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin e realizei um experimento didático com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maringá.

Esse percurso de investigação está exposto da seguinte forma: na segunda seção apresento a contribuição da teoria histórico-cultural para a compreensão da natureza social do desenvolvimento psíquico, em oposição à ideia do desenvolvimento como um processo natural, e a inclusão da escolarização como parte dessa dimensão social que pode ser propulsora do desenvolvimento dos sujeitos.

---

<sup>7</sup> No texto em espanhol lê-se: “El pasaje de una época a otra transcurre cuando surge una falta de correspondencia entre las posibilidades técnicas operacionales del niño y los objetivos y motivos de la actividad, sobre la base de los que se formaron. Los pasajes de un período a otro y de una fase a otra dentro de un mismo período están muy poco estudiados” (ELKONIN, 1987b, p. 123).

Na terceira seção, trato do conceito de atividade, bem como das atividades dominantes de cada período. Ainda nessa seção, é feita uma análise sobre a periodização do desenvolvimento infantil e a importância de compreendermos as especificidades psicológicas de cada idade como contribuição à educação escolar.

Por fim, na quarta seção, aprofundo a discussão sobre a transição de uma atividade para a outra e apresento a análise do experimento didático realizado.

Espero que os resultados apresentados neste trabalho contribuam com avanços nos três aspectos que deram origem a esta pesquisa: a prática escolar, o estudo teórico e a mudança estrutural do ensino. Ao investigar a organização do ensino na transição da atividade lúdica para a atividade de estudo tenho a intenção de colaborar com a prática nas salas de aulas do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, de contribuir com pesquisas relacionadas à periodização do desenvolvimento psíquico, às idades de transição, à atividade lúdica, à atividade de estudo, e de acrescentar novas discussões sobre a organização do ensino para as crianças recentemente incluídas no ensino fundamental.

## 2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: INTERAÇÃO ENTRE O BIOLÓGICO E O SOCIAL

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo.

Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico.

Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:  
- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade (1985)

No âmbito escolar, é comum escutarmos de pais e professores alguns comentários a respeito do rendimento escolar dos alunos: “ele não aprende porque todos da família não sabem ler e não têm uma boa pré-disposição genética para o estudo”, “ele não aprende porque sua condição de vida é precária e não se alimenta bem”, ele não aprende porque vive em um bairro conturbado com problemas sociais: drogas, violência etc.”, ou então “ele não aprende porque é hiperativo ou tem algum problema de aprendizagem”. Enfim, é comum que a discussão da aprendizagem do aluno recaia sobre o aspecto social e biológico.

O assunto parece ser sempre tratado como uma via de mão única, quer dizer, ou o aspecto social ou o aspecto biológico determinam a aprendizagem. No entanto, a discussão sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento cresceu nas últimas décadas e, segundo Palangana, Galuch e Sforini “[...] duas fortes razões podem ser arroladas na tentativa de explicar a centralidade desta temática nos debates acadêmicos [...]” (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 111-112).

O primeiro fator, destacado pelas autoras, refere-se às modificações no mundo do trabalho, as quais desencadearam exigências de novas habilidades. A

escola é chamada para rever o ensino que está sendo oferecido e adequar a formação dos alunos às exigências do mercado (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002).

De acordo com Palangana, “a história da sociedade burguesa registra que, nos períodos de crise, isto é, sempre que a ordem enfrenta dificuldade para se manter, recorre-se à educação” (PALANGANA, 1998, p. 178). A busca pela qualidade do ensino escolar, neste caso, é considerada fundamental para formação de novas habilidades e competências para a sociedade.

Outro fator para o crescimento das discussões acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, apontado por Palangana, Galuch e Sforni (2002) é a disseminação da teoria histórico-cultural no Ocidente, nos anos 1970. Ao contrário da teoria comportamentalista e reflexológica, Vigotski introduziu a história como elemento importante para a ciência psicológica e enfatizou o caráter social do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Dentre esses aspectos sociais promotores do desenvolvimento, pôs em destaque o ensino sistematizado.

“O que o ensino vem suscitando no desenvolvimento psicológico das crianças?” essa é uma pergunta que vem habitando o pensamento de pesquisadores há algumas décadas. Para tentarmos compreender o percurso dessa problemática, no âmbito educacional, formulamos a seguinte questão: como é explicada a relação entre aprendizagem e desenvolvimento nas teorias ambientalistas, inatistas e na teoria histórico-cultural? Adiante buscaremos algumas pistas para descobrir qual caminho o ensino deve ou deveria seguir.

## 2.1 ABORDAGENS INATISTAS E AMBIENTALISTAS

Precedem as discussões teóricas acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a própria discussão sobre o método na psicologia. Durante muitos anos a psicologia esteve relacionada à filosofia como uma ciência dela dependente. No período renascentista, a experimentação tomou o lugar da contemplação/observação como método, e a escolástica, bombardeada de questionamentos, foi perdendo o seu reinado para a ciência. Conforme Galuch:

Os renascentistas vão expressar esse momento de reorganização da sociedade. Ao se ocuparem de um novo método, deixam ver que não

estavam simplesmente preocupados em mostrar como as coisas deveriam ser conhecidas, mas comunicando que as verdades reveladas e as argumentações dos escolásticos não uniam mais os homens, dada sua esterilidade para a sociedade da troca em processo de estruturação (GALUCH, 1996, p. 15).

Os estudos filosóficos eram dicotomizados pelo enfoque dualista de Descartes: os fenômenos físicos tinham uma explicação científica enquanto os fenômenos psíquicos eram considerados inacessíveis às leis da ciência e vistos como manifestações espirituais (LURIA, 1991). No final do século XIX, a psicologia tornou-se uma ciência independente e responsável pelo estudo do psiquismo humano. Para que a psicologia se tornasse ciência de fato, porém, era necessária a comprovação dos seus postulados por meio da experimentação. A psicologia adquiriu, assim como os demais campos do conhecimento, uma proximidade com as ciências da natureza pelo caminho da verificação experimental.

Ocorre que precisamente ao experimento todas as ciências naturais deviam os seus inusitados triunfos. O experimento criara a física, a química, a fisiologia. Pela primeira vez médicos, fisiólogos, químicos e astrônomos apontavam para a possibilidade do experimento em psicologia. Com o experimento em psicologia veio a aspiração por um estudo dos fenômenos, na medida do possível, preciso, e a psicologia passou a empenhar-se no sentido de tornar-se ciência exata (VIGOTSKI, 2004, p. 9).

Esse enquadramento no método experimental fez com que todas as áreas limitassem seus estudos às pesquisas em laboratórios. A psicologia foi encaminhada aos laboratórios, observando funções psicológicas elementares de caráter fisiológico: instintos, habilidades e reações. As primeiras ações dessa recente ciência independente limitavam-se ao estudo do comportamento animal, sem qualquer vínculo com o estudo do psiquismo humano.

Wundt, considerado o fundador da ciência psicológica, foi o primeiro a estudar os processos psicológicos humanos, mas de acordo com Vigotski (2000), tratava-se de fenômenos psicológicos mais simples, os quais estariam ligados a agentes externos. Ao discutir as limitações da experimentação praticada por Wundt, Vigotski afirma:

[...] tal experimentação só foi considerada adequado ao estudo dos processos elementares com características psicofisiológicas. As funções psicológicas superiores não admitiram estudos desse tipo,

permanecendo assim um livro fechado, pelo menos no que se refere à psicologia experimental (VIGOTSKI, 2000, p. 79).

Como consequência, o objeto de estudo da psicologia, o psiquismo humano, foi restringido. A subjetividade humana não era considerada um objeto que pudesse ser pesquisado, já que não era possível testá-la empiricamente, conforme os passos formais do método experimental.

Mesmo sem condições de se estudar a subjetividade humana e se restringindo ao estudo das funções psicológicas elementares, Vigotski (2000, p. 78) considera que este método “[...] foi para a psicologia um avanço revolucionário, uma vez que a trouxe para mais perto do método e das ciências naturais [...]”. De acordo com o autor, era preciso, porém, ir além do método postulado.

Marx e Engels<sup>8</sup>, contrários à tendência empirista, não aceitaram o método natural e apresentaram o método histórico dialético, do qual Vigotski e seus colaboradores iriam compartilhar posteriormente. Na abordagem naturalista considerava-se que os homens eram determinados por agentes naturais: há estímulos e respostas condicionadas. Para a abordagem dialética<sup>9</sup>, havia um duplo direcionamento: a natureza influencia o desenvolvimento do homem e o homem interfere na natureza.

O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento (VIGOTSKI, 2004, p. 6-7).

O método elaborado por Marx e Engels, conhecido também como “método inverso”, era completamente diferente do método natural, pois não partia da ordem natural das coisas, mas do mais avançado para o inferior. Fazia-se o caminho da natureza, do menos evoluído para o mais evoluído. Vigotski discordava desse método e, apoiado no método dialético, defendeu a utilização do método inverso. Para Vygotski, “o investigador nem sempre tem de seguir o mesmo caminho seguido

---

<sup>8</sup> Karl Marx (1818-1883) e Frederico Engels (1820-1895) utilizaram a dialética de Hegel, negando seu idealismo, e desenvolveram a filosofia materialista da história.

<sup>9</sup> Saviani (1982) explica que a dialética pode ser entendida pelo processo “ação-problema- reflexão-ação”: a ação é fundada na filosofia de vida, que suscita o problema, o qual exige a reflexão (filosofia), que leva à ideologia, entendida como consequência da reflexão e, que por fim, acarreta a uma nova ação, agora fundada na ideologia.

pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso”<sup>10</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 261).

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 2000, p. 80).

Durante muito tempo o método natural influenciou diversas teorias da psicologia. Entre elas, a teoria de Wundt anteriormente citada, que trata da relação entre a consciência e os estímulos externos, a psicologia comportamental e também a psicologia da Gestalt. No século XX destacaram-se duas concepções da psicologia: a comportamentalista (Estados Unidos) e a reflexológica (União Soviética). Referindo-se a esse fenômeno, Alvarez afirma no prólogo da obra de Vygotski (1997, p. XIV): “a consciência é assim submetida a um ostracismo histórico comum no leste e oeste entre os anos trinta e a década de sessenta [...]”. Essas teorias anteriores à teoria de Vigotski partiram de uma tendência empirista, onde o psiquismo humano é entendido como uma cadeia de comportamentos, os quais podem ser desvendados mediante um processo de experimentação.

Os métodos de investigação reflexológica do homem já não respondiam todas as questões do comportamento humano. A reflexologia, para Vigotski, aplicava uma afirmação geral de que todas as formas de comportamento estão constituídas por um sistema de reflexos condicionados. Essa afirmação genérica não leva em consideração as particularidades de cada sistema, as leis que regem a combinação dos reflexos condicionados, nem as interações e as soluções científicas (VYGOTSKI, 1997).

Tanto a reflexologia ao estudar o comportamento sem a psique quanto a psicologia idealista que queria estudar a psique sem o comportamento estavam equivocadas. Fazia-se necessário elaborar uma metodologia científica comum para resolver os principais problemas da ciência psicológica (VYGOTSKI, 1997).

---

<sup>10</sup> No texto em espanhol lê-se: “El investigador no siempre ha de seguir el mismo camino seguido por la naturaleza, con frecuencia es más ventajoso el camino inverso” (VYGOTSKI, 1997, p. 261).



## 2.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural veio na contramão das abordagens inatistas e ambientalistas, postulando um novo método – dialético – e um novo objeto de estudo – as funções psicológicas superiores. Esta vertente da ciência psicológica surgiu no ambiente intelectual da União Soviética (URSS) no início do século XX. Os principais representantes desta vertente são L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Referindo-se a mudança que acompanhava essa nova teoria, o principal representante dessa linha teórica afirma:

[...] muda não só o objeto, mudam igualmente os métodos da ciência. Se o método principal da psicologia empírica era a auto-observação, i.e, a percepção dos seus próprios processos psíquicos, a nova psicologia rejeita esse método como único e até principal (VIGOTSKI, 2004, p. 7).

Os estudos de Vigotski e seus colaboradores mostraram uma nova teoria junto a uma prática social (revolução pós-crise na União Soviética). Para esses estudiosos, o método mediante o qual pretendiam estudar o psiquismo humano era justamente o contrário do método experimental: não seguia a natureza (os mesmos moldes e ordem de desenvolvimento), mas procurava compreender os fenômenos por meio de um olhar dialético.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência [...] <sup>11</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68).

A emergência da teoria de Vigotski se deu exatamente pelo fato da situação paradoxal que se encontrava a psicologia no começo do século XX quando esta tinha se transformado em ciência natural (LURIA, 1994). O intuito de Vigotski e de seus colaboradores era, principalmente, estudar os processos psicológicos superiores, os quais tinham sido excluídos das pesquisas feitas em laboratório.

---

<sup>11</sup> No texto em espanhol lê-se: “Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68).

A primeira aparição de Vigotski no meio acadêmico foi no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, no ano de 1924. Segundo Luria:

Quando Vigotskii se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a ideia seguinte. Mesmo se o conteúdo de sua exposição fosse corriqueiro, seu desempenho seria considerado notável pela persuasão de seu estilo. Mas sua comunicação não foi, de forma alguma, vulgar. Em vez de escolher um tema de interesse secundário, como poderia convir a um jovem de vinte e oito anos falando pela primeira vez em um encontro de prolectos colegas de profissão, Vigotskii escolheu o difícil tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem (LURIA, 1994, p. 21).

Após a participação nesse congresso Vigotski foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou juntamente com Leontiev e Luria. Uma das metas do recém-formando grupo era criar um novo sistema de investigação na psicologia de forma que fosse preciso “caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas da atividade psicológica” (LURIA, 1994, p. 26).

Este é o primeiro aspecto que evidencia na teoria histórico-cultural uma linha diversa da que se seguia até então. Dizia Vygotski: “continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril ou inclusive impossível”<sup>12</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 259).

Segundo Pasqualini, “[...] o estudo dos processos psíquicos superiores especificamente humanos [...] exigia a formulação de um método de investigação próprio” (PASQUALINI, 2006, p. 71). Tanto o objeto de estudo quanto o método precisariam ser revistos. Para a teoria histórico-cultural, é necessário estudar o mais avançado e, ao falar em psiquismo humano, o mais avançado são as funções psicológicas superiores, cujo estudo movia o pensamento dos estudiosos dessa teoria como objeto/problema de investigação.

É, pois, pelo método e objeto que a teoria histórico-cultural foi ganhando forças na psicologia e veio mostrar uma nova maneira de entender o desenvolvimento psíquico. Nela não se via o desenvolvimento humano similar ao da

---

<sup>12</sup> No texto em espanhol lê-se: “Continuar avanzando en línea recta, seguir realizando el mismo trabajo, dedicarse a acumular material paulatinamente, resulta estéril o incluso imposible” (VYGOTSKI, 1997, p. 259).

natureza, afinal, a criança, por exemplo, vivencia uma história, uma cultura e interage com outras pessoas. Por ter este caráter social e cultural, a criança desenvolve capacidades psíquicas que já foram elaboradas durante o percurso da humanidade. Não se trata, portanto, de um processo natural.

Nesse sentido, ao partir do princípio de que essas capacidades psíquicas são desenvolvidas, Vigotski e seus colaboradores entenderam que o desenvolvimento psíquico não é espontâneo, mas produzido. É nesse aspecto que o ensino ganha espaço na teoria histórico-cultural. Se as capacidades psíquicas superiores não são desenvolvidas espontaneamente, o ensino sistematizado pode promover o desenvolvimento dessas capacidades.

Desse modo, diferentemente das outras teorias, a abordagem histórico-cultural considera a relação entre o homem e o meio social como um fator significativo no processo de desenvolvimento psíquico. O homem relaciona-se com o meio circundante por meio de instrumentos mentais e físicos e nesta relação, provoca mudanças em si mesmo, nos outros indivíduos e no próprio meio em que age.

A linguagem, por exemplo, é considerada por Vigotski como um instrumento revolucionário para o desenvolvimento psicológico. Segundo Luria, “[...] Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento” (LURIA, 1994, p. 26).

Vigotski (2004) considera que o homem é formado por condições biológicas e sociais e afirma que o nosso comportamento é determinado pelo meio social, isto é, pela nossa experiência pessoal. Nesse sentido, o papel da educação é o de organizar esse meio social.

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. O jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VIGOTSKI, 2004, p. 65-66)

Ao considerar o meio social como fator significativo para o desenvolvimento da criança, os estudiosos desta teoria excluem a ideia inatista de desenvolvimento, considerando a aprendizagem como fator antecedente ao desenvolvimento. Segundo Palangana, Galuch e Sforzi:

[a crença] de que a inteligência, entendida como um conjunto de faculdades, é inata e o seu desenvolvimento se dá espontaneamente, alheio às relações sociais de trabalho, às condições particulares do ambiente físico e cultural da criança, desconsidera o ensino como propulsor do desenvolvimento do pensamento (PALANGANA; GALUCH; SFORZI, 2002, p. 114).

É por isso que Vigotski refutou as teorias que discutiam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de sua época discordando de três grandes posições teóricas. Para Vigotski, “[...] a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas [...] incorporam postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 103).

O quadro a seguir apresenta quatro diferentes formas de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A quarta teoria, a de Vigotski, discorda das três primeiras, pois parte do pressuposto de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. O intuito de Vigotski era, em síntese, “[...] construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que superasse as concepções idealistas e materialistas mecanicistas [...]” (LURIA, 1994, p. 16).



A primeira teoria, tendo Piaget<sup>13</sup> como principal representante, defende que a aprendizagem não interfere no processo de desenvolvimento, nessa perspectiva, segundo Vigotski: “o aprendizado é considerado um processo puramente externo

<sup>13</sup> Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço, no livro Sabedoria e Ilusões da Filosofia, publicado em 1965, se autodenominou como um “antigo-futuro-filósofo que se transformou em psicólogo e investigador da gênese do conhecimento”.

que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele [aprendizado] simplesmente utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VIGOTSKI, 2000, p. 103-104).

De acordo com Vigotski (2004), Piaget vincula-se a essa concepção quando exclui os conceitos aprendidos na escola por considerá-los alheios às peculiaridades do pensamento infantil. Assim, compreende o pensamento da criança como algo genuíno e individual. Segundo Vigotski, para Piaget:

[...] os conceitos que a criança recebeu do que a cercam e adquiriu na escola não constituem nenhum interesse, porque a criança tomou de empréstimo o conceito e nele as peculiaridades do pensamento infantil se diluíram nas peculiaridades do pensamento adulto (VIGOTSKI, 2004, p. 523).

Piaget dedicou-se a estudar o desenvolvimento psicológico da criança e, dessa maneira, ateu-se apenas a analisar o desenvolvimento espontâneo da criança, isto é, aquele que não sofre interferência da escola, família ou qualquer outro meio.

[...] podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psicossocial, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo (PIAGET, 1983, p. 212).

O objeto de estudo de Piaget, certamente, não foi o ensino escolar. Segundo o autor, a sua escolha pelo estudo do aspecto espontâneo da inteligência se justifica justamente por ele ser psicólogo e não educador (PIAGET, 1983). Segundo Calsa e Fabril (2008), durante a difusão das ideias piagetianas nas áreas de psicologia e pedagogia houve muitas distorções, dentre elas a simplificação da teoria de Piaget: “[...] podem-se citar algumas confusões como: o aluno *aprende sozinho* e o professor é mero espectador; o *professor não faz correções* e deve partir daquilo que o *aluno quer aprender* [...]” (CALSA; FABRIL, 2008, p. 135). A questão é que, de fato, Piaget dedicou-se ao estudo do desenvolvimento infantil e não se preocupou em apontar discussões na direção do ensino escolar.

A segunda teoria, tendo William James<sup>14</sup> como principal expoente, defende que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente, “[...] aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas formas geométricas idênticas coincidem quando superpostas” (VIGOTSKI, 2000, p. 106). Essa teoria foi originalmente exposta por James e depois, foi defendida por Thorndike, o qual entende o desenvolvimento intelectual da criança como um acúmulo de reflexos e a aprendizagem como uma organização de hábitos (VYGOTSKII, 1994).

O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Essa noção foi elaborada por James, que reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 105).

Para os estudiosos desta teoria, denominada como associacionista, a atividade intelectual era conduzida pela associação entre estímulo e resposta. Segundo Moraes,

na abordagem associacionista a qualidade específica de uma sensação é determinada pelas propriedades do receptor e das vias nervosas condutoras. Desta forma, as causas exteriores não afetam qualquer sensação, isto é, os processos motores da sensação estão dados, dependendo apenas do condicionamento. Assim, as leis de desenvolvimento são entendidas como leis naturais e, do mesmo modo, explica-se a aprendizagem, a qual ocorre simultaneamente e sincronizada com o desenvolvimento (MORAES, 2008, p. 56).

No texto “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, Vigotski (1998) expõe as teorias da emoção de Darwin e de James e Langue. Para ele as duas teorias estavam equivocadas. Darwin por considerar as emoções vinculadas às funções psicológicas inferiores, como um instinto de origem animal e James e Langue, primeiros a estudar sobre a natureza das reações emocionais, por ater os processos emocionais vinculados a reações orgânicas. James e Langue, em

---

<sup>14</sup> William James (1842-1910), defensor da psicologia funcionalista nos Estados Unidos. No livro *Princípios da Psicologia*, publicado em 1890 expõe a teoria James-Langue da emoção, na qual defende a ideia de que as emoções são consequências das reações fisiológicas. James supunha que as reações emocionais são reflexo de alguns estímulos e que não surgem por algum estímulo externo (como das relações sociais), mas por expressões corporais.

particular, chegaram à conclusão de que a concepção que se tinha dos sentimentos, comumente discutida no âmbito da psicologia, era errônea; de que as emoções transcorrem em ordem inversa daquela que se acreditava (VIGOTSKI, 1998).

A psicologia classificava três momentos das reações emocionais: 1) percepção de algum acontecimento; 2) sentimento provocado por esta percepção; e 3) expressões corporais. James, principalmente, apresenta esses mesmos momentos em uma sequência diferente. Para ele, primeiramente ocorre a percepção de algo, depois a mímica e finalmente o sentimento. Assim, James supunha que as reações emocionais são reflexo de alguns estímulos e que não surgem por algum estímulo externo (como das relações sociais), mas por expressões corporais. Vigotski (1998) se opõe à teoria James-Langue, pois esta considera que as emoções são um produto puramente da alma e, por distinguir emoções superiores (espirituais) de inferiores (orgânicas), acaba reforçando o dualismo da psicologia da época.

A crítica maior à teoria de James-Langue é a de que ela se vincula a uma análise fisiológica das emoções e sentimentos, não considerando a origem social das funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (1998), é no processo das relações sociais que se formam os sentimentos. Da mesma forma que as outras capacidades psíquicas, os sentimentos são formados por meio da interação com o meio social e da aquisição da linguagem.

A terceira posição teórica, representada especialmente por Koffka<sup>15</sup>, inclui um novo elemento no entendimento do processo de desenvolvimento da criança: a maturação. Sob os princípios dessa teoria, o desenvolvimento apóia-se em dois processos diferentes: a maturação e a aprendizagem, “[...] o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, por conseguinte, estimula e empurra para frente o processo de maturação” (Vigotski, 2000, p.106).

A psicologia do Gestalt, isto é, das formas ou das estruturas, compreende a psique composta de estruturas ou formações psíquicas denominadas de “Gestalt” (ZANKOV, 1984). Para Vygotsky (1993), a teoria do Gestalt avançou em três aspectos: considera que há uma interdependência entre maturação e aprendizagem; compreende a aprendizagem como um processo de formação de novas estruturas e

---

<sup>15</sup> Kurt Koffka (1886 -1941), juntamente com Köhler, foi um dos fundadores da Psicologia de Gestalt na Alemanha no início do século XX.



aperfeiçoamento das antigas; e considera que a instrução segue o desenvolvimento, mas também favorece seu progresso. Todavia, para Vygotsky,

a psicologia da Gestalt substituiu o princípio de associação pelo de estrutura, mas não distinguiu o pensamento propriamente dito da percepção, da memória e de todas as outras funções sujeitas a leis estruturais; repetiu o modelo da teoria da associação ao reduzir todas as funções a um único nível (VYGOTSKY, 1993, p. 99).

O conceito de desenvolvimento para a abordagem histórico-cultural é diferente das demais, Vigotski (2000) considera a existência de pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se a um determinado momento em que a criança é capaz de resolver algumas situações sozinha. Por exemplo, os testes para determinar a idade mental de uma criança detectam o desenvolvimento real. Já o nível de desenvolvimento potencial condiz com as situações em que a criança necessitará de orientações de um adulto ou dos companheiros de sala, por exemplo. A zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial e é um importante conceito para educação, pois é na zona do desenvolvimento próximo que incide o ensino que, por sua vez, promove o desenvolvimento.

Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre conforme as funções psicológicas superiores vão sendo internalizadas. Em outras palavras, essas capacidades psíquicas são desenvolvidas em íntima relação com o meio social: é no interior do trabalho que o homem se humaniza, torna-se consciente de suas ações e, portanto, se desenvolve.

Ao analisarmos as abordagens naturalistas e a teoria histórico-cultural nos perguntamos: para onde vai o ensino escolar? Partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos que a escola torna-se fundamental para ensinar conteúdos já produzidos pelos homens ao longo da história, cuja apropriação pelos alunos provoca o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas.

A aprendizagem vai além da apropriação de um conceito específico e significa, também, o desenvolvimento de capacidades cognitivas que possibilitem a ação sobre o conhecimento elaborado (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 121).

Deve-se atentar, porém, para o fato de que nem toda aprendizagem escolar resulta em desenvolvimento das capacidades psíquicas (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991). Vigotski (2004) refere-se especificamente ao aprendizado dos conceitos científicos como promotores do desenvolvimento. Antes mesmo de ingressar na escola, a criança já adquiriu uma aprendizagem de conhecimentos espontâneos, com base na observação e manipulação de objetos. A escola, portanto, deve trabalhar conhecimentos além dos imediatos já aprendidos anteriormente.

Podemos dizer que uma aprendizagem significativa ocorre quando há adequada comunicação no ensino do conteúdo (o ensino deve ser coerente à idade do sujeito e às suas vivências anteriores) e motivo para apreendê-lo por parte do aluno (é preciso que o motivo de estudar determinado conteúdo seja realmente apreender o conteúdo em pauta). Isso não quer dizer que o ensino deva se adequar à maturação do aluno e às suas experiências pessoais. O ensino não pode se limitar àquilo que o aluno já sabe. No entanto, há alguns limites que precisam ser respeitados, como por exemplo, a idade.

Nesse sentido, o estudo da periodização torna-se muito importante. Não há como se ensinar álgebra a um garoto de apenas 4 anos. A comunicação simplesmente não se estabeleceria. Outro ponto é o motivo, que é muito diferente de se ensinar aquilo que a criança gosta, ou se restringir ao que lhe dá mais prazer. A questão é observar quais são as necessidades e motivos potenciais daquele momento e organizar o ensino para que sejam provocadas necessidades e motivos que sejam propulsores do desenvolvimento infantil, mesmo que eles não sejam imediatamente percebidos pela criança.

Ao analisar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento sob a perspectiva histórico-cultural, voltamos aos questionamentos. Ao buscar saber qual tipo de ensino que pode propiciar tal desenvolvimento, estudamos como se dá esse processo na escolarização das crianças de seis anos, ou seja, como ele deve ser organizado para que haja desenvolvimento psíquico dos estudantes. Quais são os motivos e as necessidades destas crianças ou que podem ser provocados nelas? Quais conteúdos abordar? Para finalizar esta discussão, destacamos a seguinte afirmação, norteadora desta pesquisa: o ensino antecede o desenvolvimento.

Na próxima seção, estudamos o desenvolvimento infantil por meio da teoria da atividade e do estudo da periodização do desenvolvimento psíquico. Ao

compreendermos as atividades dominantes de cada período da vida e as transições entre um período e outro, compreenderemos também quais são as forças motoras que movem o desenvolvimento humano.

### 3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL: CRUZILHADA ENTRE ATIVIDADE E IDADE

- E, como sou filósofa – continuou Emília -, quero que minhas Memórias comecem com a minha filosofia da vida.

- Cuidado, marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estrepavam.

- Pois eu não me estreparei. A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem parar de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.

O Visconde ficou novamente pensativo, de olhos no teto.  
Emília riu-se.

- Está vendo como é filosófica a minha ideia? O senhor Visconde já está de olhos parados, erguidos para o forro. Quer dizer que pensa que entendeu... A vida das gentes nesse mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

- E depois que morre? – perguntou o Visconde.

- Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

O Visconde teve de concordar que era.

Monteiro Lobato (1970?).

Falar em períodos da vida parece-nos complicado. A vida tem sido periodizada por comerciais de televisão e revistas, com reclames que anunciam, por exemplo, “seja feliz aos 40”; por programas sociais que definem “60 anos” como a melhor idade; e pela sociedade consumista que adequa alguns bens de consumo, como cremes femininos, tipos de carro e roupas à idade das pessoas.

No entanto, apesar de se falar em idade, hoje nos parece que não há o tempo da infância, da adolescência e da vida adulta. As crianças cada vez são menos crianças<sup>16</sup>: por um lado, com seu vestuário e hábitos parecidos com os dos adultos

---

<sup>16</sup> Devido aos propósitos do presente trabalho, nos limitamos em dialogar sobre os períodos do desenvolvimento de modo genérico. Todavia, não estamos desconsiderando as particularidades de

e, por outro, com o trabalho infantil. Aparece, dessa maneira, no âmbito educacional, o culto à infância, isto é, a luta em defesa das crianças. A adolescência, por sua vez, continua a perdurar muitas vezes durante a vida adulta. Responsabilidades, trabalho e independência parecem não fazer parte do vocabulário dos “adultoscentes”. Já os adultos cada vez mais querem estar mais jovens e a velhice parece não querer existir. Termos como “mulheres de 30”, “mulheres de 40”, “melhor idade” parecem amenizar os períodos da vida que, quer queira quer não, continuam em um ritmo evolutivo.

Arroyo (1991) faz uma discussão sobre a negatividade da concepção de cidadania quando se tem a concepção de que a criança é o contrário do adulto “por não ter ainda chegado à fase da servidão civil, ou por não ser ainda sujeito social e político” (ARROYO, 1991, p. 66). Para Arroyo, quando temos a ideia do mundo adulto como um universo árduo, estamos transmitindo uma concepção negativa de ser cidadão.

A vida adulta, enquanto expressão das relações sociais reais, é vista como uma fase negativa que tem de ser retardada ao máximo. De um lado, o medo à condição adulta como fase do trabalho e do convívio social e político, de outro, o culto à infância, a tentativa de atrasar a inserção do homem no convívio real, tão perverso, conseqüentemente, o alargamento da infância, ou a infantilização da adolescência e da juventude (ARROYO, 1991, p. 65-66).

A discussão feita até aqui sobre a influência social na definição de marcos para o que é considerado infância, juventude ou velhice nos alerta para o fato de que compreender esses estágios da vida não significa naturalizá-los. Mas, por outro lado, nos perguntamos: se o ritmo da vida tem uma continuidade, por que estudar o que já é óbvio? Ou seja, para quê estudar a periodização das idades se à primeira vista a idade parece um campo inteiramente biológico? A infância, por exemplo, é discutida por um viés histórico, filosófico, pedagógico, legal etc., mas não é questionada sobre a sua seqüencialidade, nem sobre o que marca o desenvolvimento dos sujeitos nesse período.

É complicado discutir os períodos da vida e, de modo especial, a infância, se no momento em que vivemos, ela quase não existe mais. Não estamos mais no

“tempo longo”<sup>17</sup>. O que queremos dizer é que não há mais tempo para a concepção e a execução. Hoje os dois extremos trabalham juntos, em um tempo não contabilizado no relógio. No período em que a produção era artesanal, havia tempo para planejar e para executar, numa totalidade. Posteriormente, com a produção manufatureira, e tempos depois, com a maquinaria, a atividade humana foi separada em “eu penso” e “você faz”, ou seja, o cérebro foi separado da mão. Hoje não sabemos o tempo de cada lado, pois concepção e execução estão juntas numa “destotalidade”. Pensar e fazer acontecem ao mesmo tempo, uma desconhece a outra. Concepção, no entanto, não se materializa sem a execução e a execução não é possível sem a concepção. Vivemos, portanto, no “tempo rápido”.

A comunicação tem se dado fora do tempo real; as pessoas estão conectadas por fios, imagens, vídeos e mensagens. A comida é cada vez mais “fast”: não há mais tempo para fazê-la e nem para comê-la. As roupas, os cabelos, as músicas mudam conforme o ritmo do tempo. Mas que tempo?

Não há mais tempo para a colheita; não há mais verão, inverno, outono e primavera. O tempo segue outro ritmo. E não é só o nosso tempo. Podemos mudar qualquer tempo, até de um pé de laranja. Hoje em dia conseguimos acelerar a natureza para os benefícios do capital.

Mas onde entra a infância nessa queixa sobre o tempo? A infância, assim como nós, como o pé de laranja, como qualquer instância da sociedade e como um período da vida, está inserida nesse tempo, que não é estático, mas histórico. A infância, portanto, se alimenta num tempo histórico: é expressão do seu tempo, mas também é resposta do que se vivencia. É nesse contexto que decidimos fazer uma pausa para uma queixa.

Para muitos, o estudo das idades parece simples, ou então, desnecessário por pelo menos dois motivos. Primeiro, pelo entendimento da idade como um aspecto biológico, imutável e, portanto, decorrente da sequência natural da vida humana. O segundo motivo recai na aparente simplicidade em se estudar as idades. Guerasimov, na introdução do livro de Tolstij (1989) *El hombre e la edad*, questiona o que poderia ser mais trivial do que as diferenças das pessoas pela idade, já que a diferença, entre uma criança e um adulto é bastante visível e parece carecer de

---

<sup>17</sup> Utilizamos os termos “tempo longo” e “tempo rápido” de acordo com a teoria da longa duração do historiador Fernand Braudel (1902-1985).

investigações científicas. Em outras palavras, o autor questiona a importância do estudo da periodização das idades.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a periodização das idades para a psicologia, é necessário compreendermos as contribuições da teoria da atividade, pois a periodização das idades na psicologia russa está vinculada à teoria da atividade. Além disso, é preciso estabelecermos as diferenças entre o estudo da periodização das idades por um viés biológico do estudo da periodização das idades pelo viés da atividade humana.

### 3.1 LEONTIEV E A TEORIA DA ATIVIDADE

Leontiev tomou como base a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski e formulou a teoria da atividade. Nessa teoria, a abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento é clara: a aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente é a condição para o desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que o desenvolvimento não ocorre por herança genética ou por adaptação ao meio, mas pela apropriação de bens culturais produzidos – ciência, arte, técnicas. Essa apropriação depende da qualidade de interações sociais e da realização de atividades pelo sujeito.

Para Asbahr (2005), Duarte (2004) e Sforini (2004), a teoria da atividade é considerada uma continuação da psicologia histórico-cultural. Leontiev estudou a relação entre a atividade humana e o desenvolvimento psíquico. Segundo Sforini, “Leontiev traz o conceito de atividade no sentido abordado por Marx e Engels, para explicar o processo de apropriação da experiência social” (SFORINI, 2004, p. 88). O conceito de atividade é assim exposto por Leontiev:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Para o autor, a ação não é movida por seu objetivo, mas pelo motivo da atividade. A relação entre atividade e consciência é explicada pelo fato de que o conteúdo conscientizado depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito (LEONTIEV, 1983). Leontiev (1983) chama a atenção para as relações

internas entre a atividade e a consciência. O autor mostra que há uma diferença entre o conteúdo percebido e o conscientizado. Um conteúdo que está no campo da percepção não significa que esteja conscientizado.

A atividade, segundo o autor, é entendida e caracterizada por um motivo que esteja relacionado ao objeto da ação, ou seja, a atividade contém um motivo intimamente relacionado à ação praticada. Nesse sentido, para que a ação do sujeito tenha um significado singular, é necessário que esta ação seja impulsionada ou movida por uma necessidade. Por sua vez, as necessidades são modificadas quando há mudança do lugar ocupado pelo sujeito no âmbito das relações sociais. Para Sforni e Galuch:

Esse lugar ocupado pela criança vai desde a identificação de sua classe social, até o lugar que ela ocupa no interior da família, da escola e da sala de aula. Aqui o “social” assume caráter mais pontual, vinculado também a relações estabelecidas pela criança em círculos mais específicos (GALUCH; SFORNI, 2009, p.121).

É na mudança que o sujeito adquire um novo conteúdo à sua vida e, conseqüentemente, uma nova forma de ver o mundo. Para Leontiev (1994, 2004), a modificação do lugar que o sujeito ocupa é a força motriz do desenvolvimento do psiquismo.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique (LEONTIEV, 1994, p. 63)

Para Leontiev (2004), os homens ao modificarem a natureza produzem conhecimentos que ficam objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos. Cada sujeito em particular ao interagir com esses instrumentos se apropria do conhecimento produzido pelo humano genérico. Mas para que isso ocorra precisa apropriar-se de determinados instrumentos e reproduzir o uso destes em sua atividade. É por meio da apropriação dos objetos e fenômenos criados e explicados pelos homens que são formadas no sujeito novas capacidades psíquicas.

Duarte (1993) alerta, por outro lado, que ao mesmo tempo em que a apropriação e objetivação são humanizadoras, podem ser também alienadoras, pois o homem está inserido em uma sociedade marcada pela alienação, a sociedade capitalista, por exemplo. Nela, o trabalho é externo e estranho ao indivíduo, portanto,



o sentido e significado de suas ações não coincidem e os sujeitos, nessas condições, não realizam uma atividade que potencialmente promove o seu desenvolvimento.

Leontiev reconhece que em alguns momentos da vida dos sujeitos, algumas atividades são mais significativas para o desenvolvimento psíquico do que outras, são as chamadas **atividades dominantes**. Os estágios do desenvolvimento da criança são marcados por atividades que a envolvem integralmente, sendo, que mediante essas, ocorrem os maiores saltos de desenvolvimento.

Por exemplo, uma criança de 3 ou 4 anos que iniciou a fase pré-escolar, sente necessidades diferentes das que tinha quando não ia à escola. Essas necessidades, por sua vez, a motivam a realizar uma atividade como a de brincar com os amigos, por exemplo. Neste momento, a atividade lúdica constitui-se no modo privilegiado de a criança apropriar-se dos conhecimentos presentes em sua cultura. Assim, essa atividade, segundo Leontiev, é denominada **atividade dominante**.

A atividade dominante predomina durante certo estágio do desenvolvimento e é modificada à medida que surgem novos motivos. Sobre este aspecto, Sforzi afirma:

A antiga atividade, estando totalmente dominada, perde o sentido, e a criança busca nas interações sociais um novo conteúdo para as suas ações. Basta observar, por exemplo, a mudança de atitude da maioria das crianças nas refeições: o “aviãozinho” que a divertia enquanto levava o alimento até sua boca perde o encanto conforme ela vai percebendo a forma como se alimentam os adultos e outras crianças maiores (SFORZI, 2004, p. 93).

O conceito de atividade dominante, exposto por Leontiev, implica certa periodização das idades. Leontiev não se dedica à periodização, mas dá indícios em sua teoria, principalmente, com o entendimento de que para cada período da vida humana há uma atividade que é dominante, ou então, principal. Apesar do termo “dominante” nos suscitar algo como uma atividade que se sobrepõe à outra ou que ocorra constantemente, a atividade dominante não é identificada assim pelo autor. Segundo o autor, ela não é a atividade que ocorre com mais frequência em determinada idade, mas a que mais impacto tem sobre os processos psíquicos dos sujeitos.

A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 312).

A partir da teoria da atividade de Leontiev e do estudo da periodização das idades de Vigotski, Elkonin sistematizou a periodização das idades aliada ao desenvolvimento psíquico. Esse autor buscou periodizar as etapas do desenvolvimento humano por meio da atividade que o sujeito executa em seu meio. Suas pesquisas, voltadas para o estudo dos períodos da vida, nos ajudam a entender e sistematizar o ensino dotando-o de intencionalidade.

### 3.2 A PERIODIZAÇÃO DAS IDADES: VIÉS BIOLÓGICO *VERSUS* VIÉS DA ATIVIDADE HUMANA

Já pontuamos na seção anterior a ideia fortemente comungada no seio da ciência psicológica sobre o desenvolvimento humano como um aspecto puramente biológico. Se o desenvolvimento era considerado sinônimo de maturação e as capacidades psicológicas entendidas como mecanismos que desabrochavam, as idades também eram entendidas intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento orgânico dos sujeitos.

A periodização das idades, nesse viés, é baseada nas mudanças biológicas que ocorrem em cada indivíduo: o nascimento dos primeiros dentes, a primeira menstruação, o nascimento de cabelos brancos, por exemplo.

Tolstij (1989) aponta diversas concepções biologizantes da periodização da vida humana. Esse autor descreve, por exemplo, o preformismo, no qual se compreende que o desenvolvimento do homem repete o desenvolvimento do embrião; a teoria da recapitulação, formulada por autores da embriologia, na qual a ontogênese repete a filogênese; e a teoria sociogenética de Spranger, a qual preocupou-se com o desenvolvimento do indivíduo na esfera espiritual.

Vygotsky (1972, *apud* Tolstij, 1989) identificou três tipos de periodização que se baseiam em aspectos biológicos:

- 1) Periodização baseada no sistema de ensino

Um exemplo desse tipo de periodização é o do francês René Zazzo. Esse psicólogo estudou o desenvolvimento infantil em relação à organização dos sistemas francês e norte-americano de ensino. O autor faz a identificação dos períodos de acordo com o ingresso e permanência das crianças em instituições escolares. Tolstij (1989) afirma que a insuficiência dessa periodização, por ele denominada “idades pedagógicas”, deve-se à dependência às mudanças nas doutrinas da instituição escolar.

## 2) Periodização baseada em sintomas

Nesse tipo de periodização, qualquer sintoma é um critério para demarcar as divisórias entre as idades. A este grupo pertencem autores como Freud e o psicólogo soviético P. P. Blonski. Para Freud, os estágios da vida podem ser organizados de acordo com as mudanças na sexualidade do indivíduo, fase oral, anal, fálica, latente e genital. Blonski organizou a periodização das idades de acordo com o nascimento dos dentes, sem dentes, dentes de leite e dentes definitivos. Para Tolstij (1989), esses dois tipos de periodização reduzem o desenvolvimento psíquico à maturação do organismo.

## 3) Periodização baseada nos processos externos e internos ao desenvolvimento da personalidade

Tolstij (1989) cita três periodizações para esse grupo: a de Erick Erikson, a de James Birren e a D. B. Bromley. De acordo com Tolstij (1989), uma das mais importantes periodizações desse grupo é a do psicólogo norte-americano Erick Erickson. A periodização de Erick Erickson foi amplamente difundida e é organizada por meio das modificações das novas formações para adaptar o indivíduo ao meio social. Apesar de Erickson dar importância às neoformações, não é possível aceitar por completo seu esquema de periodização, pois ele parte da ideia da adaptação como princípio universal do desenvolvimento (TOLSTIJ, 1989).

Segundo Tolstij (1989), todas as periodizações acima explanadas foram refutadas por Vigotski e seus coetâneos pelo fato de estarem amarradas a fatores biológicos, ou tomarem a adaptação ao meio como princípio para a periodização. De fato, houve duas posições muito demarcadas no que diz respeito ao desenvolvimento: uma ligada à idade – biogenéticos – e, outra relacionada à adaptação ao meio – sociogenetistas. Tanto uma como outra, porém, concebem o

desenvolvimento como inerente à esfera biológica: não há vinculação alguma com a cultura e a história da sociedade.

Sabemos que as idades seguem uma sequência cronológica: não é possível trocar a sequência dos estágios da vida. Uma pessoa nasce, cresce e morre. Damos crédito apenas a essa impossibilidade ao conto do autor americano F. Scott Fitzgerald, “O curioso caso de Benjamin Button”, em que seu personagem nasce velho e vai rejuvenescendo ao longo da vida. Recentemente o cinema fez uma adaptação do conto e encenou a história desse personagem em que a idade não condiz com o corpo físico, ou então, a psique não caminha com o biológico. Um idoso com a graciosidade de uma criança e uma criança com a sabedoria de uma pessoa de idade.

No entanto, na vida real, a mente e o corpo do ser humano são desenvolvidos em uma unidade. Assim, se a sequência gradativa é natural e se a mente e o corpo caminham juntos, o que há de relevante no estudo da periodização humana?

A periodização das idades é útil para diversas áreas que, de alguma forma, organizam a vida humana: nas políticas públicas, por exemplo, há um período da vida em que o indivíduo é denominado “criança” e outro em que é chamado de “idoso”, e sob a tutela desse termo, tem deveres e direitos; na justiça, há uma determinada idade que o indivíduo é responsável pelos seus atos; na escola, as crianças são distribuídas em séries de acordo com a idade e os conteúdos e as metodologias são organizados conforme uma suposta capacidade do estudante em cada faixa etária.

Na teoria desenvolvida pelos autores soviéticos já citados, as idades não foram demarcadas por aspectos endócrinos: em determinada idade a criança engatinha, anda, fala, aprende a ler etc. A periodização psicológica das idades segue um processo social: “a idade é, antes de tudo, o conjunto de fenômenos que se prestam à observação e não a quantidade de anos vividos”<sup>18</sup> (TOLTIJ, 1989, p. 15).

O processo cronológico das idades, que em um primeiro momento nos parece bastante simplista é questionado pela psicologia soviética que parte da tese marxista segundo a qual o homem se desenvolve no interior da atividade. Tolstij (1989) defende a ideia de que só podemos considerar próprio do ser humano aquilo de que

---

<sup>18</sup> No texto em espanhol lê-se: “La edad es, ante todo, el conjunto de fenómenos que se prestan a la observación y no la cantidad de años vividos” (TOLSTIJ, 1989, p.15).

ele se apropria. Ou seja, desde as funções fisiológicas às funções superiores, só é possível que haja apropriação humana se essas funções são reproduzidas na atividade física e mental do sujeito.

Toda periodização tem a ver não somente com a cronologia (a identificação dos diversos estágios do desenvolvimento), mas também com a fundamentação dos princípios de acordo com os quais se separam as etapas dadas. [...] Os princípios pelos que regem a periodização [...] definem o que o pesquisador considera importante para identificar os diversos estágios do desenvolvimento da personalidade [...] <sup>19</sup> (TOLSTIJ, 1989, p. 30).

Quais são os princípios da psicologia soviética para a organização da periodização da vida humana? Os autores dessa linha teórica partem da tese marxista de que o homem se forma e se desenvolve na atividade física e mental que estabelece com seus pares no meio social. Para Davíдов, “um enfoque original do problema da periodização da infância se encontra nas ideias fundamentais da teoria psicológica da atividade”<sup>20</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 68).

A partir dessa tese, esses autores organizaram a periodização do desenvolvimento psíquico humano de acordo com três critérios: modificações das situações sociais; mudanças nas atividades dos sujeitos; aparição de neoformações<sup>21</sup>.

---

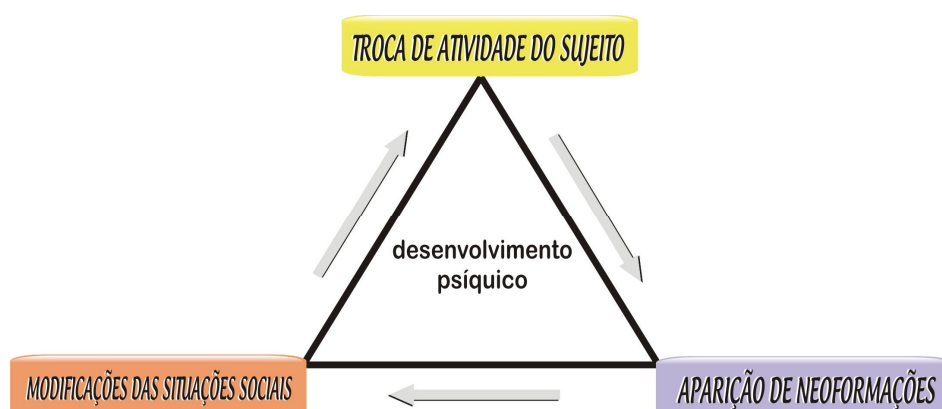
<sup>19</sup> No texto em espanhol lê-se: “Toda periodización tiene que ver no sólo con la cronología (la identificación de los diversos estados del desarrollo), sino también con la fundamentación de los principios de acuerdo con los cuales se separan las etapas dadas. [...] Los principios por los que se rige la periodización [...] definen lo que el investigador considera importante para identificar los diversos estadios del desarrollo de la personalidad” (TOLSTIJ, 1989, p. 30).

<sup>20</sup> No texto em espanhol lê-se: “Un enfoque original del problema de la periodización de la infancia se encuentra en las ideas fundamentales de la teoría psicológica de la actividad [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 68).

<sup>21</sup> De acordo com Vygotski o conceito de “neoformação” resumia-se no: “[...] novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem por primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamentalmente, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 254-255). No texto em espanhol lê-se: “[...] nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa [...]”. Para Tolstij as neoformações são “as qualidades psíquicas que surgem em uma etapa evolutiva dada (em uma situação social de desenvolvimento) as que, desde o ponto de vista psicológico, podem definir-se como novas necessidades, motivos, capacidades, etc.” (TOLSTISJ, 1989, p. 25). No texto em espanhol lê-se: “las cualidades psíquicas que surgen en una etapa evolutiva dada (en una situación social de desarrollo) las que, desde el punto de vista psicológico, pueden definirse como nuevas necesidades, motivos, capacidades, etc.” (TOLSTIJ, 1989, p. 25).

À pergunta sobre a causa das mudanças evolutivas da personalidade e as bases do desenvolvimento do homem se pode responder: há que buscar a resposta nas mudanças da atividade do sujeito/indivíduo/tema que ocorrem como resultado da modificação das situações sociais no processo de desenvolvimento da personalidade e que levam à aparição das neoformações psíquicas. Esta mudança de conceitos pode explicar muito (ainda que não tudo) nos processos de desenvolvimento da personalidade. Os três conceitos mencionados permitem, pelo visto, passar à periodização real do desenvolvimento do homem, é dizer, especificar as formas dominantes de atividade, analisar as mudanças da situação social de desenvolvimento que acompanham este processo e dar uma caracterização daquelas neoformações psíquicas que surgem sobre sua base<sup>22</sup> (TOLSTIJ, 1989, p. 25).

De acordo com Tolstij (1989), esses três critérios são dispostos como lados de um triângulo, conforme a figura abaixo:



Este esquema, sistematizado acima e discutido por Tolstij foi pensado de acordo com a explicação de Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico. Segundo Tolstij (1989), a explicação de Vigotski era contrária à explicação naturalizante e biologizante das trocas evolutivas da personalidade. Para ele, esses três conceitos citados acima são indispensáveis para a explicação do processo de desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da atividade.

<sup>22</sup> No texto em espanhol lê-se: "A la pregunta sobre la causa de los cambios evolutivos de la personalidad y las bases del desarrollo del hombre se puede contestar: hay que buscar la respuesta en los cambios de la actividad del sujeto que ocurren como resultado de la modificación de las situaciones sociales en el proceso de desarrollo de la personalidad y que llevan a la aparición de las neoformaciones psíquicas. Este triángulo de conceptos puede explicar mucho (aunque no todo) en los procesos de desarrollo de la personalidad. Los tres conceptos mencionados permiten, por lo visto, pasar a la periodización real del desarrollo del hombre, es decir, especificar las formas rectoras de actividad, analizar los cambios de la situación social de desarrollo que acompañan a este proceso y dar una caracterización de aquellas neoformaciones psíquicas que surgen su base" (TOLSTIJ, 1989, p. 25).

Segundo Tolstij (1989), as trocas de atividade são cruciais no ensino escolar. Segundo os autores soviéticos já citados, é na mudança do lugar ocupado nas situações sociais que o sujeito sente a necessidade de realizar outra atividade. Essa atividade, por sua vez, possibilitará novos conhecimentos e novas funções psicológicas superiores, o que denominamos de “neoformações”. Se na escola o professor oferecer aquilo que a criança tem potencial de aprender, isto é, agir em sua zona de desenvolvimento próximo, estará favorecendo o contato com novos instrumentos simbólicos que ampliam a possibilidade de interação da criança com o mundo.

### 3.3 ELKONIN E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Blonski e Vigotski foram aqueles que iniciaram as pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento infantil na psicologia soviética (ELKONIN, 1987b). Segundo Elkonin, Blonski contribuiu com a compreensão do caráter histórico da periodização, ou seja, apesar de serem definidos períodos da vida, em cada momento histórico os períodos são caracterizados diferentemente. Assim como Blonski, Vigotski buscou relacionar o desenvolvimento do homem à história do seu próprio desenvolvimento. Ele preocupou-se em periodizar as idades de acordo com as crises psicológicas. Na tabela formulada pelo autor, publicada na década de 1930, as idades foram assim organizadas:

<b>Idade</b>	<b>Nome do período / crise</b>	<b>Estados do período e fases da crise</b>
0 - 02 meses	Crise do nascimento	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
02 meses - 1 ano	Infância	1) precoce 2) tardia
1 ano	Crise do 1º ano	a) pré-crítica b) crítica

		c) pós-crítica
1-3 anos	Infância precoce	1) precoce 2) tardia
3 anos	Crise dos 3 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
3-7 anos	Idade pré-escolar	1) precoce 2) tardia
7 anos	Crise dos 7 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
8-12 anos	Idade escolar	1) precoce 2) tardia
13 anos	Crise dos 13 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
14-17 anos	Puberdade	1) precoce 2) tardia
17 anos	Crise dos 17 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica

Fonte: VIGOTSKI, L.S. O problema da periodização evolutiva do desenvolvimento infantil – Questões de psicologia, 1972, n. 2, p. 117 apud Tolstij (1989).

Segundo Tolstij (1989), na periodização organizada por Vigotski faltou pontuar as principais trocas na atividade da criança e, também, ter expandido a periodização a todo desenvolvimento humano. Após aproximadamente três décadas da publicação de Vigotski, em 1971, Elkonin publicou um artigo denominado “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância”, na revista



*Cuestiones de Psicología*, no qual apresentou a periodização do desenvolvimento enfatizando o conteúdo psicológico de cada atividade. Elkonin confere grande importância às necessidades e aos motivos da criança, considerando-os parte do processo do desenvolvimento psíquico.

Tolstij (1989) afirma que:

Várias dezenas de anos mediam entre o surgimento da periodização de L. Vigotski e a publicação, na revista *Cuestiones de psicología* do artigo do seu continuador e discípulo Daniil Elkonin, quem desenvolveu os princípios do seu professor e propôs um esquema psicológico mais detalhado do desenvolvimento infantil, já baseado por completo no princípio da atividade dominante<sup>23</sup> (TOLSTIJ, 1989, p. 38).

O estudo sobre a periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin (1987a, 1987b) traz muitas contribuições para a educação. Segundo Lazaretti, “Elkonin não só foi um eminente psicólogo soviético, como também especialista nas áreas da pedagogia e da psicologia infantil” (LAZARETTI, 2008, p. 29-30). Apesar de esse autor ter desenvolvido sua teoria demarcando as idades da vida humana, não são as idades que determinam a periodização realizada por ele. O fator que determinou e organizou a periodização de Elkonin foram os conteúdos da vida humana que demarcam o tipo de atividade dos sujeitos em uma determinada idade.

Desde o momento que nasce, a criança se desenvolve como membro da sociedade. No entanto, durante todo o período de desenvolvimento têm lugar mudanças importantes na situação que ela ocupa entre as demais pessoas e nas suas relações mútuas com elas: isto sugere um papel muito importante no desenvolvimento psíquico<sup>24</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 500).

Elkonin fundamenta-se na teoria histórico-cultural porque, primeiramente, segundo essa teoria, o desenvolvimento das capacidades psíquicas não é natural. O desenvolvimento só ocorre quando o sujeito está inserido no meio social, mediado

---

<sup>23</sup> No texto em espanhol lê-se: “Varias decenas de años median entre la aparición de la periodización de L. Vigotski y la publicación, en la revista *Cuestiones de psicología*, del artículo de su continuador y discípulo Daniil Elkonin, quien desarrolló los principios de su maestro y propuso un esquema psicológico más detallado del desarrollo infantil, basado ya por completo en el principio de la actividad rectora” (TOLSTIJ, 1989, p. 38).

<sup>24</sup> No texto em espanhol lê-se: “Desde el momento que nace el niño se desarrolla como miembro de la sociedad. Sin embargo, durante todo el período de desarrollo tienen lugar cambios importantes en la situación que él ocupa entre las demás personas y en sus relaciones mutuas con ellas; esto juega un papel muy importante en el desenvolvimiento psíquico” (ELKONIN, 1969a, p. 500).

pelas relações sociais e em processo ativo nas atividades humanas. Por conseguinte, Elkonin procurou compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico e partiu do entendimento de que cada período da vida humana corresponde a um tipo de relação que o sujeito vivencia. Ao contrário de muitas periodizações formuladas por teóricos naturalistas, o ponto de partida também não foram as habilidades e capacidades já formadas no sujeito. Por essa razão, Elkonin aproximou-se das pesquisas realizadas por Leontiev, o qual tem como ponto de partida a atividade que o sujeito realiza na interação com objetos e outros sujeitos.

As particularidades psicológicas da criança de qualquer idade se formam submetendo-se as leis gerais do desenvolvimento de sua psique em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação<sup>25</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 503).

É nesse sentido que Elkonin (1987b) critica o tipo de periodização na qual a psicologia infantil tinha se pautado até então. Para o autor, tal periodização “[...] é elaborada sobre a base do sistema de educação e ensino já formado”<sup>26</sup> (ELKONIN, 1987b, p.104). Os períodos são marcados por aquilo que já está concretizado na criança, ou então, pelas capacidades psíquicas já formadas. Isso prejudica a educação escolar, pois a partir da difusão de algumas teorias, principalmente a influência da teoria piagetiana na educação, se considerou que deveria ser ensinado às crianças aquilo que elas já tinham condições de realizar.

Ensinava-se a desenhar, por exemplo, quando a criança já tinha desenvolvido a coordenação motora fina (ensino a reboque do desenvolvimento) ao invés de ensinar o desenho para provocar o desenvolvimento da coordenação motora fina (ensino promotor do desenvolvimento). Ou seja, não se pensava que o ensino deveria provocar necessidades e motivos para além do nível de desenvolvimento já alcançado.

Essa discussão nos fez pensar a respeito da influência da teoria piagetiana na educação e a rigidez dos conteúdos escolares com relação à maturidade das crianças. A alfabetização, as operações matemáticas, o trabalho com mapas, por exemplo, são conhecimentos que exigem o trabalho com representações simbólicas,

---

<sup>25</sup> No texto em espanhol lê-se: “Las particularidades psicológicas del niño de cualquier edad se forman sometiendo a las leyes generales del desarrollo de su psiquis, en dependencia de las condiciones concretas de su vida, actividad y educación” (ELKONIN, 1969a, p. 503).

<sup>26</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] se utiliza la periodización elaborada sobre la base del sistema de educación y enseñanza ya formado” (ELKONIN, 1987b, p. 104).

pressupõem lidar com abstrações. Considerava-se que somente quando a criança já detinha raciocínio abstrato ela teria condições de interagir com esses conteúdos. Não se perguntava, portanto, se ao lidar com essas representações, a criança poderia desenvolver o raciocínio abstrato; ao contrário, considerava-se que o raciocínio abstrato iria se desenvolvendo em determinadas idades e após esse desenvolvimento poderia ser ensinado determinado conteúdo, o que representava uma visão puramente orgânica de desenvolvimento.

De acordo com essa concepção de desenvolvimento, para ensinar determinado conteúdo à criança é necessário, primeiramente, que ela tenha se desenvolvido, maturado. Nas escolas, portanto, era adotada uma periodização assentada em uma estrutura já desenvolvida. Por exemplo: se a criança já desenvolveu a ideia de representação simbólica, é possível iniciar o processo de alfabetização ensinando-lhes a relação entre grafema (símbolo, letras) e fonema (som).

Esse tipo de periodização dificulta e secundariza a atividade de ensino, a qual se organiza com base nas capacidades psíquicas já cristalizadas. O ensino, nessa concepção, limita-se apenas a ir até o ponto de desenvolvimento já alcançado pela criança e, nesse entendimento, perde sua força propulsora do desenvolvimento psíquico. Sem compreender os períodos da vida pela perspectiva da atividade, a escola não confere importância às mudanças de atividades e nem às especificidades do ensino para o desenvolvimento psíquico.

Em um contraponto às teorias naturalistas, Elkonin (1987b) estabeleceu a periodização do desenvolvimento infantil de uma maneira não-naturalizante. Se a criança se desenvolve de acordo com as relações sociais e, portanto, pela atividade humana, é este o ponto de partida para compreender as características de cada período. Elkonin questionou a insuficiência das pesquisas a respeito do desenvolvimento psíquico infantil e se perguntou: por que a criança passa de um estágio para outro? O que impulsiona estas mudanças? Para o autor, a explicação pautada na ideia de maturação não mais respondia a essas questões.

Ainda na queixa de Elkonin, tal explicação não estabelecia relação entre o desenvolvimento psíquico, as necessidades da criança e sua esfera afetiva. É interessante observar que enquanto as concepções naturalistas preocupavam-se com o que a criança já domina, na concepção de Elkonin, a preocupação é com aquilo que a criança pode vir a dominar. Além disso, ninguém também explicava

porque os motivos e as necessidades dos sujeitos mudam. Por isso, ele considera que enquanto houver o dualismo entre o desenvolvimento das funções cognitivas e das funções emotivas, não é possível avançar na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano.

Para Elkonin (1987b), o enfoque naturalista gerou uma análise dicotomizada entre o estudo das relações das crianças com os objetos, e o estudo das relações das crianças com as pessoas. A partir dessa dicotomia, surgiram duas teorias diferentes: a teoria de Piaget e a teoria de Freud.



Segundo Elkonin (1987b), tanto a teoria piagetiana quanto a teoria freudiana veem o desenvolvimento psíquico como “mecanismos adaptativos do comportamento”. Para Piaget, o intelecto é o mecanismo de adaptação e o desenvolvimento ocorre conforme as formas de adaptação da criança ao “mundo das coisas”. Para Freud, os mecanismos de repressão e censura atuam como mecanismos de adaptação da criança ao “mundo das pessoas”.

Elkonin assumiu o quão difícil é superar essa dicotomia entre o mundo das coisas e o mundo das pessoas, pois de fato a realidade chega à criança mediante objetos/fenômenos e pessoas. No entanto, para ele, há uma unidade entre esses dois “mundos”. Foi a partir dessa unidade que Elkonin sistematizou a periodização do desenvolvimento infantil e, em especial, se dedicou ao estudo do papel do jogo na vida da criança pré-escolar.

Elkonin pontua que a criança vivencia a realidade circundante por uma relação mediada por objetos e pessoas. Ele denominou o sistema “criança-coisas” como sistema-objeto social e o sistema “criança-pessoas” como sistema criança-comunicação íntima.

O sistema “criança-coisa” é, em realidade, o sistema “criança-objeto social”. Os procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos não estão dados de forma imediata como certas características físicas das coisas. No objeto não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de sua reprodução. [...] Torna-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação, por parte da criança, dos procedimentos sociais de ação com os objetos. [...] Durante o domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos tem lugar a formação da criança como membro da sociedade [...]. Para a própria criança [...] este desenvolvimento se apresenta [...] como a ampliação da esfera e a elevação do nível de domínio das ações com os objetos<sup>27</sup> (ELKONIN, 1987b, p. 113).

Para Elkonin, os objetos sociais (objetos socialmente construídos) só adquirem sentido quando inseridos na atividade humana da qual fazem parte. É nesse sentido que o autor quis combater o dualismo entre os dois sistemas. Por exemplo, uma colher só terá sentido funcional para uma criança a partir do momento em que ela presenciar um adulto utilizando esse objeto.

Leontiev (2004), ao escrever sobre a cultura, exemplifica a relação sujeito – outros sujeitos – mundo, com uma catástrofe no mundo. Se todos os adultos morressem em uma catástrofe e ficassem apenas as crianças pequenas, a humanidade regressaria ao seu estágio inicial. Sem o contato com aqueles que se apropriaram da cultura, os novos membros da espécie não se humanizam.

Elkonin (1969a) afirma que:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as

---

<sup>27</sup> No texto em espanhol lê-se: “El sistema “niño-cosa” es, en realidad, el sistema “niño-objeto social”. Los procedimientos, socialmente elaborados, de acciones con los objetos no están dados de forma inmediata como ciertas características físicas de las cosas. En el objeto no están inscritos su origen social, los procedimientos de acción con él, los medios y procedimientos de su reproducción.[...] Se hace internamente indispensable el proceso peculiar de asimilación, por parte del niño, de los procedimientos sociales de acción con los objetos. [...] Durante el dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos tiene lugar la formación del niño como miembro de la sociedad [...]. Para el niño mismo [...] este desarrollo se presente [...] como la ampliación de la esfera y la elevación del nivel de las acciones con los objetos” (ELKONIN, 1987b, p. 113).

formas de conduta que foram criadas na sociedade<sup>28</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 498).

Entendemos que, quando Elkonin (1987, 1969, 1998) e Leontiev (2004) reverenciam a importância do adulto no desenvolvimento infantil, os autores querem mostrar que o processo de tornar-se humano só é possível quando os conhecimentos acumulados são passados de gerações para gerações e essa transmissão cultural só pode ser feita por meio da linguagem, que é de domínio dos adultos. As crianças, desse modo, aprendem com os adultos a utilizar diversos objetos, a falar e se comportar em sociedade. Por outro lado, pensando na dinâmica da vida em sociedade, percebemos também as contribuições dos não-adultos na educação das crianças.

Bárbara Rogoff, professora da Universidade da Califórnia, faz uma discussão sobre a participação guiada dos sujeitos e afirma que há uma unidade entre as pessoas e suas culturas. Para Rogoff (1998), não deve haver a separação entre sujeitos e o meio e, por esse entendimento, a autora não utiliza o termo apropriação, mas participação guiada. Segundo Freitas (2001):

Rogoff (1998) acredita que exista um envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais. A autora denomina esse tipo de relação de “participação guiada”, que pode ser tácita ou explícita, face-a-face ou longínqua, envolvida em esforços conjuntos com pessoas familiares específicas ou indivíduos desconhecidos, distantes ou grupos. Esse tipo de participação é considerado pela autora como um processo interpessoal no qual as pessoas regulam seus próprios papéis e os dos outros. A participação pelo outro inclui tentativas deliberadas de ensinar e comentários ou ações incidentais pelo sujeito, bem como materiais e experiências particulares que estão disponíveis, indicando a direção na qual as pessoas são encorajadas ou desencorajadas de ir (FREITAS, 2001, p. 122).

Para Costa e Lyra, “a abordagem sociocultural de Rogoff focaliza a atividade sociocultural como unidade de análise. Essa unidade de análise inclui os sujeitos, as relações intersubjetivas e a comunidade/ instituição na qual estas atividades têm

---

<sup>28</sup> No texto em espanhol lê-se: “El desarrollo psíquico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, que organizan la vida del niño, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el periodo precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos el niño asimila un amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad” (ELKONIN, 1969a, p. 498).

lugar [...]” (COSTA; LYRA, 2002, p. 638). Rogoff (2005) sinaliza as distintivas formas de participação orientada, isto é, das mediações existentes nas relações pessoais. Se, geralmente, em famílias de classe média é o adulto que estrutura a aprendizagem das crianças, em outras comunidades, as crianças assumem um papel importante na condução da sua própria aprendizagem (ROGOFF, 2005).

Rogoff (2005) também dá atenção especial às diferentes concepções de infância ou mesmo de habilidades esperadas para uma determinada idade nas distintas comunidades culturais. A autora relata que nos Estados Unidos crianças menores de dez anos não seriam capazes de cuidar de outras menores, no entanto, na Guatemala é possível observar crianças de seis anos sendo cuidadoras das menores. A pesquisa cultural, segundo a autora, “[...] tem proporcionado contra-exemplos fundamentais, demonstrando as limitações ou questionando pressupostos básicos de uma teoria supostamente capaz de ser aplicada a todas as pessoas, em qualquer parte” (ROGOFF, 2005, p. 18).

Os dados de Rogoff (2005) ao destacar as influências da cultura nos diferentes papéis da criança na sociedade, acabam reforçando que a base material é quem oferece diferentes configurações para a subjetividade humana. No entanto, delimitamos o estudo dos períodos da vida humana de acordo com a atividade dominante de cada período, isto é, aquela que tem mais elementos para promover o desenvolvimento psíquico do sujeito.

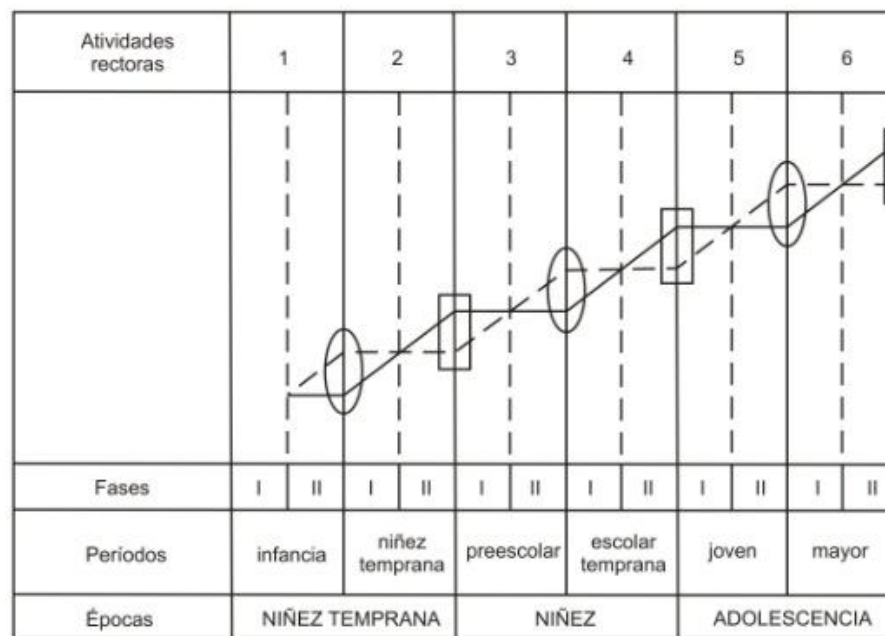
Nesse sentido, apresentamos no tópico seguinte os períodos da vida humana sistematizados por Elkonin, primeira infância, infância e adolescência, procurando compreender a periodização de acordo com as atividades psicológicas. Destinamos um único espaço para a discussão das crises, pois temos o entendimento, assim como os autores soviéticos, de que as crises são os períodos que têm características convergentes justamente por serem momentos de transição de uma atividade à outra.

### 3.4 PERÍODOS DA VIDA HUMANA

Com base no entendimento da inserção da criança na sociedade, Elkonin elabora uma periodização do desenvolvimento humano. Segundo esse autor, o sujeito passa por três fases (primeira infância, infância e adolescência) e em cada fase há dois períodos: o primeiro relacionado às relações humanas (criança-

peças) e o segundo, relacionado aos objetos (criança-coisas). Cada período é permeado por uma atividade dominante.

Elkonin fez essa divisão baseando-se, principalmente, nos estudos de Leontiev (1994, 2004), segundo o qual, para entender o desenvolvimento psíquico das crianças é necessário entender o lugar que ela ocupa nas relações humanas. O autor re-organizou o quadro feito por Vigotski e publicou outro quadro no artigo já citado.



————— Desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades

- - - - - Desarrollo de las posibilidades operacionales y técnicas



pasajes de época a época



pasajes de periodo a periodo

Fonte: D.B. Elkonin. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **Cuestiones de la psicología**, n. 4, 1971 *apud* Tolstij, 1989.

Para visualização didática, organizamos o mesmo quadro da seguinte forma:

Período	Relações Humanas	Relações Objetais
Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetal



Infância	Jogo de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Tabela da periodização do desenvolvimento psíquico organizada pela autora com base nos dados expostos por Elkonin: ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em La URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987b.

Como foi dito anteriormente, ao afirmarmos que o jogo é a atividade dominante no período pré-escolar, não significa que é a atividade que ocorre mais nesse período ou a que a criança gosta mais. Se partíssemos desse entendimento, diríamos, portanto, que as crianças que trabalham não têm o jogo como atividade dominante e que as crianças que gostam de vídeo-game teriam esta atividade como principal. Na verdade, o jogo é a atividade dominante no período pré-escolar porque é a atividade que mais promove o desenvolvimento nesse período. Podemos concluir que as crianças que trabalham deixam de ter um elemento fundamental ao seu desenvolvimento, pois suas condições justamente impedem que o desenvolvimento ocorra.

Apesar de essas particularidades existirem em nossa sociedade, centralizamos nosso trabalho na periodização sistematizada por Elkonin, levando em conta as atividades psicológicas, não entrando nas especificidades do desenvolvimento cultural de cada comunidade.

### 3.4.1 Primeira infância

A primeira fase, denominada de primeira infância, é constituída por dois períodos: comunicação emocional direta e atividade manipulatória-objetal. É na relação da criança com o meio circundante que se estabelece uma forma de comunicação social entre o bebê e a família. Segundo Facci, “em um segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetal-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos [...]” (FACCI, 2004, p. 66).

De acordo com a periodização organizada por Elkonin, a primeira forma de a criança se inserir na sociedade é por meio da **comunicação emocional direta**.

Elkonin (1969a) não refuta a ideia de que as conexões temporais são importantes na criança, porém, não aceita duas ideias extremistas sobre o desenvolvimento do sistema nervoso cerebral: a concepção de que os fatores biológicos são pré-determinantes do desenvolvimento psíquico e a concepção de que os fatores externos determinam inteiramente o desenvolvimento psíquico.

O nível de desenvolvimento que o sistema nervoso alcançou quando a criança nasce é uma premissa indispensável para o desenvolvimento da psique [...] No entanto, as premissas naturais que existem no momento do nascimento não são de maneira nenhuma, por si mesmas, causas determinantes do desenvolvimento psíquico da criança. Elas não pré-determinam como se formarão os processos psíquicos, quais qualidades da personalidade se desenvolverão, que nível alcançará o desenvolvimento psíquico. Tudo isso depende das condições de vida da criança e de sua educação<sup>29</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 494).

Para o autor, as neofomações são importantes para o desenvolvimento neural, no entanto, a comunicação social da criança com os adultos tem maior importância. É nessa primeira comunicação que a criança aprende a falar e a entender a linguagem utilizada pelos adultos. Além disso, a mediação dos adultos, nesse momento, passa às crianças um vínculo emocional.

O período da comunicação emocional direta, considerado necessário para que a criança comece a conhecer o mundo que a circunda, vai do nascimento até o primeiro ano de vida. A criança recém-nascida possui apenas alguns reflexos incondicionados e, aos poucos, ao longo do seu primeiro ano de vida, diminui a intensidade desses e adquire os reflexos condicionados (ELKONIN, 1969a).

Ao nascer, a criança se depara com umas novas situações de vida que são fundamentalmente diferentes das condições de desenvolvimento intrauterino. Para adaptar-se a elas possui já alguns reflexos inatos de alimentação, defesa e orientação. Ela já possui pronto o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido<sup>30</sup> (ELKONIN, 1969b, p. 504).

---

<sup>29</sup> No texto em espanhol lê-se: “El nivel de desarrollo que ha alcanzado el sistema nervioso cuando nace el niño es una premisa indispensable para el desarrollo de la psiquis. [...] Sin embargo, las premisas naturales que existen en el momento del nacimiento no son de ninguna manera, por sí mismas, causas determinantes del desarrollo psíquico del niño. Ellas no predeterminan cómo se van a formar los procesos psíquicos, qué cualidades de la personalidad se desarrollarán, qué nivel alcanzará el desarrollo psíquico. Todo esto depende de las condiciones de vida del niño y de su educación” (ELKONIN, 1969a, p. 494).

<sup>30</sup> No texto em espanhol lê-se: “Al nacer, el niño se encuentra con unas nuevas condiciones de vida que son fundamentalmente distintas a las condiciones del desarrollo intrauterino. Para adaptarse a

Para Elkonin, os reflexos incondicionados são insuficientes para a criança se adaptar às novas condições de vida. “A criança ao nascer, é o mais indefeso de todos os seres vivos. Não poderia sobreviver sem os cuidados dos adultos”<sup>31</sup> (ELKONIN, 1969b, p. 504). Para o autor, é o adulto que atende a todas as necessidades da criança: leva os objetos até ela, organiza sua ação com esses objetos, ensina-a a sentar e a andar. É nesse processo de mediação criança-adulto-objeto que “[...] aparece na criança *a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras*”<sup>32</sup> (ELKONIN, 1969b, p. 507, grifo do autor).

Elkonin dá grande significado a movimentação da criança no espaço. No período da **atividade manipulatória-objetal**, a criança, ao engatinhar e, posteriormente, ao andar, amplia as possibilidades e as descobertas de novos objetos a sua volta. A criança desde muito pequena assimila as experiências das pessoas por meio dos objetos, mas não basta que os objetos lhe estejam acessíveis. Sabemos que uma criança pequena pode ter uma caneta em suas mãos e não saber para quê serve. Ela poderá jogar a caneta no chão, mordê-la, mas não saberá como utilizá-la. Na caneta não está dito que ela é um material escolar e é utilizada para escrever.

Por isso, Elkonin deu grande importância ao “mundo das pessoas” e ao “mundo das coisas”. Primeiramente, a criança tem contato com o “mundo das pessoas”. As pessoas “apresentam” à criança os objetos utilizados no meio social e, portanto, não se estabelece uma relação direta da criança com o objeto. É necessário que a criança interaja com pessoas que realizam alguma atividade com objetos para que ela passe a entender como manuseá-los e passe a conhecer a sua função, sentindo, assim, a necessidade de também dominar o uso desse objeto para poder “pertencer” ao mundo dos demais sujeitos que estão a sua volta. O objeto carrega em si todo o conhecimento sobre ele, mas não manifesta este conhecimento, ou seja, o objeto por si só não ensina.

---

ellas posee ya algunos reflejos incondicionados de alimentación, defensa y orientación. El ya tiene preparado el complicado mecanismo de la succión y una serie de reflejos de orientación y defensa del ojo y del oído [...]” (ELKONIN, 1969b, p. 504).

<sup>31</sup> No texto em espanhol lê-se: “El niño, al nacer, es el más indefenso de todos los seres vivos. No podría subsistir sin los cuidados de los adultos” (ELKONIN, 1969b, p. 504).

<sup>32</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] aparece en el niño la comprensión primaria del lenguaje humano, la necesidad de la comunicación verbal y las primeras palabras” (ELKONIN, 1969a, p. 507).

O adulto a ensina como se deve manusear as coisas e no decorrer da aprendizagem, a criança não somente conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática<sup>33</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 499).

Além de a criança aprender a manejar objetos e a conhecer as suas funções, no período da atividade manipulatória-objetual ela adquire também novas capacidades psíquicas. Para Elkonin (1969b) a independência da criança em atuar com os objetos e o desenvolvimento da linguagem são fatores importantes para as novas aprendizagens da criança.

### 3.4.2 Infância

O jogo de papéis e a atividade de estudo são os dois períodos constituintes da fase pré-escolar. Primeiramente, a criança brinca de faz-de-conta e modela na brincadeira as relações entre as pessoas (ELKONIN, 1987). Ao brincar de médico, por exemplo, a criança tem permissão para entrar no universo adulto por meio do faz-de-conta. É por meio do jogo de papéis, ou seja, pela atividade lúdica, que a criança se apropria das relações humanas e se desenvolve. Em outras palavras, o faz-de-conta se constitui como a atividade dominante do primeiro período da idade pré-escolar.

A partir do momento em que a criança aprende a manejar os objetos, os conhece e os observa como eles são utilizados pelos adultos, sente, também, a necessidade de utilizá-los. Para Elkonin (1969b), a aparição da atividade independente é um indício da passagem para a idade pré-escolar: “[...] ao final dos três anos aparece a tendência a ações independentes, que se manifesta nas palavras “eu sozinho”<sup>34</sup> (ELKONIN, 1969b, p. 509). Na atividade objetual-manipulatória, a criança ainda manipula os objetos e, muitas vezes, não os utiliza corretamente. Por volta dos 4 anos de idade, porém, a criança já convive com diferentes pessoas que realizam diferentes atividades de trabalho ou que ocupam as mais diversas posições sociais e quer, muitas vezes, fazer determinadas atividades sozinha.

---

<sup>33</sup> No texto em espanhol lê-se: “El adulto le enseña cómo hay que manejar las cosas, y en el curso del aprendizaje el niño no solamente conoce las cualidades de los objetos, sino que asimila también la experiencia de la humanidad para utilizarlos en la práctica” (ELKONIN, 1969a, p. 499).

<sup>34</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] al final de los tres años aparece la tendencia a las acciones independientes, que se manifiesta en las palabras “yo solo” (ELKONIN, 1969b, p. 509).

A criança vai à farmácia com a mãe e é atendida pelo farmacêutico; vai ao médico e este a examina; muitas crianças vão à escola e lá interagem com a professora, com o diretor, com a merendeira. A criança quer participar da vida dos adultos e realizar as atividades feitas por eles, mesmo que ainda não consiga desempenhar integralmente as ações correspondentes. Em outras palavras, a criança quer ser inserida no mundo dos adultos de uma maneira ativa. No entanto, não tendo condições de realizar, de fato, determinadas atividades, cria situações análogas às vividas pelos adultos e exerce, por meio da **atividade lúdica**, o papel de adulto no jogo criado.

O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente nele encontra seu reflexo a realidade que rodeia a criança e, em primeiro lugar, a vida e a atividade dos adultos, como também as variadas relações mútuas entre as pessoas<sup>35</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 501).

Nomear as bonecas, nomear uma brincadeira (brincar de médico, de casinha), nomear-se (eu vou ser a mamãe) é o princípio do jogo de papéis. Elkonin (1969) indica alguns indícios que caracterizam o início da brincadeira de faz-de-conta: aparição da atividade independente, domínio de objetos e da atividade com os objetos e aquisição da linguagem.

A **atividade de estudo**, segundo Elkonin, aparece no momento em que a criança está inserida em um sistema de ensino sistematizado. Ou seja, já não são as relações humanas (por meio das brincadeiras de faz-de-conta) que promovem o desenvolvimento psíquico da criança, mas os objetos do “mundo das pessoas”. Como a criança se depara com um universo escolar que exige atividades escolares mais sistematizadas, o estudo e os diferentes aspectos que o compõem, a organização escolar, pontualidade, disciplina, responsabilidade, conteúdos, tornam-se a atividade dominante para a criança que iniciou a idade escolar.

Para Elkonin (1969a, 1969b, 1969c), o ingresso na escola obrigatória marca também a mudança da posição da criança em relação à sociedade. Ao modificar a sua posição, conseqüentemente, ocorre também a mudança de atividade

---

<sup>35</sup> No texto em espanhol lê-se: “El juego es la forma típica y accesible en esta edad para que el niño reproduzca este mundo. Precisamente en él encuentra su reflejo la realidad que rodea al niño y, en primer lugar, la vida y la actividad de los adultos, como también las variadas relaciones mutuas entre las personas” (ELKONIN, 1969a, p. 501).

dominante, pois a criança estabelece uma relação com a realidade por meio da atividade de estudo. Ela já não é uma criança pequenina, pois tem responsabilidades, tarefas e deve ter boas notas. Para Elkonin, o ingresso na escola traz uma nova significação social à criança: na escola ela ocupa sua primeira função social, a de aluno, com deveres, direitos e responsabilidades.

O ingresso na escola muda de uma maneira radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo seu sistema de relações mútuas com os adultos e com as outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significado social. Agora ela deve assimilar um conjunto determinado de conhecimentos e hábitos; tem que aprender uma maneira sistemática quando lhe é exigido [...] Agora os demais já valorizam a atitude que ela tem frente suas obrigações. Suas relações concretas com os que a rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela sua maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto da sua classe e membro da família<sup>36</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 501).

Leontiev também defende a mesma ideia: “nos casos normais, a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola” (LEONTIEV, 2004, p. 307). Segundo o autor, a criança mudará pelas novas relações pessoais e pela nova organização social e não pelo fato de aprender a ler e a escrever.

A criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil. Todavia, se as relações vitais fundamentais da criança sofrerem uma reorganização, se tiver uma irmãzinha, por exemplo, e a mãe se lhe dirigisse como a uma auxiliar, participando na vida adulta, então o mundo abre-se-lhe de maneira funcionalmente diferente (LEONTIEV, 2004, p. 307).

---

<sup>36</sup> No texto em espanhol lê-se: “El ingreso en la escuela cambia de una manera radical la situación del niño en la sociedad, transforma fundamentalmente todo su sistema de relaciones mutuas con los adultos y con los otros niños. El niño comienza una actividad seria, de significación social. Ahora él debe asimilar un conjunto determinado de conocimientos y hábitos; tiene que aprender de una manera sistemática, cuando esto se le exige. [...] Ahora los demás ya valoran la actitud que es tiene hacia sus obligaciones. Sus relaciones concretas con los que le rodean empiezan a estar determinadas por los resultados de su actividad, por la manera como cumple sus obligaciones de escolar, de miembro del conjunto de su clase y de miembro de la familia” (ELKONIN, 1969a, p. 501).

Ao assumir o papel de aluno, um mundo de conhecimentos se abrirá a criança que, por sua vez, sentirá necessidade de aprender sobre o funcionamento das coisas, histórias e sobre os fenômenos da natureza.

### 3.4.3 Adolescência

A última fase, portanto, é a adolescência, que assim como as outras fases é constituída de dois períodos: o primeiro relacionado à esfera da atividade humana - comunicação íntima pessoal - e o segundo relacionado à esfera dos objetos - atividade profissional/estudo. Segundo Facci:

Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem as novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo. (FACCI, 2004, p. 68)

O período **comunicação íntima pessoal** começa a aparecer no momento em que o adolescente passa a andar e agir em grupos, tornando-se essencial para ele a comunicação entre seus pares. Enquanto a criança sente-se segura no seio familiar, o adolescente busca confiança nos amigos. Para Rosin (2009), o que os amigos pensam “passa a ter um peso crucial na determinação de sua autoimagem” (ROSIN, 2009, p. 100).

Leontiev (2004) afirma também que a passagem a este estágio é marcada pela sua inserção nas formas de vida social que lhes são acessíveis. Segundo o autor, “as suas forças físicas, os seus conhecimentos e as suas capacidades colocam-na, doravante, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos e sente-se mesmo superior por vezes [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 309).

Da mesma forma que na passagem das outras atividades, a **atividade profissional/ de estudo** começa a apontar no momento de mudanças nas atividades externas ao adolescente. Para Elkonin (1969a), a preparação para a atividade profissional ocasiona influências significativas para o desenvolvimento do adolescente. Leontiev (2004) afirma que em um primeiro momento, podemos não perceber as mudanças no lugar que ocupa um estudante no sistema das relações humanas, mas há diferenças significativas em ser estudante e em ser trabalhador.

### 3.4.4 Crises

De acordo com Vygotski (1996), as crises são períodos críticos da vida que têm em si características em comum. As crises, na verdade, são períodos de transição, ou então, momentos de virada, em que novas atividades estão surgindo.

Para Vygotski:

[...] o desenvolvimento infantil, que é uma das formas complexas da vida, contém forçosamente processos de redução e de extinção. O nascimento do novo no desenvolvimento significa irreversivelmente o desaparecimento do velho. [...] Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobre tudo nas idades críticas<sup>37</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

Vygotski (1996) apresenta algumas peculiaridades dos períodos de crise, a saber: apesar das crises serem demarcadas por pontos culminantes, não há limites entre o início e o fim delas; foi comprovado por pesquisas empíricas que uma grande parte das crianças que vivem o período crítico da adolescência, por exemplo, têm queda do rendimento escolar<sup>38</sup>; e por fim, a última peculiaridade citada pelo autor é a índole negativa das crises, “[...] a que mais impede o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil [...]”<sup>39</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 257).

De acordo com o autor, a problemática das crises foi resumida da seguinte forma: nos períodos de crise há a perda de interesse nas antigas atividades e não o surgimento de novas aspirações ou interesses diferentes. Apesar de desenvolvimento aparentar-se negativo nos períodos críticos, Vygotski não concorda com a ideia de que esses períodos sejam mais destrutivos do que criadores.

Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobre tudo nas idades críticas. Mas seria um grande erro

---

<sup>37</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] el desarrollo infantil, que es una de las formas complejas de la vida, contiene forzosamente procesos de reducción y de extinción. El nacimiento de lo nuevo en el desarrollo significa irremisiblemente la desaparición de lo viejo. [...] Los procesos de desarrollo inverso, la extinción de lo viejo se concentra sobre todo en las edades críticas” (VYGOTSKY, 1996, p.259).

<sup>38</sup> Vygotsky explica que os momentos de crise não são iguais para todas as crianças. O autor esclarece que muitas crianças não apresentam mudanças significativas no rendimento escolar, pois considera-se também as variantes externas. No entanto, Vygotsky é enfático ao dizer que as crises são provocadas pelo processo interno ao desenvolvimento psicológico.

<sup>39</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] la que más entorpece el correcto entendimiento de naturaleza del desarrollo infantil [...]” (VYGOTSKI, 1996, p.257).



supor que com isso se esgote a importância das idades críticas<sup>40</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

O autor questiona a insuficiência de pesquisas direcionadas aos períodos de crise ou a pouca credibilidade dada pelos pesquisadores ao estudo das mesmas. Para Leontiev (1994), a interpretação das crises recai sempre nos motivos da maturação das crianças (características internas) e da relação entre criança e ambiente (características externas). O estudo das crises realizado por Vigotski se deu com base nas leis que regem as novas formações em períodos estáveis e períodos críticos. Os períodos estáveis têm uma estrutura dividida em dois estágios: primeiro e segundo, enquanto os períodos críticos possuem uma estrutura de trinômio: pré-crítica, crítica e pós-crítica<sup>41</sup>. Para Vygotski:

As idades estáveis têm sido estudadas com muito maior detalhe do que as caracterizadas pela crise, que é outro tipo de desenvolvimento. As crises foram descobertas por vias puramente empíricas: não foram sistematizadas nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. São numerosos os investigadores que põem em dúvida a necessidade interna de sua existência. Inclina-se, preferivelmente, a considerar as crises como “enfermidades” do desenvolvimento, como um desvio de norma<sup>42</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 255).

A crise de 3 anos por exemplo, foi demarcada por um conjunto de sintomas cotidianos, os quais Vygotski (1996) ressalta a importância de uma análise científica sobre eles. Tais sintomas são: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. Na verdade, Vygotski reforça que o aspecto positivo da crise é a aparição de novas formações e o surgimento de uma nova atividade na vida da criança. É nessa idade em que a criança diz “eu faço sozinha!”. Além da obstinação presente nessa expressão, aparecem também indícios de independência da criança.

---

<sup>40</sup> No texto em espanhol lê-se: “Los procesos de desarrollo inverso, la extinción de lo viejo se concentra sobre todo en las edades críticas. Pero sería un grandísimo error suponer que con ello se agota la importancia de las edades críticas. El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos” (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

<sup>41</sup> Ver tabela na página 48.

<sup>42</sup> No texto em espanhol lê-se: “Las edades estables se han estudiado con mucho mayor detalle que las caracterizadas por crisis, que es otro tipo de desarrollo. Las crisis fueron descubiertas por vías puramente empíricas; no han sido sistematizadas ni incluídas en la periodización general del desarrollo infantil. Son numerosos los investigadores que ponen en duda la necesidad interna de su existencia. Se inclinan, más bien, a considerar las crisis como “enfermedades” del desarrollo, como una desviación de la norma” (VIGOTSKI, 1996, p. 255).

A criança de 3 anos já conviveu com os adultos, adquiriu a linguagem de sua cultura, sentiu necessidade de entrar em contato com diversos objetos e de interagir com os fenômenos como os adultos. Por não possuir condições físicas para operar objetos reais, brinca com objetos similares - os brinquedos. Entretanto, ainda há uma insistência por parte da criança para cortar o alimento com uma faca de verdade, a vestir-se sozinha, mesmo sem ter desenvolvido habilidades apropriadas para realizar essas ações.

Há semelhanças entre uma criança de 3 anos e um adolescente? Em um primeiro momento há dificuldade em encontrar semelhanças, afinal, além da diferença na quantidade de anos vividos, há também diferenças de atitudes e de maturidade. Em que momento há convergência entre essas duas fases? Em que aspecto?

Tanto a criança quanto o adolescente estão em um momento de transição de atividade. A transição de um período do desenvolvimento para outro, portanto, é demarcada por crises. De acordo com Facci:

As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágio, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida (FACCI, 2006, p. 20).

O adolescente também passa por um momento de transição, pois da mesma forma que a criança de 3 anos, quer agir como o adulto e sente-se preparado para realizar as mesmas funções exercidas pelos adultos. Quer sair sozinho, ter seu próprio dinheiro e, por isso, há a insistência em querer fazer tudo do seu jeito, situação que gera conflitos entre adolescentes e adultos. Segundo Vygotsky (1996), “nas idades críticas, o desenvolvimento da criança costuma ir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Na sua vida interna a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos”<sup>43</sup> (VYGOTSKY, 1996, p. 256).

A crise de 7 anos foi a primeira a ser detectada por estar em um momento de transição do período pré-escolar e a puberdade. Posteriormente foi estudada a crise

---

<sup>43</sup> No texto em espanhol lê-se: “en las edades críticas, el desarrollo del niño suele ir acompañado de conflictos más o menos agudos con las personas de su entorno. En su vida interna el niño puede sufrir dolorosas vivencias y conflictos íntimos” (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

de 13 anos e a crise dos 17 anos<sup>44</sup>. Ao todo, são detectadas as seguintes crises: a de um ano, de três, sete, treze e dezessete anos. Para Leontiev (1994):

Essas crises – a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude – estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. (LEONTIEV, 1994, p. 67).

Após a explicação, Leontiev questiona: “mas serão, tais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança?” (LEONTIEV, 1994, p.67). De fato, as crises são inevitáveis se são compreendidas como um processo de turbulência entre a maturação da criança e o ambiente. “Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (LEONTIEV, 1994, p. 67).

A transição da atividade lúdica para a atividade de estudo marca também a transição da idade pré-escolar para a idade escolar. “Sabe-se desde antigamente que a criança, ao passar da idade pré-escolar a idade escolar, muda sensivelmente e é mais difícil educar-lhe”<sup>45</sup> (VYGOTSKY, 1996, p. 377).

A Rússia passou por uma reforma escolar no ano de 1984 antecipando o ensino escolar para a idade de seis anos (DAVÍDOV, 1988). No Brasil, a mudança na estrutura se efetiva em 2010 e nos parece que as preocupações de décadas atrás condizem com as atuais em nosso contexto. Davídov evidencia essas preocupações com alguns questionamentos:

[...] o problema dos períodos de virada no desenvolvimento psíquico das crianças tem uma grande importância científica prática. Se podem, por exemplo, colocar as seguintes questões: que novas particularidades psicológicas do período dado surgirão nas crianças de seis anos que ingressarão na escola, a diferença das que se iniciam nos sete anos na mesma situação? Se apresentará antes ou se conservará aos sete anos este período de virada? Do caráter que tenha a solução destas e outras questões dependerá muito do trabalho dos professores, educadores e pais com crianças de 6-7 anos de idade <sup>46</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 91).

<sup>44</sup> Para saber mais ver em Vygotski (1996).

<sup>45</sup> No texto em espanhol lê-se: “Se sabe desde antiguo que el niño, al pasar de la edad preescolar a la escolar, cambia sensiblemente y es más difícil educarle. Se trata de un período de transición, el niño ya no es un preescolar pero tampoco un escolar” (VYGOTSKI, 1996, p. 377).

<sup>46</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] el problema de los períodos de viraje en el desarrollo psíquico de los niños tiene una gran importancia científica que práctica. Se pueden, por ejemplo, plantear las siguientes cuestiones: ¿qué nuevas particularidades psicológicas del período dado surgirán en los

Em nota de rodapé, Davídov coloca uma observação de Vigotski a respeito da educação de crianças de seis e sete anos: “nas crianças que passam aos jardins de infância desde o berçário, a crise transcorre de maneira diferente ao que ocorre nas crianças que passam ao jardim direto do lar”<sup>47</sup>(VYGOTSKY, s/d *apud* DAVÍDOV, 1988, p.91). Isto é, há diferenças no período crítico das crianças que já frequentavam a educação infantil daquelas que vão direto da casa para a escola.

Independentemente de as crianças frequentarem ou não a educação infantil, atualmente as crianças de seis anos estão ingressando nas escolas aos seis anos. A entrada ou o ingresso dessas crianças na escola gera a necessidade de discutir como o ensino escolar deve ser organizado e, também, de esclarecer as duas atividades que permeiam a idade escolar. Segundo Davídov:

A organização da atividade de estudo das crianças de seis anos requer a elaboração e a introdução de novas formas e meios para realizá-la. Ademais, opinamos que esta atividade, de uma ou outra maneira, deve apontar a formar nas crianças as bases iniciais da consciência e do pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988. p. 83)<sup>48</sup>

Se a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo for corretamente conduzida e compreendida, poder-se-á evitar uma crise da “perda da infância” ou da “aversão à escola, à disciplina e às obrigações”, por exemplo. Na próxima seção discutimos a atividade lúdica, a atividade de estudo e a transição de uma atividade para outra. Apresentamos também o experimento didático realizado no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de Maringá com intenção de analisar na prática um modo de organizar o ensino considerando a atividade lúdica e a atividade de estudo como duas atividades que se interpenetram.

niños de seis años que ingresarán a la escuela, a diferencia de las que se generan en los siete años en esa misma situación? ¿Se presentará antes o se conservará a los siete años este período de viraje? Del carácter que tenga la solución de estas y otras cuestiones dependerá mucho el trabajo de los maestros, educadores y padres con los niños de 6-7 años de edad” (DAVÍDOV, 1988, p. 91).

<sup>47</sup> No texto em espanhol lê-se: “En los niños que pasan a los jardines de infantes desde las casas-cuna la crisis transcurre de manera diferente a lo que ocurre en los niños que pasan al jardín desde el hogar” (VYGOTSKY, s/d *apud* DAVÍDOV, 1988, p. 91).

<sup>48</sup> No texto em espanhol lê-se: “La organización de la actividad de estudio de los niños de seis años requiere la elaboración y la introducción de nuevas formas y medios para realizarla. Además, opinamos que esta actividad, de una u otra manera, debe apuntar a formar en los niños las bases iníciales de la conciencia y el pensamiento teóricos” (DAVÍDOV, 1988. p. 83).

#### 4 AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS E A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

Ser assim é uma delícia  
Desse jeito como eu sou  
De outro jeito dá preguiça  
Sou assim pronto e acabou

A comida de costume  
Como bem e não regulo  
Mas tem sempre alguns legumes  
Que eu não sei como eu engulo

Brincadeira, choradeira,  
Pra quem vive uma vida inteira  
Mentirinha, falsidade,  
Pra quem vive só pela metade

Quando alguém me desaponta  
Paro tudo e dou um tempo  
Dali a pouco eu me dou conta  
Que ninguém é cem por cento

Seja um príncipe ou um sapo  
Seja um bicho ou uma pessoa  
Até mesmo um pé-de-nabo  
Tem alguma coisa boa

Palavra Cantada (2005)

Até pouco tempo atrás as crianças de seis anos que tinham acesso à escolarização frequentavam escolas de educação infantil. A partir da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, às crianças dessa faixa etária foi assegurado o direito de frequentar a escola obrigatória, de forma que as famílias passaram a ter a obrigação de matriculá-las e o Estado passou a oferecer-lhes o atendimento escolar. Isso quer dizer que, segundo a lei, crianças que já frequentavam um ambiente escolar e crianças que nunca frequentaram a escola estarão matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, que passou a ter nove anos de duração.

Essa relação entre crianças sem experiência escolar e crianças provenientes da educação infantil merece atenção por parte dos educadores. Para as crianças da educação infantil, a mudança seria apenas estrutural: de uma escola apropriada para crianças pequenas elas passariam a estudar em uma escola de ensino fundamental. Todavia, segundo pesquisa realizada por Rocha (2007), as escolas de ensino fundamental apresentam condições precárias para a realização de atividades

necessárias ao atendimento adequado a essa clientela, seja no aspecto físico, seja no aspecto pedagógico. Além dessa mudança de estrutura, há também a mudança de obrigatoriedade. A criança de seis anos passará do último ano da educação infantil para o primeiro ano de uma escolaridade obrigatória. Em outras palavras, a criança passa a ter histórico escolar e, seja com notas ou conceitos, passa a ser cobrada e avaliada de outra maneira.

Já em relação às crianças que não tinham experiência escolar, cabe lembrar a explicação de Leontiev (1994, 2004) de que a criança em idade pré-escolar estabelece relações com o mundo por meio de dois círculos: o círculo familiar, que é mais próximo da criança e o segundo círculo, mais amplo, composto pelas relações estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, além da adaptação à escola, essas crianças também passarão por uma mudança marcante: o seu círculo de relações pessoais aumentará e novos conteúdos serão acrescentados a sua experiência pessoal. Leontiev (1994) alerta que, apesar de ser significativo o ingresso na vida escolar, a atividade psicológica da criança não muda de imediato.

Um segundo círculo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito. E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância. Seu modo de vida parece mudar radicalmente, e em uma certa medida isto é verdade, mas psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seus muito importantes limites básicos (LEONTIEV, 1994, p. 60).

Isso quer dizer que o ingresso na escola obrigatória permite uma reorganização na vida da criança de seis anos, mas não provoca mudança na atividade psíquica em si. Em outras palavras, é a mudança do lugar ocupado pela criança que modifica o conteúdo psíquico de sua atividade.

É sabido que as crianças que frequentam a educação infantil já possuem o convívio com a escola, com obrigações e normas de conduta. No entanto, a mudança de seu papel social também muda a sua atividade psíquica, o que acarreta obrigações perante à família e à sociedade. Portanto, tanto para as crianças que frequentam as instituições de educação infantil quanto para aquelas que não possuem experiência escolar, a significação do ingresso na vida escolar, com um novo papel social, corrobora com o desenvolvimento de sua atividade psíquica.

No entanto, com base no que afirma Leontiev (1994), podemos afirmar que, mesmo quando a criança passa a frequentar o ensino fundamental, em que se exige dela maior compromisso com a escolarização formal, não se apaga “[...] o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela” (LEONTIEV, 1994, p. 61), ou seja, ela não deixa de uma hora para outra de ser um sujeito que nessa faixa etária tem necessidade de brincar, fantasiar, criar, enfim, de interagir com o mundo de uma maneira lúdica.

Sobre essa questão, é interessante observar, ainda, algumas diferenças entre as crianças que frequentavam centros municipais de educação infantil e crianças que frequentavam pré-escolas particulares. Ressaltamos que ao fazer essa diferenciação não temos o intuito de analisar a qualidade da instituição, mas a relação entre o estudar e o brincar em cada uma delas.

Durante o experimento didático realizado com crianças de seis anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal, foi possível comprovar esses pressupostos. A maioria dos alunos da turma analisada frequentou centros municipais de educação infantil<sup>49</sup> e alguns aspectos puderam ser observados. Muitos eram inquietos, não aguardavam a vez para falar ou não ouviam o outro, tinham dificuldade em dividir brinquedos e em organizar os materiais. A respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, a maioria dos alunos estava se familiarizando com as letras do alfabeto. A respeito do brincar, havia pouco tempo para a realização de atividades dessa natureza. Aliás, o brincar parecia apenas uma pausa entre as atividades realizadas. Para essa turma, a necessidade imediata era o brincar. Concordamos com Rocha (2007), quando afirma que:

as brincadeiras são apenas permitidas, como um momento em que as crianças “gastam energia” e se recuperam para a próxima atividade dirigida. [...] as brincadeiras são muitas vezes tratadas como “pausa pedagógica” necessária apenas para a continuidade do trabalho (ROCHA, 2007, p. 273).

Em contrapartida, as crianças de seis anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular na qual eu era professora, já frequentavam a pré-escola por 3 anos ou mais. Nesse caso, muitas crianças já liam

---

<sup>49</sup> Nos centros municipais de educação infantil o funcionamento ocorre em período integral, sendo que geralmente um período é destinado ao atendimento pedagógico e o outro à recreação. Nas pré-escolas particulares o funcionamento é de meio período, semelhante ao de uma escola.

e sabiam escrever, respeitavam mais o outro, mesmo apresentando a inquietude característica da idade e eram mais habituadas à regras de sala de aula. Para essa turma, tanto o brincar como o estudar despertavam interesse.

Analisando as duas turmas, seria comum considerar que a primeira turma precisa do brincar, enquanto a segunda, parece perder a infância. Essa é uma ideia fortemente comungada tanto no meio escolar como no seio familiar. O nosso entendimento, porém, é o de que mesmo sendo mais avançado o nível da segunda turma, as crianças não perdiam suas peculiaridades infantis. O domínio da leitura, por exemplo, possibilita a abertura para ler as infinidades de coisas do mundo: a criança torna-se mais curiosa e mais interessada pelos conteúdos escolares, mas de forma alguma perde o que há de infantil nela.

Apesar dessa experiência como professora do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola particular ter sido válida para compreender as peculiaridades das crianças de seis anos, sentimos a necessidade de realizar um experimento didático justamente no 1º ano da escola municipal, pois ali tínhamos mais elementos para nos ajudar na compreensão da transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Ou seja, as crianças da escola particular já estavam vivenciando esse momento de transição, processo que estava sendo bem conduzido pela escola, enquanto as crianças da escola municipal estavam iniciando esse processo. Nesse sentido, essa turma da escola pública nos interessou pela possibilidade de acompanhar a gênese do processo de escolarização.

Nas conversas que tivemos com a professora, verificamos que sua preocupação era com o cumprimento das atividades do livro didático. Isso porque, na medida em que as crianças voltavam do recreio, ela já adiantava com cada uma o que deveria ser feito no livro didático. A atividade apresentada pelo livro solicitava que o aluno desenhasse uma caretinha feliz para as coisas de que gostava, como por exemplo, sorvete, bola e macarrão, e uma caretinha triste para as de que não gostava, como um tipo de alimento. Tratava-se de uma atividade que não estava relacionada àquela realizada antes do recreio, que foi sobre moradias. No momento em que estivemos na escola, o recreio pareceu o momento mais interessante para as crianças. O brincar e o ensinar apareceu como algo antagônico e não conciliável.

Nesse sentido, parece-nos que as escolas tentam organizar o momento da brincadeira e o momento do estudo de forma separada, ou então, tentam conciliar o estudo com uma brincadeira e então, o brincar torna-se pretexto para ensinar algo.



Tanto em uma como na outra, ainda há confusão de como agir com as crianças de seis anos no ensino fundamental. Segundo Rocha:

A priorização de conteúdos e práticas escolarizantes no dia-a-dia das crianças revela que há uma tendência de se colocar em primeiro plano a garantia de aprendizagem de determinados conteúdos, em geral os culturalmente mais valorizados (lógico matemáticos, letramento, etc.). Outras aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento, como da capacidade de brincar de faz-de-conta e da imaginação, em geral, ficam deslocados para segundo, terceiro planos. Esta priorização costuma ocorrer ora de maneira explícita (na priorização das chamadas atividades dirigidas em que são trabalhados os conceitos acima mencionados), ora aproveitando as situações de brincadeiras para agregar conteúdos escolares; este último tipo de procedimento tem sido nomeado na literatura como didatização[...] ou instrumentalização do brincar [...] (ROCHA, 2007, p. 272).

De acordo com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos” produzido pelo Ministério da Educação (MEC), o brincar deve ser concebido como um modo de ser e estar no mundo. Nesse documento, questiona-se: “o espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energia para alimentar o trabalho?” (BRASIL, 2006, p. 41).

Parece-nos que há, nesse documento, uma defesa do brincar e do ensinar, mas que não há, ainda, um encontro entre ambas. O brincar, por exemplo, é utilizado, muitas vezes, como um instrumento para o ensino de conteúdos, tais como jogos pedagógicos para aprender as letras, amarelinha para aprender a contar, músicas para memorizar informações etc., e por serem caracterizados como recursos, perdem o caráter lúdico e assumem outras funções.

No documento do MEC acima referido, defende-se a necessidade do brincar, pois este possibilita:

[...] aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos [...] (BRASIL, 2006, p. 38-39).

No entanto, ao mesmo tempo em que há a defesa da atividade lúdica, há uma lista com diversos conteúdos considerados fundamentais para a formação das crianças, conteúdos estes que estão inseridos nas seguintes áreas do conhecimento: ciências sociais, ciências naturais, noções lógico-matemáticas e linguagens. Como dissemos anteriormente, na escola em que realizamos o experimento didático, a professora estava trabalhando com o conteúdo moradia. Com isso nos perguntamos: ela estava obedecendo a urgência de se ensinar conteúdos das ciências sociais ou estava desconsiderando a necessidade infantil de brincar? Como equilibrar a importância de estudar e a importância do brincar?

Para alguns autores, o ingresso da criança de seis anos na escola de ensino fundamental significa a perda da infância. A discussão a respeito da perda da infância foi bem conduzida por Neil Postman, autor do livro *O desaparecimento da infância*, com tradução para o português no ano de 1999. Postman discute a infância como uma construção social e, em seu livro, dividido em duas partes, estuda a invenção e o desaparecimento da infância. Para o autor, com a televisão, houve uma fusão do mundo adulto e do mundo infantil, já que ambos passaram a compartilhar as mesmas imagens, informações, valores, linguagens etc.

No entanto, a discussão da perda da infância pode ir além da crítica à TV. A perda da infância pode estar nas roupas “adultizadas” das crianças ou até mesmo na ideia de que ao iniciar a vida escolar a criança deixará o seu lado infantil. Sobre esta, alguns autores tecem opiniões diferentes.

Para Gorni (2007), por exemplo, este não é o tempo certo para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Santos e Vieira (2006) e Frade (2007) afirmam que o ingresso precoce está associado a um aspecto positivo: o favorecimento do contato e uso da escrita pelas crianças. Para Rocha (2007), a tendência de priorizar os conteúdos socialmente construídos já desde a educação infantil tende a se acentuar no primeiro ano do ensino fundamental. Na visão de Arce e Martins (2007), para incluir o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, deve-se primeiramente, rever a estrutura pedagógica da educação infantil e defender o ato de ensinar nesse segmento educacional.

Pasqualini (2006) aponta como problema a falta de clareza de uma proposta pedagógica:

Não há ainda clareza acerca do conteúdo pedagógico pertinente a esta nova série do Ensino Fundamental. Ela passa a compor os “Anos Iniciais” ou o primeiro ciclo do segmento; no entanto, parece despontar a tendência de constituição de uma espécie de ‘pré-ciclo’: em Curitiba, por exemplo, a nova série vem sendo chamada de ‘Etapa Inicial’; em outros municípios, de ‘Classe de Alfabetização’ ou mesmo de ‘Sala de 6 anos’. Se já não havia suficiente entendimento da natureza do trabalho a ser realizado na Educação Infantil, tal medida vem certamente confundir ainda mais o professor (PASQUALINI, 2006, p. 34).

Apesar de alguns autores discordarem da viabilidade da ampliação do ensino fundamental, é necessário considerar que a criança de seis anos, quer queiramos quer não, conviverá com duas atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e, desta forma, se faz necessária a compreensão de cada uma delas e de como se dá a transição de uma para a outra.

#### 4.1 A ATIVIDADE LÚDICA E A ATIVIDADE DE ESTUDO

O jogo é uma temática bastante discutida na prática escolar e nos debates sobre educação infantil. Como já vimos, essa temática está intrinsecamente relacionada ao período da infância, isso porque as crianças pequenas, dada a sua incapacidade de agirem em todos os espaços sociais e com todos os objetos disponíveis na cultura, criam situações imaginárias e brincam com objetos que são vivenciados por elas em seu cotidiano (colher, prato, roupas, cama, carro etc.).

Os debates acalorados<sup>50</sup> em torno dessa temática devem-se à contínua defesa do jogo como fundamental para o desenvolvimento infantil. A defesa consiste na ideia de que por meio do jogo a criança desenvolve a percepção, a coordenação motora, fortalece as relações com seus pares e aprende a cumprir regras. O processo de construção do jogo como um fator promotor do desenvolvimento infantil foi gerado em um longo processo histórico, na medida em que a educação infantil ganhou espaço como uma instituição educativa e as teorias psicológicas ofereceram elementos para compreender o processo de aprendizagem.

Na Idade Moderna, momento em que a criança deixou de frequentar as rodas de conversas dos adultos e de realizar atividades adultas, as brincadeiras passaram a ser consideradas como uma atividade exclusiva do universo infantil. A partir de

---

<sup>50</sup> Ver Brougère (1997), Oliveira (2002), Kishimoto (1998, 2008) e Lara (2000)

então, a concepção de brincadeira passou a ser de um passatempo, algo que não fosse sério, uma atividade corriqueira que não tinha qualquer vínculo com o mundo dos adultos. Ou seja, acreditava-se que as crianças tinham uma imensa capacidade de fantasiar, que suas brincadeiras estavam em um mundo paralelo ao do adulto e que, portanto, o faz-de-conta era uma atividade alheia à realidade.

De acordo com Ariès (1986), a primeira concepção de infância foi a de um período peculiar em que o indivíduo precisava de cuidados para garantir a sua sobrevivência. Essa concepção permaneceu como uma “herança” para a educação infantil. Segundo os estudos de Pasqualini, no Brasil “[...] a identidade da creche como instituição destinada à guarda das crianças enquanto as mães trabalham está longe de ser superada [...]” (PASQUALINI, 2006, p. 27).

Por muito tempo as instituições de educação infantil, e também os asilos, as casas de abrigo, mantiveram essa identidade e desenvolveram trabalhos relacionados à higiene, ao cuidado com o corpo e às atividades livres. Aliás, o assistencialismo foi um forte legado deixado à educação infantil. Oliveira *et al.* (1992) compartilham essa mesma ideia quando afirmam: “[...] as brincadeiras infantis sempre são bem entendidas por certas pessoas, incluindo alguns educadores que costumam dizer: “as crianças estão só brincando”, como se ali *nada* acontecesse!” (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p. 53).

A partir do momento em que a educação infantil passou a ser um direito por meio da Constituição Federal de 1988, intensificou-se a preocupação em sistematizar estudos sobre a faixa etária de 0 a 6 anos e pensar em uma pré-escola com função pedagógica. Uma dos aspectos levantados foi que a educação para essa faixa etária não deveria se limitar apenas aos cuidados básicos, ou seja, começava a surgir a defesa do ensino na educação infantil. Esse movimento do cuidar para o educar pode ser encontrado em documentos nacionais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 pelo MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação

Apesar de haver uma grande defesa do jogo, contribuindo com a perspectiva do educar para a faixa etária de 0 a 6 anos, a concepção da brincadeira de faz-de-conta ainda prevalece na prática como uma “brincadeirinha de criança” ou como um passatempo infantil. Rocha (2007) afirma que embora os documentos oficiais

tenham dado importância ao brincar, ainda há uma homogeneização de todas as modalidades das brincadeiras. Sobre o RCNEI, a autora afirma:

Embora haja reconhecimento sobre a importância de constar nos textos referências claras sobre a relevância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil e nos contextos educacionais, pelo menos dois tipos de problemas vêm sendo apontados: (i) o que se considera como lugar ainda tímido destinado à brincadeira, não assumida plenamente como a prática mais importante da Educação Infantil, permanecendo o perigo de ser usada como instrumental para a aprendizagem de conceitos culturalmente mais valorizados; (ii) a tendência de naturalização da concepção de brincadeira trazida pelo RCNEI, antagônico ao que propõem os autores da Psicologia Histórico-Cultural, assumidos como fonte de referência fundamental na construção dos documentos (ROCHA, 2007, p. 268).

A expansão das teorias psicológicas também influenciou a defesa do jogo em prol do desenvolvimento psíquico. Segundo Davíдов (1988), o objeto de estudo da psicologia são os processos psíquicos e o estudo desenvolvido por essa ciência contribui com os estudos sobre educação. Afinal, entendemos que por meio dessas teorias é possível obter uma concepção de desenvolvimento infantil, de ensino, de estratégias pedagógicas, etc. Segundo Davíдов, “o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento da psique da criança; a partir deste ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição”<sup>51</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 58).

A partir de documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os RCNEI e de algumas teorias psicológicas, principalmente as de Piaget e Vigotski, as instituições de educação infantil tomaram o conceito de brincadeira e o “utilizaram” na prática com crianças de 0 a 6 anos. Principalmente para a idade entre 4 e 6 anos, professoras têm utilizado o faz-de-conta como um recurso pedagógico para ensinar alguns conteúdos designados como importantes para as crianças.

O “teatrinho” é consagrado nas escolas para vários fins: ensinar higiene, bons hábitos ou para divertir e entreter as crianças. Outra prática rotineira é a brincadeira com a caixa de fantasias, com a qual as crianças brincam livremente. Aqui o faz-de-conta aparece novamente sem um propósito educativo: é apenas um passatempo. Certamente não somos contrários a essas atividades, já que estas alegram as crianças e não são prejudiciais ao desenvolvimento infantil. O problema consiste no

---

<sup>51</sup> No texto em espanhol lê-se: “El objeto de la psicología son las leyes de desarrollo de la psiquis del niño; desde este punto de vista, el proceso pedagógico es su condición” (DAVÍDOV, 1988, p. 58).

fato de o faz-de-conta ser considerado uma atividade distante da realidade adulta e denominado, erroneamente, como uma “fantasia infantil”. Além disso, o mais grave consiste em não haver atuação pedagógica na brincadeira do faz-de-conta, isto é, ela acaba ocorrendo sem a intervenção do professor. Neste panorama, é importante compreendermos as características do faz-de-conta no desenvolvimento infantil de acordo com os autores da teoria histórico-cultural.

Como já exposto na terceira seção deste trabalho, na idade pré-escolar a criança quer participar da atividade adulta, quer aprender a relacionar-se com o amplo mundo dos objetos que lhe abriu, porém, ainda não consegue operar os objetos da mesma forma do que os adultos. Por exemplo: a criança quer martelar da mesma forma que o pai, mas o martelo é muito pesado e perigoso. Por isso, a criança satisfaz essa necessidade de participação no mundo adulto, imitando o pai, brincando com um martelo de brinquedo. É nesse momento que o jogo aparece.

A produção de três teóricos – Vigotski, Leontiev e Elkonin – deu importantes contribuições para o estudo do jogo na infância. De forma geral, Vigotski dedicou-se ao estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Leontiev formulou a Teoria da Atividade e Elkonin sistematizou a periodização do desenvolvimento psíquico infantil. No entanto, todos fizeram estudos sobre o jogo e sobre o seu papel no desenvolvimento infantil. Destacaremos, no entanto, as contribuições de Elkonin e Vigotski.

Na década de 1950, Elkonin se interrogou sobre o jogo na infância: qual é a origem histórica do jogo infantil? Qual é o fundo social do jogo como principal tipo de atividade das crianças pequenas? Ao se debruçar em pesquisas sobre a teoria do jogo, Elkonin se deparou com pensadores do século XIX que associavam o jogo à arte. Entre esses autores, destacou Wundt, Schiller e Spencer. Wundt trouxe contribuições porque defendia a ideia de que o jogo não aparece antes do trabalho. Schiller denominou o jogo como atividade estética e considerava que ele proporciona um excesso de energia. Spencer dizia que com o excesso de energia havia espaço para atividades que não estivessem relacionadas às necessidades imediatas. Todos esses autores, enfim, consideravam o jogo como fonte de prazer (ELKONIN, 1998).

Elkonin parte da discussão desses autores e chega à conclusão de que “o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários, as relações

sociais” (ELKONIN, 1998, p. 19). O objeto de estudo de Elkonin foi o jogo de papéis, que segundo o autor, é a forma mais evoluída da atividade lúdica.

A escolha da forma mais evoluída do jogo não foi ao acaso. Elkonin, partindo do princípio de Marx, “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, optou por estudar a unidade mais desenvolvida por considerar que ela possui todas as propriedades do período pré-escolar.

Elkonin (1987a) mostra que a dificuldade para organizar o jogo também se deve ao desconhecimento do professor sobre o seu papel no decorrer do jogo. Ele faz uma análise do jogo e o divide em quatro grupos: jogo de imitação, jogo de dramatização (segundo um tema); jogo com regras simples (segundo um tema); e jogo de regras, sem tema. Para as crianças pequenas, a subordinação à regra se faz por meio do tema ou pelo papel que ela assume. Por exemplo, na brincadeira de esconde-esconde, a criança pequena se atém apenas ao fato de se esconder e a criança maior se atém a regra que deve manter-se escondida. Já na brincadeira de “gato e rato”, a criança é subordinada à regras pelo fato de ter um tema para a brincadeira. A criança segue as regras de ser gato ou rato e não de ter a obrigação de pegar o outro ou se esconder. De acordo com Elkonin (1987a), normalmente crianças com faixa etária de 3 anos gostam de se esconder no mesmo lugar. Já as crianças com 4 anos conseguem seguir às regras porque cumprem o papel (de gato ou de rato). Crianças com idade superior a 5 anos conseguem subordinar-se à regras sem a presença de papéis.

Para Elkonin (1998), primeiramente aparece o jogo com argumento, que é aquele com um tema. Por exemplo, a brincadeira de pega-pega pode ter o nome substituído por “gato e rato”. Assim, as crianças devem cumprir as regras do jogo assumindo o papel de gato ou de rato. De acordo com o autor, “a esfera de atividade que se reflete no jogo é o seu tema ou argumento, e o que dessa esfera se reflete precisamente no jogo é aquilo a que chamamos o seu conteúdo” (ELKONIN, 1998, p.295).

Por exemplo, no argumento “médico”, podem surgir os mais diversos conteúdos. Para uma criança que frequentemente vai ao médico, há mais conteúdos para enriquecer a brincadeira: ela pode auscultar o coração do amigo, pesá-lo, fazer anotações na ficha médica. Para outra que não tem muito contato com esse argumento, a brincadeira pode se resumir em apenas um ou outro conteúdo. Ou seja, quando a criança imita os adultos, reproduz as atividades adultas e, dessa

forma, assimila o conteúdo dessas atividades, “[...] atua de maneira semelhante a como o fazem os mais velhos na vida real”<sup>52</sup> (ELKONIN, 1969b, p. 512). Assim, ao brincar de faz-de-conta, a criança também assimila o conteúdo presente na brincadeira.

Elkonin evidencia que os argumentos dos jogos dependem do momento histórico, da classe social da criança, das suas vivências familiares e das condições de trabalho da sociedade em que vive. O autor deixa claro que quanto mais estreito for o círculo do mundo em que a criança vive, mais limitados serão os seus jogos.

O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento de sua experiência da vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos<sup>53</sup> (ELKONIN, 1969b, p. 513).

Elkonin (1998) recorreu às pesquisas etnográficas para compreender quando o jogo protagonizado começou a existir. Antigamente, a criança convivia entre seus pares como um adulto, apenas em desvantagem na força física. As crianças não brincavam de fato. Na verdade, elas faziam atividades que eram identificadas como treinamentos para a vida prática, o que fazia com que fossem inseridas precocemente no trabalho produtivo dos adultos (ELKONIN, 1987b).

Por meio dessas pesquisas, chegou-se à conclusão que em uma sociedade subdesenvolvida com uma organização comunitária primitiva<sup>54</sup> do trabalho, não há divisão entre o que é ser criança e o que é ser adulto. Na medida em que houve uma mudança no modo de produção, das formas primitivas para as mais complexas, como a agricultura e pecuária, a divisão de trabalho também sofreu modificações. Houve a divisão de trabalho entre homens e mulheres. As crianças, que antes acompanhavam o trabalho junto aos adultos, já não participavam diretamente da atividade laborativa porque as ferramentas e os modos de trabalho já lhes eram muito complexos.

---

<sup>52</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] y actúa de manera semejante a como lo hacen los mayores en la vida real” (ELKONIN, 1969b, p. 512).

<sup>53</sup> No texto em espanhol lê-se: “El desarrollo del asunto de los juegos infantiles está en relación directa con la ampliación del círculo de conocimientos del niño, con el aumento de su experiencia de la vida y con la adquisición de un conocimiento más amplio del contenido de la vida de los adultos” (ELKONIN, 1969b, p. 513).

<sup>54</sup> Ao utilizarmos o termo “primitivo” não estamos, de forma alguma, concordando com a ideia de evolução cultural linear, a qual é criticada por Rogoff (2005). Utilizamos este termo no sentido de adjetivar a forma de trabalho utilizada anteriormente à forma utilizada nos dias de hoje.



A partir do momento em que as forças produtivas foram modificando e as ferramentas de trabalho se aperfeiçoando, a responsabilidade pela atividade laboral ficou cada vez maior para os adultos. A preocupação de Elkonin era averiguar se sempre existiu o jogo protagonizado ou se ele passou a existir em algum momento histórico específico. Elkonin (1998) chegou à conclusão de que nas sociedades primitivas as crianças não brincavam. Na verdade, elas faziam atividades que se assemelhavam aos treinos para a vida prática. Desse modo, foram inseridas precocemente no trabalho produtivo dos adultos.

Com essa conclusão, Elkonin (1998) partiu do entendimento que em uma sociedade com organização comunitária-primitiva do trabalho, não havia divisão entre o que era ser adulto e o que era ser criança. Assim, a criança, nessa sociedade, brincava pouco e seus jogos não eram protagonizados, pois eram atividades semelhantes aos afazeres da vida adulta.

O jogo, portanto, pode ser considerado uma atividade histórico-social, pois de acordo com Elkonin (1998), a partir do momento que houve uma mudança no modo de produção passando da forma mais primitiva, baseada na caça e na pesca, para formas mais elevadas, como a agricultura e pecuária, a divisão de trabalho também sofreu alterações. Com isso, começam a existir atividades específicas para os homens e outras para as mulheres. As crianças passam a não participar diretamente das atividades de trabalho porque as ferramentas e os modos de trabalho tornam-se complexos e, portanto, elevados para elas.

Nesse sentido, a partir do momento em que as ferramentas foram se aperfeiçoando e a atividade laboral tornando mais complexa, as crianças foram excluídas da participação ativa nas atividades dos adultos. Esse movimento de exclusão possibilitou um importante passo para o início da infância. É nesse momento, então, que a criança passa a ser considerada como tal. Além disso, é nesse momento que aparecem os brinquedos. Se a criança não era mais capaz de segurar uma ferramenta real, para ela eram feitas ferramentas em miniatura. É a partir dessas ferramentas em miniatura, apropriadas ao tamanho e às condições físicas da criança que temos o princípio da atividade lúdica. As ferramentas reduzidas perdiam suas funções sociais e tornavam-se brinquedos, ou seja, representações de objetos reais, que permitiam simular situações vivenciadas exclusivamente pelos adultos, pois eram representações do objeto real.

O jogo protagonizado só apareceu quando a esfera da vida dos adultos – a atividade de trabalho - tornou-se inacessível às crianças. Sobre o brinquedo, Elkonin afirma que “as crianças reconstituem com ele as esferas da vida e da produção a que aspiram” (ELKONIN, 1998, p. 80) e conclui que o jogo protagonizado “nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 80).

A partir de estudos de alguns pesquisadores<sup>55</sup>, Elkonin (1998) também investigou o desenvolvimento do jogo protagonizado e observou que este está diretamente ligado à esfera da atividade humana. Elkonin (1998) cita alguns experimentos que influenciaram sua análise.

Zhukóvskaia (1963 *apud* Elkonin, 1998) observou o interesse de crianças pré-escolares por papéis como balconista, caixa e fregruês, quando a professora, após uma visita a uma loja com sua turma, propôs o jogo “na loja”. O autor também cita um experimento de um trabalho de uma educadora em uma visita ao Jardim Zoológico com crianças de idade pré-escolar. Num primeiro momento as crianças foram ao zoológico e viram os animais ali presentes. Após a visita, a educadora lhes forneceu diversos brinquedos com figuras dos animais que tinham visto, mas o jogo de papéis não aconteceu. Em uma segunda visita, as crianças foram novamente ao zoológico, mas nesse momento foram-lhes apresentadas todas as pessoas que trabalhavam naquele local: veterinário, porteiro, faxineiro etc. Após uma nova tentativa, o jogo de papéis aconteceu. Segundo Elkonin:

A realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes mas, ao mesmo tempo, distintas. A primeira é a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pelas mãos do homem; a segunda é a esfera da atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem (ELKONIN, 1998, p. 32)

De acordo com o autor, para entender de fato qual esfera influi mais no jogo protagonizado, era necessário conhecer a realidade dos objetos e das pessoas circundante às crianças. Segundo Elkonin (1998), esse experimento foi realizado por Koroliova com crianças em idade pré-escolar em uma viagem na qual a estação ferroviária interessou as crianças. De acordo com o relato de Elkonin, apesar de as

---

<sup>55</sup> De acordo com Rocha (2000), Elkonin se apoiou em experimentos realizados por Fradkina, Mijailenko, Slavina, Sokolova, Obujova, Basilova.

crianças comprarem passagens com seus pais, terem subido em um trem, visto pessoas subindo em vagões, todas essas informações não foram suficientes para o jogo protagonizado acontecer. A educadora tentou ainda propor o jogo com brinquedos relacionados ao tema “estação ferroviária”, distribuiu papéis entre as crianças e da mesma maneira o jogo protagonizado não aconteceu. Nesse primeiro momento a educadora observou que as crianças sabiam sobre o funcionamento dos trens e conseguiam representar alguns objetos por meio do desenho.

Elkonin descreve com clareza o segundo momento da observação:

Passado algum tempo, quando, depois do veraneio no campo, as crianças regressaram à cidade, repetiu-se com o mesmo grupo infantil a excursão à estação ferroviária. As crianças viram como o chefe da estação recebia cada trem, como os passageiros desciam, como se desembarcavam as bagagens, como o maquinista e o seu ajudante cuidavam da locomotiva e como os cabineiros cuidavam dos carros e atendiam aos passageiros. Ao entrar na sala de espera, viram como os viajantes compravam as passagens, os moços iam ao encontro dos passageiros para levar-lhes as bagagens até o trem, os varredores cuidavam da limpeza da sala etc. Depois dessa excursão, não tardou muito em organizar-se o jogo. E brincou-se com inegável entusiasmo; a “estrada de ferro” perdurou entre os jogos infantis, consagrando-se num todo outros temas: “a família”, “o jardim-de-infância”, “o correio” etc (ELKONIN, 1998, p. 33-34).

Por meio da pesquisa de Koroliova foi possível detectar que as crianças brincam de representar um papel depois de saberem o que faz a pessoa que cumpre esse papel na sociedade. De acordo com Rocha:

O fato de a criança assumir um papel reestrutura radicalmente as ações com os objetos. Estas se tornam cada vez mais variadas e mais encadeadas, seguindo, cada vez mais, a ordem lógica tomada da realidade. Por outro lado parece co-existir uma relação inversa, apontando para as influências que a presença de determinados objetos (mesmo que configurem apenas um pano de fundo na atividade) exercem sobre a possibilidade da criança assumir um papel e imaginar uma temática (ROCHA, 2000, p. 74)

Elkonin (1998) afirma que os temas/papéis do jogo protagonizado têm relação direta com a esfera da atividade humana (trabalho, relações entre as pessoas) e no jogo de papéis manifesta-se a necessidade de a criança assumir um papel. É na brincadeira de faz-de-conta, portanto, que a criança apropria-se da realidade circundante.

Podemos concluir, dessa maneira, que Elkonin trouxe importantes contribuições para a compreensão das características do jogo, em especial: ele incorporou em seus estudos as pesquisas antropológicas para analisar a origem do jogo protagonizado e conferiu importância aos experimentos desenvolvidos em contextos educacionais. No entanto, o estudo do papel do jogo no desenvolvimento infantil, antes de ser original de Elkonin, foi amplamente estudado por Vigotski e Leontiev.

Leontiev (1994) também discutiu a importância do jogo para o desenvolvimento infantil. A partir do momento em que a criança tem motivo para brincar, para operar com alguns brinquedos, ela inicia a atividade do brincar. Deve-se alertar apenas, que o motivo não surge como uma tendência natural das crianças, não se trata de um aspecto íntimo e particular da criança, ele é movido por ações externas. Ou seja, a criança quer se inserir no meio adulto e como não pode satisfazer essa necessidade de forma real, age no plano possível, ou seja, por meio da atividade lúdica. Ao ser mobilizada a participar ativamente das atividades da vida social, Leontiev (1994) afirma que há maior conscientização da criança em relação ao mundo circundante. Ao brincar a criança está sendo inserida, em sua cultura, como sujeito.

Em especial, as contribuições de Vigotski para o jogo destacam-se pelos seguintes aspectos: o jogo não é inato a natureza humana, ele é uma atividade social e, também, uma atividade criadora. Para Vigotski (2000, 2002, 2006), portanto, o jogo não é uma atividade natural da infância. A primeira impressão que temos é de que o jogo é uma atividade inata: toda criança brinca. Mas isso acontece porque toda criança já nasce com essa característica ou há um processo de desenvolvimento do brincar?

Em contrapartida às demais teorias vigentes até então, Vigotski fala em maturação das necessidades e não em maturidade biológica. Aos 5 anos a criança tem gostos e atitudes diferentes aos de uma criança de 2 anos. As características biológicas são visíveis: a criança de 5 anos é maior, tem uma linguagem mais desenvolvida e coordenação motora suficiente para se alimentar sozinha, mas têm também necessidades diferentes que mudam conforme a sua relação com a realidade objetiva.

Vigotski (2000) refuta três premissas associadas ao jogo na infância: 1º) o jogo é uma atividade inata; 2º) é o que mais dá prazer à criança; 3º) a criança possui a

capacidade de imaginação mais desenvolvida do que a dos adultos, portanto, vive mais no mundo da fantasia do que no da realidade. Segundo Elkonin (1998) em uma carta a ele direcionada por Vigotski, este último indicou o que ainda era necessário pesquisar sobre o assunto. Um dos assuntos apontados por Vigotski era o estudo do jogo numa perspectiva não naturalizante.

Sobre a primeira premissa refutada por Vigotski, o jogo como uma atividade natural, o autor afirma que o jogo deveria estar relacionado às necessidades e aos motivos da criança. Sendo assim, o autor não considera o jogo uma atividade inata, pois ele está ligado à atividade imaginativa, que por sua vez está intrinsecamente ligada à realidade. Segundo Vigotsky (2006), a fantasia é construída sempre com materiais tomados do mundo real. Em outras palavras, o jogo é uma atividade social.

Vigotski (2000) também refuta a segunda premissa:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VIGOTSKI, 2000, p. 121).

De acordo com Vigotski (2000), o prazer não é o que caracteriza o brinquedo. Para esse autor, o grande erro das teorias da psicologia infantil é ignorar as necessidades e os motivos da criança. Ao ignorar as necessidades da criança, não é possível “entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOTSKI, 2000, p. 122).

Em relação à última premissa, Vigotsky (2006) considera que a atividade imaginativa da criança é menos desenvolvida do que a do adulto e expõe a razão desse pressuposto:

Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material do que dispõe essa imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência<sup>56</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 17).

---

<sup>56</sup> No texto em espanhol lê-se: “cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia” (VIGOTSKY, 2006, p. 17).

Para Vigotsky (2006), o jogo aparece com o intuito de sanar a inadaptação do mundo em que vivemos. Para esse autor, “o ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que lhe rodeia, nada poderia desejar [...] e certamente nada poderia criar”<sup>57</sup> (VIGOTSKY, 2006, p.35). Elkonin (1998) compartilha esse pressuposto quando afirma que a criança tem necessidade de se vincular ao mundo em que vive assumindo papéis em seus jogos.

Vigotski considera o brinquedo como o mundo em que a criança realiza o ilusório, seus desejos imediatos que não podem ser realizados no mundo real. Vigotsky deixa claro que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (2000, p. 124) e se pergunta: “o que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras” (VIGOTSKI, 2000, p. 125).

Para Vigotski “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 126). Segundo o autor, porém, por mais que os objetos pareçam ditar o que deve ser feito, isto é, a porta é para abrir e fechar, a escada para subir e descer, a vassoura é para varrer, a criança não os manipula ou “obedece” conforme o habitual entre os adultos.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VIGOTSKI, 2000, p. 127).

Na primeira infância, as crianças pequenas relacionam o significado do objeto à percepção, isto é, um relógio só pode ser um relógio. É na idade pré-escolar que “[...] ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 128). O autor completa:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2000, p. 135).

---

<sup>57</sup> No texto em espanhol lê-se: “el ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y ciertamente nada podría crear” (VIGOTSKY, 2006, p. 35).

Segundo Vigotski (2000), o brinquedo não desaparece da vida da criança quando ela ingressa na escola obrigatória. “Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsatória baseada em regras)” (VYGOTSKY, 2000, p. 136).

Além da discussão sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, Vygotsky (2006) também contribui com a discussão sobre a atividade criadora do faz-de-conta. De acordo com o autor, na atividade humana há uma atividade reprodutora (ou memorizadora) e uma atividade criadora (ou combinadora). A atividade reprodutora do homem seria a reprodução daquilo que ele já viu ou vivenciou. Neste caso, não há criação. Segundo o autor, é uma atividade relacionada à memória.

Mas se sua atividade somente se limitasse a conservar experiências anteriores, o homem seria um ser capaz de ajustar-se às condições estabelecidas do meio que o rodeia. Qualquer troca nova, inesperada, nesse meio ambiente que não tivesse sido produzida com anterioridade na experiência vivida não poderia despertar no homem a devida reação adaptadora<sup>58</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 8-9).

A atividade reprodutora, ativada pela memória, não basta. Na atividade humana há também a atividade criadora ou combinadora. É por esta que o homem imagina o futuro sem mesmo ter vivido as experiências imaginadas.

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e concepções<sup>59</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 9).

A atividade criadora é conhecida e denominada pela psicologia como imaginação ou fantasia, denominação esta que dá outro sentido à atividade: “[...] ao

---

<sup>58</sup> No texto em espanhol lê-se: “pero si su actividad sólo se limitase a conservar experiencias anteriores, el hombre sería un ser capaz de ajustarse a las condiciones establecidas del medio que le rodea. Cualquier cambio nuevo, inesperado, en ese medio ambiente que no se hubiese producido con anterioridad en la experiencia vivida no podría despertar en el hombre la debida reacción adaptadora” (VIGOTSKY, 2006, p. 8-9).

<sup>59</sup> No texto em espanhol lê-se: “el cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos” (VIGOTSKY, 2006, p. 9).

que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático”<sup>60</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 9). Outro aspecto que Vigotsky (2006) evidencia é a ideia arraigada de que a atividade criadora é uma atividade existente apenas em um grupo seletivo: “[...] gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, de grandes descobrimentos científicos ou de importantes aperfeiçoamentos tecnológicos”<sup>61</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 10).

Segundo o autor, “[...] tudo o que excede do marco da rotina encerrando se quer uma mínima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do ser humano”<sup>62</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 11). Nesse sentido, o autor chama a atenção para a atividade criadora em toda a vida do ser humano e, especifica a idade infantil. Para Vigotsky (2006), as crianças também criam mesmo reproduzindo muito o que vivenciam, pois

[...] não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas e sim as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades conforme suas afinidades e necessidades<sup>63</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 12).

Vigotsky (2006) relaciona a atividade reprodutora à “memória” e a atividade criadora à “imaginação”. Além disso, o autor dá ênfase à intrínseca relação entre a imaginação e a realidade: “[...] atividade imaginativa tem sempre uma grande história atrás dela”<sup>64</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 31). Isso quer dizer que a atividade imaginativa parte de uma base. Segundo o autor, essa base pode ser a percepção externa ou a interna.

A partir dessa percepção externa e interna, a criança adquire materiais para a elaboração da fantasia. Para isso, é necessário que a criança “desassocie” e associe o que percebeu. Após esse processo, vem o processo de trocas, ou seja, as

<sup>60</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico” (VIGOTSKY, 2006, p. 9).

<sup>61</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos” (VIGOTSKY, 2006, p. 10).

<sup>62</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] todo lo que excede el marco de la rutina encerrando siquiera una mínima partícula de novedad tiene su origen en el proceso creador del ser humano” (VIGOTSKY, 2006, p. 11).

<sup>63</sup> No texto em espanhol lê-se: “no se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboren creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades” (VIGOTSKY, 2006, p. 12).

<sup>64</sup> No texto em espanhol lê-se: “toda actividad imaginativa tiene siempre larga historia tras si” (VIGOTSKY, 2006, p. 31).



mudanças internas desses materiais percebidos. Vigotsky (2006) dá o exemplo do hábito de exagerar as coisas, comumente visto entre as crianças. Para ele, esse hábito é a influência de nossos sentimentos internos sobre as impressões externas. Vigotski conclui que “[...] o exagero, como a imaginação em geral, são tão necessários na arte como na ciência [...]”<sup>65</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 35).

Nesse sentido, Vigotski parte do entendimento que a ação criadora vem da inadaptação. A inadaptação é a fonte de necessidade. Para o autor, “[...] na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos”<sup>66</sup> (VIGOTSKY, 2006, p. 35-36).

Pelo exposto, para os três autores soviéticos, Vigotski, Leontiev e Elkonin, a brincadeira é a atividade dominante na idade pré-escolar. Se em um primeiro momento era o choro e o início da linguagem que servia como elo entre o bebê e a família, as brincadeiras de faz-de-conta tornam-se o elo intermediário entre o mundo adulto e o mundo infantil. Com o ingresso na vida escolar e ao assumir o papel de aluno, desponta outra atividade na vida da criança, a atividade de estudo.

Atualmente, as crianças ingressam na escola bem mais cedo e esse processo de ruptura “círculo familiar *versus* círculo escolar” é feito, geralmente, nos primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido, as mudanças no sistema de relações da criança acontecem na medida em que ela começa assumir o papel de aluno e a ter obrigações como tal. Segundo Elkonin:

Com frequência as crianças chegam à escola antes da hora, se entristecem se por estarem doentes têm que faltar às aulas, se aborrecem se não lhes dão tarefas para casa, interpretando isto como sinal de que suas obrigações não são suficientemente sérias<sup>67</sup> (ELKONIN, 1969c, p. 523-524).

Todavia, Elkonin (1969c) alerta que não são todas as crianças que estão preparadas para o estudo, pois muitas se interessam pela escola por aspectos externos, como as salas de aula, o prédio da escola etc. Essas crianças geralmente se recusam a fazer as atividades. Por isso, Elkonin (1969c) ressalta a importância de

<sup>65</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] la exageración, como la imaginación en general, son ton necesarias en el arte como en la ciencia [...]” (VIGOTSKY, 2006, p. 35).

<sup>66</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos” (VIGOTSKY, 2006, p. 35-36).

<sup>67</sup> No texto em espanhol lê-se: “Con frecuencia los niños llegan a la escuela antes de la hora, se entristecen si por estar enfermos tienen que faltar a las clases, se enfadan si no les ponen tareas para la casa, interpretando esto como señal de que sus obligaciones no son suficientemente serias” (ELKONIN, 1969c, p. 523-524).

o professor destinar uma atenção especial para elas. Essa observação de Elkonin ressalva a importância do papel do professor na inserção da criança no universo escolar. Não é simplesmente o fato de a criança estar em uma escola obrigatória que o interesse pelos estudos surgirá. Elkonin (1969c) reitera a importância de uma formação de hábitos de estudos e uma organização de um método individual para as crianças que precisarem do atendimento diferenciado para que, aos poucos essas crianças reconheçam o estudo como sua obrigação social.

Elkonin (1969c) define a atividade de estudo como a atividade em que a criança assume um papel social: ser aluno. É ao ingressar na escola que a criança começa adquirir responsabilidades com os estudos e passa a ter contato com conteúdos escolares mais elaborados. Para Elkonin, o ingresso na escola pode significar uma mudança de posição da criança na sociedade. Segundo Davíдов e Márkova, “no ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo”<sup>68</sup> (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987b, p. 323).

Ao ter contato com conceitos científicos, a criança começa a desenvolver a capacidade de generalização. Segundo Toltij (1989), a criança é capaz de fazer uma relação teórica com a realidade e, também, adquire a capacidade de operar com conceitos abstratos. Ainda para esse autor, o ensino escolar demarca uma transição de uma “contemplação sensorial” para o pensamento abstrato. Segundo Davíдов:

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexo, análise, conceituação)<sup>69</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 176).

Para esse autor, os meios de organizar os conteúdos escolares determinam o pensamento que se quer formar. Ele parte do princípio de que nas séries iniciais é indispensável o desenvolvimento das capacidades intelectivas superiores e a capacidade para o estudo (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987a).

---

<sup>68</sup> No texto em espanhol lê-se: “En la enseñanza escolar la actividad del niño para asimilar la experiencia socialmente elaborada se realiza en la actividad de estudio” (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987b, p. 323).

<sup>69</sup> No texto em espanhol lê-se: “En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menor edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica: las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación)” (DAVÍDOV, 1988, p. 176).

Em outras palavras, para formar nas crianças uma autêntica atividade de estudo na escola é necessário introduzir desde o primeiro ano cursos sistemáticos de linguística, matemáticas e outras disciplinas escolares. Sobre a sua base é indispensável, desde o começo mesmo, estruturar nos alunos do primeiro ano as formas iniciais do pensamento abstrato, teórico<sup>70</sup> (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987a, p. 177)

Para Davídov e Markova (1987b) a atividade de estudo proporciona transformações no próprio aluno. A estrutura da atividade de estudo se dá, segundo os autores, da seguinte maneira: primeiramente, a compreensão pelo escolar das tarefas; depois a realização, pelo escolar, das ações de estudo; e por fim, a realização do aluno de ações de controle e avaliação. Segundo os autores, “todos estes aspectos do estudo se formam, ao começo, na atividade conjunta com o professor, com o colega da mesma idade”<sup>71</sup> (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987b, p. 325).

Davídov (1988) afirma que as premissas para suscitar a necessidade de estudar estão justamente no jogo de papéis. Ao cumprir diferentes papéis sociais, a criança também entra em contato com diferentes conhecimentos sobre o mundo a sua volta. O jogo temático, segundo o autor, contribui com o surgimento do interesse da criança por conhecimentos além de sua vida cotidiana. Nesse sentido Davídov afirma que: “[...] os conhecimentos teóricos constituindo o conteúdo da atividade de estudo são simultaneamente sua necessidade”<sup>72</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 178).

O aparato teórico acima estudado serviu como base para a realização do experimento didático que adiante descrevemos. Certamente as contribuições dos autores da teoria histórico-cultural a respeito da atividade lúdica e da atividade de estudo foram apropriadas para sustentar nossa pesquisa, principalmente porque viabilizaram a intervenção prática realizada.

#### 4.2. EXPERIMENTO DIDÁTICO: O CONTEÚDO DO FAZ-DE-CONTA, UMA CHAVE PARA A “ANATOMIA DA APRENDIZAGEM”?

<sup>70</sup> No texto em espanhol lê-se: “Dicho con otras palabras, para formar en los niños una auténtica actividad de estudio en la escuela es necesario introducir desde el primer grado cursos sistemáticos de lingüística, matemáticas, y otras disciplinas escolares. Sobre su base resulta indispensable, desde el comienzo mismo, estructurar en los alumnos del primer grado las formas iniciales del pensamiento abstracto, teórico” (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987a, p. 177)

<sup>71</sup> No texto em espanhol lê-se: “Todos estos aspectos del estudio se forman, al comienzo, en la actividad conjunta con el maestro, con el compañero de la misma edad” (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987b, p. 325).

<sup>72</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] los conocimientos teóricos, constituyendo el contenido de la actividad de estudio, son simultáneamente su necesidad” (DAVÍDOV, 1988, p. 178).

Os estudos realizados nos ofereceram muitos elementos que esclarecem alguns questionamentos da presente pesquisa. A atividade lúdica e a atividade de estudo são diferentes entre si, e importantes em idades diferentes. Contudo, aproximadamente na faixa etária de seis anos, essas duas atividades se convergem, sendo ambas igualmente importantes para o desenvolvimento da criança.

Assim, vimos nas teorias estudadas que ao ensinar conteúdos escolares a uma criança não estamos retirando dela o que há de infantil. Da mesma forma que ao afirmar a importância da atividade lúdica incluindo-a na prática pedagógica não estamos negligenciando o direito da criança ter acesso ao conhecimento sistematizado.

Mas nesses estudos ainda não estava evidente como organizar o ensino para as crianças nessa faixa etária de modo que se considerasse esse momento de convergência e transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Leontiev (2004) afirma que esse deve ser um processo conduzido racionalmente, mas não esclarece como realizar isso em sala de aula.

Tínhamos clareza de que não se tratava apenas de somar duas atividades reservando o tempo e espaço para cada uma delas, unido apenas formalmente duas atividades no contexto de sala de aula, mas mantendo-as incomunicáveis entre si. Entendíamos que a condução racional poderia começar por permitir que essas duas atividades se interpenetrassem e interagissem entre si, num movimento dialético, que permeasse a atividade de ensino e aprendizagem.

Com a intenção de analisar na prática um modo de organização do ensino com essa característica, organizamos um experimento didático. Ele foi realizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental do período matutino de uma escola municipal de Maringá. De acordo com os dados<sup>73</sup> constatados na proposta pedagógica da escola, a maioria dos pais e mães dos alunos atua como prestadores de serviços, sendo que 27% das mães trabalham no comércio e 46% no setor de prestação de serviços (cabeleireiras, manicuras, secretárias, comerciantes etc). No que se refere ao nível de escolaridade, 32% dos pais e 43% das mães concluíram o ensino médio e 18% dos pais e 15% das mães concluíram o ensino superior. Sobre as formas de lazer, as mais utilizadas pelas famílias são a televisão (34%), passeios (22%) e igreja (21%). Leitura (7%), cinema (1%) e atividades físicas (1%)

---

<sup>73</sup> Os dados são referentes aos familiares de todos os alunos da escola para retratar a realidade da instituição em que realizamos o experimento didático.

apareceram em último lugar. Assim, de forma geral, as crianças dessa escola provêm de um lar em que os pais trabalham, tem um nível médio de escolaridade e pouco tempo para o lazer.

A turma em que foi realizado o experimento era composta de 24 alunos, sendo que 17 alunos frequentavam centros municipais de educação infantil, dois alunos ingressaram à escola pela primeira vez e cinco alunos vieram de pré-escolas privadas. Do total de alunos, 20 já tinham completado seis anos.

Em um primeiro momento analisamos a Proposta Curricular para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a qual está contemplada dentro da Proposta Pedagógica da escola. Observamos o currículo com a finalidade de escolher um conteúdo já previsto para essa série para a realização do experimento didático, de modo a não interromper o trabalho que a escola já havia organizado.

Como exposto na seção anterior deste trabalho, de acordo com algumas pesquisas soviéticas, o conteúdo do faz-de-conta é sempre relacionado à atividade humana e, dessa maneira, procuramos um conteúdo que oferecesse o conhecimento de novas atividades humanas. Dentro do currículo, nossa atenção foi voltada ao eixo “natureza e sociedade”, o qual nos pareceu caracterizar de modo mais imediato as vivências da sociedade. Nesse eixo, os conteúdos constantes na Proposta Curricular, em sua maioria, têm como tema central as necessidades básicas da criança (brincadeira, alimentação, moradia, meios de transporte, meios de comunicação, higiene, vestuário etc.).

Em conversa com a supervisora e a professora da turma em que faríamos o experimento perguntamos sobre a forma que esses conteúdos eram trabalhados. A supervisora respondeu, exemplificando como era feito o trabalho com o conteúdo higiene: “nós trabalhamos a importância da higiene, a importância de lavar as mãos, de ter uma alimentação saudável”. Ficamos curiosas para saber como era trabalhado o conteúdo “brincar” que constava na Proposta Curricular, então a coordenadora, juntamente com a professora nos respondeu: “trabalhamos aqui as diversas brincadeiras infantis. Falamos sobre o estatuto da criança que assegura a elas o direito de brincar”. O brincar, desse modo, não era brincado, era ensinado. Ele era tratado como um conteúdo formal e não como prática escolar. Ora brincar e estudar aparecem separados, ora há a defesa do brincar, mas brinca-se livremente, sem intencionalidade pedagógica, ou, então, como neste caso, “ensina-se os direitos do brincar”.

Dentre os conteúdos do eixo “natureza e sociedade” escolhemos o conteúdo “meios de transporte” para utilizarmos como argumento no jogo protagonizado de nosso experimento didático. A escolha do conteúdo curricular “meios de transporte” se deu por duas razões. A primeira, pelo fato de, apesar de esse ser um conteúdo presente no cotidiano das crianças, a atividade humana que o circunda nos pareceu significativa para ampliar o conhecimento das crianças para além das experiências do dia-a-dia, normalmente vinculado apenas aos meios de transporte mais usuais no contexto em que vivem, como carro e ônibus, e aos respectivos sujeitos envolvidos na atividade desses tipos de locomoção, como motoristas, cobradores e passageiros. A segunda razão para a escolha do conteúdo “meios de transporte” decorreu do fato de ser um conceito com ampla possibilidade de generalização. Os conceitos a ele subordinados (carro, motocicleta, avião, navio, bicicleta etc) podiam ser facilmente inseridos em situações de faz-de-conta e permitiam assim, aliar conteúdo formal e a atividade lúdica na sala de aula.

Sobre o caráter generalizador, ao se referir a um grupo de objetos, esse conceito inclui ou exclui determinados objetos de acordo com as suas características. Nesse sentido, para incluir um novo elemento ao grupo “carro – navio – trem”, a criança precisa saber quais são os elementos comuns entre esses três objetos aparentemente bem diferentes. A identificação de elementos semelhantes é mais difícil que a identificação de elementos diferentes (VYGOTSKY, 1993). Por exemplo: ao se deparar com a figura de um navio e a figura de um avião, a criança pequena já é capaz de discriminar as diferenças. Ela pode dizer que um se move na água e o outro no céu, que um tem asas e o outro não tem; que um apita e o outro não. São inúmeras as diferenças. Já a identificação das semelhanças torna-se difícil. Por que eu posso colocar um navio, um trem e um avião em um mesmo grupo? Em que aspectos esses três objetos tornam-se comuns?

Para Vygotsky (1993), a criança percebe primeiro as diferenças porque a percepção das semelhanças exige um alto grau de generalização e conceitualização, em outras palavras, exige que se observe os objetos para além de seus aspectos externos mais evidentes e que seja selecionado, ou seja, que se abstraia uma de suas características para classificá-lo como pertencente ou não pertencente a um grupo. De acordo com esse autor, “o aparecimento do primeiro conceito generalizado, tal como “mobília” ou “roupas”, é um sintoma de progresso

tão importante quanto a primeira palavra com significado” (VYGOTSKY, 1993, p. 96).

Para Menchiskaia (1969), ao generalizar o sujeito vai mais além do conhecimento imediato à percepção e à sensação e adquire novos conhecimentos, destacando algumas qualidades e descartando outras. Segundo a autora, esse processo mental é chamado de abstração. É nesse sentido que o conceito “meios de transporte” é abstrato. Para atribuir esse conceito a um grupo de elementos é preciso comparar, diferenciar e buscar as semelhanças, ou seja, é preciso que haja a generalização.

Apesar de “meios de transporte” constituir o “mundo das coisas” (ELKONIN, 1969), por trás desse mundo há o “mundo das pessoas” que se relacionam com os diversos objetos de locomoção. São motoristas, passageiros, pedestres, guardas de trânsito, pilotos, comissárias de bordo, diversas pessoas com funções diferentes a serem cumpridas. Dessa maneira, os papéis sociais presentes no argumento “meios de transporte” possibilitariam a brincadeira do faz-de-conta. Conforme Duarte:

Os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. Os papéis sociais podem identificar-se ou não com uma atividade profissional. O papel social de pai não se identifica com uma atividade profissional, mas o papel de professor, sim (DUARTE, 2006, p. 90).

Com o intuito de distanciar a ideia do faz-de-conta como teatrinho, passatempo ou atividade livre, organizamos atividades relacionadas ao argumento “meios de transporte” com intuito de deixar indícios para uma possível brincadeira de faz-de-conta. Desse modo, a nossa finalidade era inserir novos conteúdos para enriquecer a brincadeira de faz-de-conta, aproximando a atividade de estudo da atividade lúdica.

Antes de tudo, é importante ressaltar a validade da observação em uma pesquisa de campo. Primeiramente, procuramos realizar a observação numa perspectiva científica, o que, por contraposto, não significa o mesmo que uma observação comum. Para ser caracterizada como tal, a observação científica deve seguir alguns critérios. De acordo com Vigotski, “a primeira habilidade do observador científico está no conhecimento do círculo de fatos que cabe ser destacado de todo

o restante” (VIGOTSKI, 2004, p. 434). Isso significa que antes de ir a campo é necessário o suporte da teoria e o delineamento do problema a ser investigado.

Por exemplo, ao observar e analisar crianças, é necessário destacar o que se quer observar. Após esse critério, é necessário classificar os fatos recortados e entender com qual objetivo eles foram reunidos. Segundo Vigotski (2004), a terceira regra para uma observação científica é que haja um vínculo entre os fatos observados. A quarta e última regra, por fim, é a de que a observação científica não sirva apenas “para descrever fatos, mas para explicá-los, ou seja, descobrir as causas e as dependências que servem de base a esses fatos” (VIGOTSKI, 2004, p. 434).

A organização de um plano para a observação científica se faz necessária, pois permite que o observador consiga suprimir aspectos secundários ou pormenores do campo observado e também possa registrar os fatos separando-os por categorias e não simplesmente os acumulando. Para Vigotski (2004), esses dois primeiros passos são essenciais para a realização da observação. A segunda etapa, segundo o autor, consiste em sistematizar e explicar os fatos selecionados.

Apesar de Vigotski (2004) conferir importância a esse método de observação, ainda assim aponta algumas falhas. Segundo o autor:

Esse sistema ainda tem toda uma série de falhas muito grandes. A primeira e mais importante é a indefinição e a espontaneidade desse sistema de observações. Nesse caso, não somos senhores da situação; ao contrário, resta-nos esperar tranquilamente enquanto o fato de que necessitamos não se manifesta por si mesmo (VIGOTSKI, 2004, p. 438).

Além dessas falhas, Vigotski (2004) ainda aponta o desdobramento do professor a preocupar-se com seu objetivo e observar as crianças, e também a distração com muitos alunos. Apesar dos percalços, o autor valida alguns méritos desse tipo de estudo como a classificação científica dos fatos e o paralelismo entre as situações observadas e o trabalho escolar (VIGOTSKI, 2004).

Com base nesses pressupostos, realizamos<sup>74</sup> o experimento didático em 10 encontros, com duração de 2 horas aula cada, no período de um mês. Para a análise de nosso experimento, preferimos organizar os encontros em “etapas

---

<sup>74</sup> Destacamos que o experimento didático foi realizado pela autora, no entanto, mantivemos no corpo do trabalho a pessoa discursiva no plural por questões de coerência linguístico-textual.



temáticas”, isto é, aglutinar encontros com atividades e objetivos parecidos em uma única etapa. Foram 5 etapas, nas quais as duas primeiras correspondiam ao período de observação e as demais ao período de intervenção do ensino, conforme o quadro abaixo.

<b>OBSERVAÇÃO</b>	<b>1ª etapa</b>	Brincadeira com brinquedos sem a mediação do experimentador.
	<b>2ª etapa</b>	Brincadeiras de faz-de-conta sem mediação do experimentador.
<b>INTERVENÇÃO DO ENSINO</b>	<b>3ª etapa</b>	Introdução do conteúdo “meios de transporte” com músicas, histórias, figuras e brincadeira de faz-de-conta “livre”.
	<b>4ª etapa</b>	Imagens de meios de transporte e trechos de filmes com cenas com situações em um avião e em um aeroporto e brincadeira de faz-de-conta mediado.
	<b>5ª etapa</b>	Brincadeira de faz-de-conta mediado (argumento “avião”) com objetos temáticos

Os materiais utilizados para registrar o experimento didático foram uma filmadora amadora de mão e anotações em blocos de notas. A filmagem feita em plano aberto tinha o intuito de visualizar a brincadeira das crianças no contexto geral da sala de aula (Figura 1) e a filmagem feita mais próxima de cada grupo de crianças facilitou o registro de suas falas (Figura 2).



**Figura 1**



**Figura 2**

### 4.2.1 Etapas de observação

A **1ª etapa** de nosso experimento didático foi observar as crianças brincarem com diversos brinquedos relacionados aos meios de transporte, sem a mediação do experimentador. Dividimos essa etapa em dois momentos: no primeiro, fizemos a observação da turma como um todo e no segundo momento, para nos auxiliar no registro, dividimos a turma em 5 grupos. O intuito dessa etapa era observar se a brincadeira seria organizada em grupos; se haveria jogo protagonizado; como seria estabelecida a relação criança-brinquedo, quais conteúdos apareceriam na brincadeira e em que níveis do desenvolvimento do jogo estariam essas crianças.

Os brinquedos eram os seguintes: caminhão de boi, carrinhos diversos, kit trânsito em miniatura, carrinho de Fórmula 1, caminhãozinho, caminhão com caçamba, caminhão para construção, moto, avião a jato, carro rosa com um jet-ski e blocos coloridos de construção. Escolhemos brinquedos relacionados exclusivamente ao “mundo das coisas”, pois buscamos observar como se estabeleceria a relação criança-objeto de forma semelhante ao realizado na investigação com as crianças no zoológico exemplificada anteriormente. Os únicos brinquedos que não se enquadravam no grupo selecionado eram duas bonecas pequenas. O motivo de inserirmos brinquedos correspondentes à figura humana deve-se ao fato de observarmos se as crianças sentiriam necessidade de incluir tais brinquedos nas brincadeiras.

Explicamos às crianças que brincaríamos com alguns brinquedos e os dispusemos no centro da sala. Nesse primeiro momento, trabalhamos com todos os alunos conjuntamente em um mesmo espaço. A brincadeira, de modo geral, foi realizada individualmente, isto é, cada criança tinha um brinquedo em mãos e a brincadeira era estabelecida entre criança e objeto, sem a interferência de outras crianças. Os meninos movimentavam ora a moto, o avião ou os carros para frente ou em círculos, atribuindo-os sons respectivos. No entanto, alguns meninos interagiram entre si, apostando corrida com os carrinhos de fricção ou então brincando de bater carros.

Ao observar as crianças brincando, foi possível estabelecer relação com o estudo de Peter Slade sobre o faz-de-conta, o qual ele denomina de jogo dramático. Peter Slade, pedagogo e teatrólogo inglês, autor do livro *O jogo dramático infantil*, discute o teatro para crianças e classifica o faz-de-conta em duas modalidades: o

faz-de-conta pessoal e o faz-de-conta projetado (SLADE, 1978 *apud* JAPIASSU, 2007). O faz-de-conta pessoal, ou com personificação, se refere ao envolvimento corporal das crianças nas representações teatrais. O faz-de-conta projetado é quando a criança não utiliza o seu corpo na brincadeira, “dando vida” aos objetos. Segundo Japiassu:

O faz-de-conta projetado refere-se à brincadeira na qual a criança se utiliza de brinquedos que são "animados" por intermédio de "manipulações". Tais objetos podem ser utilizados para representar "papéis", "personagens", "lugares" ou "coisas" de um "enredo" imaginário, que se desenvolve no plano intramental da criança. É esse "enredo" imaginário que conduz e determina a movimentação lúdica dos brinquedos por parte da criança. O sujeito, neste caso, converte-se em uma espécie de "encenador teatral" ou "diretor cinematográfico", porque coordena, ao tempo em que também observa, o desenrolar dos acontecimentos nos lugares imaginados por ele (JAPIASSU, 2007, p. 35).

Além das modalidades do faz-de-conta expostas por Slade, Japiassu (2007) alerta para outra modalidade: o faz-de-conta projetado e com personificação. Japiassu exemplifica com a situação lúdica entre uma criança e uma boneca. A criança assume o papel de mãe, correspondendo à modalidade “faz-de-conta com personificação”, mas também empresta sua voz para a boneca, fazendo-a de filha, o que representa também o faz-de-conta projetado. Segundo o autor, “trata-se de uma performance de grande complexidade, porque a criança torna-se capaz de adotar a perspectiva de um interlocutor imaginário, atuando cenicamente em diferentes papéis ou personagens” (JAPIASSU, 2007, p. 38).

De acordo com Japiassu (2007), o desenvolvimento ontogenético do jogo se constituiria da seguinte maneira: 1) imitação ou manipulação de objetos; 2) faz-de-conta com personificação; 3) faz-de-conta com personificação e projeção; 4) faz-de-conta projetado; 5) devaneio. O autor explica cada nível do desenvolvimento do faz-de-conta com um exemplo de um garoto brincando de carrinho.

No primeiro nível, o garoto apenas movimenta o carrinho e mesmo se houver barulhos semelhantes ao motor, por exemplo, o garoto apenas está imitando os sons correspondentes à realidade. No segundo nível, o garoto passa a atuar como o motorista do carro e utiliza uma tampa de panela para ser o volante, “não se trata mais, no caso, de manipulação objetal. O que há é autêntico faz-de-conta com personificação” (JAPIASSU, 2007, p. 40). No terceiro nível, o autor exemplifica a

situação do garoto como motorista, projetando um guarda em um pedaço de madeira. O garoto atua como motorista e, ao mesmo tempo, dialoga com suposto guarda, “nesse caso, a criança se coloca na perspectiva do "outro" para contracenar consigo mesma” (JAPIASSU, 2007, p. 41). No quarto nível, denominado faz-de-conta projetado, a brincadeira acontece no plano mental da criança. A tampa de panela pode ser uma nave que voa pelo espaço e o garoto faz o barulho do motor, a voz do comandante e dos possíveis inimigos siderais, projetando todo o enredo dentro da tampa de panela. Para o último nível, o devaneio, o autor exemplifica uma situação com um garoto já pré-adolescente ao viajar com pais para uma fazenda, imaginando o que fará lá, os amigos que encontrará etc. Segundo o autor, a imaginação acontece no plano intramental.

Algumas situações desenvolvidas nesta etapa de nosso experimento didático se enquadraram nos níveis propostos por Japiassu. As seguintes situações correspondiam ao primeiro nível, isto é, à imitação ou manipulação de objetos: 1) Carlos<sup>75</sup> movimentava um jato com fricção e observa o movimento do brinquedo; 2) Alguns meninos brincam com os carros e caminhõezinhos. Não há preocupação em montar uma cidade ou organizar uma rua com vários carros. Os brinquedos do trânsito em miniatura são esquecidos; 3) Gustavo brinca de fazer o caminhão dar voltas num semáforo. Está deitado no chão e não imita um comportamento real, pois arrasta o caminhão tombado; 4) Gabriel tenta levantar carros com a carregadeira do trator; 5) Uma criança brinca com um carrinho branco e reproduz o som de uma ambulância; 6) Ana cerca os bois com uma cerca “feita” com blocos lógicos; 7) Carlos fez uma garagem para o avião a jato com blocos lógicos; 8) Carlos e Paulo brincam de apostar corrida com caminhõezinhos de fricção.

Nas ações acima se observa que a brincadeira das crianças consistia em movimentar os brinquedos, como as situações 1 e 2. Nas situações 3 e 4, as crianças movimentavam os brinquedos e não preocupavam com a forma real do movimento. Já nas situações 5, 6, 7 e 8, os movimentos ou sons têm semelhanças com a realidade. Segundo Japiassu, em um caso como esse “[...] não se trata de personificação nem de projeção, mas de reprodução do significado cultural do objeto representado pelo brinquedo (um veículo automotivo)” (JAPIASSU, 2007, p. 40).

---

<sup>75</sup> Utilizamos nomes fictícios para nomear cada criança para preservação de seu anonimato.

Duas situações do segundo nível, o faz-de-conta com personificação, foram observadas: 1) Rafaela, Isabela e Fernanda pegam o depósito do apontador e um lápis, dispostos nas carteiras das alunas, e fingem tomar suco com canudo. O tubo de cola era a jarra de suco; 2) Algumas meninas brincam com um carro rosa, um Jet-ski e bonequinhos moranguinho. Duas meninas comandam a brincadeira e atribuem papéis. Para conseguirem brincar algumas meninas acabam assumindo papéis subordinados, sendo “cachorrinhas”, por exemplo. O mesmo grupo de meninas começa a brincar de salão de beleza. Isabela organiza a brincadeira e assume o papel de manicure. As demais só conseguem participar porque são freguesas do salão. As crianças estão calçadas, mas mesmo assim, as unhas dos pés “são pintadas”, por cima do tênis.

A situação 2 nos mostra que apesar de as crianças se interessarem pelos brinquedos, não foram estes que suscitaram o jogo protagonizado. É ao assumir papéis que as crianças iniciam a brincadeira de “salão de beleza”, um argumento diferente do que prevíamos, pois os brinquedos disponíveis representavam meios de transporte. Isso evidencia que são papéis e não os objetos que determinam o tema do jogo protagonizado.

Os brinquedos em miniatura, desse modo, mobilizaram, de forma geral, brincadeiras correspondentes ao primeiro nível, isto é, brincadeiras governadas pelos objetos. Isso nos remeteu à prática escolar, quando as instituições de educação infantil preocupam-se com a aquisição de brinquedos. Os brinquedos são necessários se houver intervenção pedagógica para que assim haja conteúdo nas brincadeiras. Além disso, percebemos também que a ausência de brinquedos como bonecas, não proporciona que a criança crie situações com um carro e uma boneca, por exemplo. A necessidade de incluir a atividade humana na brincadeira pode ser observada pela situação que as meninas criaram com o depósito do apontador e o tubo de cola. São as próprias crianças que “tomam” o suco.

Ao contrário dos brinquedos em miniatura, por exemplo, que direcionam a brincadeira projetada nos objetos, os brinquedos temáticos podem contribuir com o jogo protagonizado, quando as crianças assumem papéis. Por exemplo, uma cartola de mágico, cartas de baralho e um coelho de mentira podem suscitar o tema “mágico”, mas por si só não são suficientes para direcionar a brincadeira.

Elkonin (1998) também organiza níveis de desenvolvimento do jogo com base em experimentos de alguns pesquisadores. Os estudos de Arkin, Usova e Slávina<sup>76</sup> contribuíram da seguinte forma: percebeu-se que a sequencialidade do jogo vai de jogos sem enredo até os jogos com regras explícitas; a importância do cumprimento de papéis; e a diferença entre a imitação e a representação de papéis.

Dessa maneira, Elkonin (1998) estabeleceu quatro principais níveis do jogo. No 1º nível do desenvolvimento do jogo o conteúdo principal do jogo está na ação com os objetos (ações objetais). O mais importante é cumprir as ações. Segundo Elkonin:

As ações são monótonas e constam de uma série de operações que se repetem (por exemplo, a passagem de um prato para o outro ao dar de comer). No que se refere às ações, o jogo limita-se aos atos de dar de comer e, logicamente, não passam a outros atos consecutivos, assim como tampouco são precedidos de outros como lavar as mãos etc. (ELLKONIN, 1998, p. 296).

No 2º nível do desenvolvimento do jogo o conteúdo ainda é a ação com o objeto, mas agora a ação com objeto possui relação com as ações lógicas da vida real. Por exemplo, se no primeiro nível, a criança simplesmente daria de comer a uma boneca, no segundo nível, a criança faria relações com outras ações dessa situação: poderia colocar um babador na boneca, lavaria as mãos e arrumaria a mesa.

No 3º nível do desenvolvimento do jogo o conteúdo passa a ser a interpretação de papéis. São os papéis e não os objetos que direcionam a brincadeira. De acordo com Elkonin:

A lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido. As ações adquirem variedade: não é só dar propriamente de comer, mas também ler histórias às crianças, deitá-las para dormir etc.; não só vaciná-las, mas também auscultá-las, fazer-lhes curativos, medir-lhes a temperatura etc. Aparece a fala teatral especificamente dirigida ao companheiro de jogo em congruência com o próprio papel e o papel interpretado pelo companheiro [...] (ELKONIN, 1998, p. 298).

No 4º nível, as crianças representam as atitudes das pessoas ao assumir um papel. Segundo Elkonin (1998), há fala teatral e a ordem das ações é estabelecida

---

<sup>76</sup> Para saber mais, ver Elkonin (1998).

como na lógica real. A criança, por exemplo, ao representar o papel de professora, o fará da forma que a professora age, dando advertências, acolhendo a turma ou falando da mesma maneira como ela fala.

De acordo com Elkonin (1998), à medida que aumenta a idade, aumenta-se o nível do jogo. Todavia, o autor elimina a possibilidade de os níveis serem determinados pelas idades.

[...] esses níveis são de idade, mas não no sentido de que estejam determinados precisamente pela idade. Os dados evidenciam que as crianças de uma mesma faixa etária podem encontrar-se em diferentes níveis e entre dois níveis concomitantes. Não tivemos ocasião de ver em nosso experimento uma situação em que as crianças de três e quatro anos de idade mostrassem o nível último e mais elevado, mas sim de três que mostravam o segundo nível e de quatro anos que mostravam o terceiro nível (ELKONIN, 1998, p. 299).

A dinâmica do desenvolvimento do jogo, para Elkonin (1998), está dividida em dois grandes grupos: o primeiro e o segundo nível compõem a fase em que o conteúdo do jogo está nas ações objetivas em relação com a lógica das ações reais; e o terceiro e o quarto níveis compõem a fase em que o conteúdo do jogo está na representação dos papéis relacionados às relações sociais.

Observamos, dessa forma, tanto na classificação de Slade e Japiassu, como na classificação de Elkonin, que o conteúdo principal da brincadeira das crianças, nesse primeiro momento em sala de aula, enquadrou-se nas ações com os objetos. Com exceção da situação de tomar suco e do salão de beleza, as quais apresentaram alguns papéis assumidos. Eram os brinquedos em miniatura que não permitiam um faz-de-conta projetado ou com personificação ou eram as crianças que ainda não tinham atingido um nível de desenvolvimento que lhes permitisse ir além das ações objetivas?

No próximo encontro, buscamos averiguar essa questão levando os brinquedos novamente com o intuito de observar a fala das crianças durante a brincadeira, procurando, dessa forma, detectar quais conteúdos as crianças tinham sobre os “meios de transporte”. Para podermos acompanhar e registrar em vídeo e áudio a dinâmica de ações e discussões das crianças, as separamos em quatro grupos de modo que cada grupo brincava por vez em uma sala específica por cerca de 20 minutos. Para a análise, suprimimos a observação feita com o último grupo por não constar elementos importantes para o que nos propomos.



A sala era espaçosa, contava com algumas cadeiras e um palco no canto da sala. Do lado do palco havia também uma caixa de madeira estreita e comprida, disposta em pé de forma que as crianças conseguiram colocar brinquedos no interior dessa caixa (Figura 3 e Figura 4)



**Figura 3**



**Figura 4**

**1º grupo: 3 meninos (Miguel, Leonardo e Arthur) e 2 meninas (Rafaela e Isabela)**

As meninas brincavam com os blocos e disseram que estavam construindo um castelo (cada um constrói o seu, mas uma imita a outra). Nesse caso, percebemos que o tema “castelo” apareceu na brincadeira das meninas por causa dos blocos coloridos. Apesar de o tema “castelo” aparecer na brincadeira, as meninas não se denominaram princesas e nem atribuíram papéis relacionados ao tema.

Já os meninos brincavam com os carrinhos dentro da caixa de madeira. Houve protagonização no momento em que Arthur afirmou que morava na caixa, assumindo o papel de morador.

**Arthur** : Eu moro aí.

**Miguel**: Eu que moro aí.

**Arthur**: Tá bom. Você mora no primeiro andar.

**Experimentadora**: O que vocês estão fazendo aí?

**Arthur:** Um sítio.

**Experimentadora:** E você Leonardo?

**Leonardo:** Eu tô brincando de avião.

**Experimentadora:** Um amigo disse num outro dia que esse avião é de soldado. Você acha isso?

**Leonardo:** Acho.

**Miguel:** Porque a roupa do... do... - demora a falar - é igual. (Esquece o termo "soldado").

**Experimentadora:** Ah... Tem a mesma estampa.

**Leonardo:** Ai, ai... Eu adoro brincar!

**Experimentadora:** Ah é? Do que você mais gosta de brincar Leonardo?

**Leonardo:** Tudo isso - Respondeu ele mostrando todos os brinquedos.

Isabela começou a falar sobre seu castelo:

**Isabela:** Aqui é assim: se pegar uma pessoa... Pá! pá! pá! - Faz gestos fingindo que está batendo em alguém.

**Experimentadora:** Ah é? Mas o que é isso? - Apontei para a construção dela - Como assim se pegar uma pessoa?

**Isabela:** É um castelo. Se entrar alguém que não for do castelo, ele é pego.

**Experimentadora:** Como vocês sabem fazer um castelo assim?

**Rafaela:** Pela imaginação

Rafaela pegou uma peça (um pequeno cilindro vermelho) e perguntou:

**Rafaela:** Quer passar batom? É de morango.

**Experimentadora:** Hum... Que gostinho de morango.

Ao utilizar uma peça para fazer de batom, observamos também a importância de a criança simbolizar um objeto em outro. Segundo Elkonin (1998) o uso de alguns objetos em substituição de outros, assim como assumir um papel de outra pessoa, é fundamental no jogo.

Miguel continua brincando na caixa e coloca os carrinhos dentro dela. O Arthur participa da brincadeira e não deixa Leonardo brincar. Há uma regra na

brincadeira das crianças (percebida também no primeiro encontro). Quando uma criança inicia a brincadeira ou pega um brinquedo primeiro, é como se ela fosse “dona” da brincadeira ou do brinquedo. Miguel queria ir ao banheiro, mas antes avisou o Arthur:

**Miguel:** Pode brincar aqui.

**Arthur:** Professora, vem aqui ver nossa casinha.

**Experimentadora:** Uma casinha? Uma casinha de quem?

**Arthur:** Uma casinha de boi - Arthur arrumava os bois dentro da caixa

**Experimentadora:** De boi?

**Arthur:** É. E também de carro e a jato.

**Experimentadora:** Por que é um avião a jato?

**Arthur:** Porque ele faz assim - Faz o som e o gesto de um avião subindo bem rápido.

Voltamos a observar as meninas. Estavam empenhadas em construir o castelo. Perguntei para a Isabela:

**Experimentadora:** E quem mora aí?

**Isabela:** Eu! - Ela respondeu se levantando.

Isabela se escondeu atrás de um biombo, o qual dividia a sala, passou perto do castelo, fingindo ser uma invasora, e fez movimentos com o corpo como se estivessem atirando nela. Perguntamos:

**Experimentadora:** Por que você se escondeu? Quem você é na brincadeira?

**Isabela:** Ah... Uma pessoa que não se conhecia.

**Experimentadora:** Ah... Ela entrou no castelo?

**Isabela:** É... Assim.

Isabela levanta novamente, vai para trás do biombo e repete a encenação.

**Isabela:** E morreu!

Olhamos a brincadeira dos meninos. Eles estavam colocando pecinhas de madeira na carregadeira. Perguntamos:

**Experimentadora:** Como chama isto aqui? - Apontando para a carregadeira.

**Arthur:** É um trator.

**Experimentadora:** E o que ele faz?

**Arthur:** Ele pega a plantação e também pega barro, pedra.

Enquanto isso, o Leonardo brincava com as peças do kit trânsito. Assim que observamos a brincadeira dele, os outros ficaram curiosos. Perguntamos para o Leonardo:

**Experimentadora:** Você sabe o nome disto? – Apontei para o semáforo.

**Arthur:** É um sinaleiro.

Arthur volta a brincar e chama o Miguel. Rafaela também chama a Isabela para mostrar seu castelo.

**Isabela:** Ai que bonito! Vamos fazer assim. Você desmancha o meu e eu desmancho o seu.

Sem esperar muito a resposta da amiga, Isabela fala:

**Isabela:** 1, 2, 3 e já.

E elas destroem os castelos como o “combinado”. Logo depois, fingem um choro e uma briga, como de criança pequena:

**Isabela:** Você destruiu meu castelo.

Enquanto isso, Arthur e Miguel estão empenhados em montar um sítio. O que foi percebido é que as miniaturas de boi suscitaram o tema “fazenda, sítio”. Arthur diz:

**Arthur:** Olha lá. O caminhão de boi.

**Experimentadora:** Mas por que eles têm que ficar em um caminhão?

**Arthur:** Por que se deixar eles soltos na estrada, os carros podem capotar.

No primeiro grupo observamos que as crianças quase não assumiram papéis. Dentre os papéis assumidos, observamos o dono da casa, os moradores do prédio, os invasores do castelo. Em nenhum momento as crianças demonstraram atitudes específicas desses papéis, ou seja, os papéis foram representados genericamente. Observamos também os seguintes temas embutidos na brincadeira: castelo, sítio, maquiagem e violência. No tema castelo, a brincadeira não possuía muitos conteúdos. O intuito era montar o castelo. Não se falou em princesas, príncipes, festas etc. Somente a Isabela falou “da pessoa que invadiu o castelo”. No tema sítio, os meninos assumiram alguns papéis, mas não protagonizaram tal como as atitudes das pessoas da vida real. Alguns conteúdos apareceram no tema: como a preocupação de carregar os bois, o lugar para guardar carros, bois e aviões.

## **2º grupo: Heitor, Paulo, Ana, Camila e Fernanda**

Heitor começou brincando com o helicóptero, Paulo com as pecinhas de madeira e a carregadeira, Camila e Fernanda estavam brincando com os blocos coloridos de madeira. Perguntamos ao Paulo:

**Experimentadora:** Do que você “tá” brincando?

**Paulo:** Eu quero brincar com o Heitor. Vai Heitor! Eu dirijo o trator e o helicóptero e eu pego o helicóptero.

Paulo encontra o avião a jato.

**Paulo:** Olha!! Um a jato!!

A Camila continua brincando com os blocos. Estava fazendo uma árvore. Paulo sai andando pela sala com o jato na mão e chama o Heitor.

**Paulo:** Heitor! Aí você me segue com o helicóptero.

Perguntamos à Fernanda o que ela estava fazendo e ela me disse:

**Fernanda:** Um hotel.

É interessante a relação que as crianças estabeleciam com os blocos coloridos. Se para o primeiro grupo o brinquedo possibilitou a construção de um castelo, para Fernanda, desse grupo, um hotel. Isso evidencia a importância das ideias que a criança tem da realidade, discutida por Elkonin (1998).

Heitor foi brincar com os blocos coloridos e disse que estava fazendo uma rampa de skate. A ideia vinha, aparentemente, de uma peça dos blocos que se assemelha a uma pista de skate.

Enquanto isso, Paulo brincava com um carro e o trator, dando fala a pessoas imaginárias:

**Paulo:** Estão preparados para morrer! Primeiro a Ferrari – faz a voz de comentarista de corrida - A Ferrari é a mais rápida de todas. Vamos lá Ferrari.

A fala teatral de Paulo demonstra o faz-de-conta com personificação e projeção. Provavelmente o conteúdo “corridas de fórmula 1” faz parte das vivências desse aluno. Interessando-nos pelo papel social personificado pelo aluno, perguntamos:

**Experimentadora:** Qual é a Ferrari?

**Paulo:** É a vermelha.

**Experimentadora:** Por que você gosta da Ferrari?

**Heitor :** Ela corre rápido (Interessando-se pela conversa).

**Experimentadora:** Vocês sabem quem são os pilotos da Ferrari?

**Heitor:** O piloto da Ferrari é o Raikkonen.

**Paulo:** Eu era o a jato, o mais veloz.

**Heitor:** Eu era a Ferrari.

Enquanto isso, Ana estava fazendo um cercado com pecinhas de madeira para colocar os carros dentro. Paulo continuou a brincadeira com outros brinquedos:

**Paulo:** Vai! Daí voei e você Heitor foi com o helicóptero junto comigo.

Paulo faz barulho com a boca para representar o voo e manipula os brinquedos com as mãos, fazendo-os voar. Heitor e Paulo brincam de um perseguir o outro com os brinquedos – helicóptero e a jato - em mãos. Heitor senta e diz:

**Heitor:** Aqui fica o avião.

**Experimentadora:** Como que chama o lugar que fica o avião?

**Heitor:** Aeroporto.

**Paulo:** Vai! Eu pousei.

Durante a brincadeira, além de ser o personagem, Paulo também projeta em seus brinquedos outros personagens.

**Experimentadora:** Vocês estão brincando de quê?

**Paulo:** De exército.

**Experimentadora:** Por que de exército? Como brinca?

**Paulo:** É quando vem ladrão e a gente fica aqui vigiando.

**Experimentadora:** E o que esse a jato do exército faz?

**Paulo:** Ele dá tiro.

**Heitor (corrigindo):** Míssil.

**Paulo:** Vai! Daí estava começando a guerra. Atirar!!

Paulo continua “comandando” a brincadeira:

**Paulo:** Então eles caíam... Eu atirava... Vai! Aí os bandidos estavam atirando em nós.

Um pouco depois Paulo deixa o helicóptero:

**Paulo:** Eu não vou usar mais o helicóptero. Sabe por quê? Porque atiraram nele.

**Experimentadora:** Atiraram no helicóptero do Paulo? Quem atirou?

**Heitor:** Eu!!!

**Paulo:** É! Ele disparou um míssil!



**Heitor:** Mas foi sem querer porque eu pensei que fosse o helicóptero do exército branco porque é igual... Porque o exército branco é inimigo do exército marrom.

**Paulo:** Vai! Vamos brincar. Aí caiu na “larva” (sic).

**Heitor:** E o exército branco atirou no avião dele.

**Paulo:** Era “larva” (sic) de pedra.

Enquanto isso as outras crianças brincavam com os brinquedos no chão. Perguntamos à Fernanda o que ela estava fazendo.

**Fernanda:** Um shopping.

Fernanda entrou na caixa e Ana bateu “na porta”.

**Fernanda:** Quem é?

**Ana:** Sou eu.

Perguntamos a elas do que estavam brincando e responderam: “de casinha”. Os meninos se interessaram pela brincadeira.

**Fernanda:** Quem é?

**Paulo:** É o Paulo. Quero falar com o Heitor

**Fernanda:** Entra. Vai filho brincar com o seu amiguinho!

**Experimentadora:** Quem você é?

**Fernanda:** A mamãe.

**Experimentadora:** E você Heitor?

**Heitor:** Eu sou o filho.

**Fernanda:** Obedece a mamãe.

**Paulo:** Aí eu tava fugindo de você.

Perguntas como “quem é você?” ou então, “do que você está brincando?”, podem favorecer no entendimento dos papéis que as crianças assumem na brincadeira do faz-de-conta e na percepção dos conteúdos embutidos na brincadeira. Segundo Rocha:

A criança aprende, então a nomear-se como o adulto que realiza as ações que ela desempenha no jogo, seja em sentido genérico (“Eu sou a professora”, por exemplo), seja em sentido específico, mais adiante no desenvolvimento, (“Eu sou a tia tal.”); começa, portanto, a assumir papéis (ROCHA, 2000, p. 79).

No segundo grupo, observamos maior quantidade de papéis assumidos pelos alunos: locutor e piloto de corrida de fórmula 1, piloto de avião de caça e mãe e filho foram os que mais se acentuaram. Com relação aos temas, apareceram na brincadeira: exército, violência, corrida de fórmula 1, hotel, shopping e casinha. Assim como no primeiro grupo, os temas não se desenvolveram. As meninas apenas “construíram” shopping, hotel e casinha, mas não brincaram de “ser” uma vendedora de uma loja do shopping ou um recepcionista de um hotel. Dentre os conteúdos embutidos nos temas propostos pelas crianças, podemos assinalar a rapidez dos carros de corrida e a maneira como as crianças veem as relações de poder entre inimigos. A brincadeira de “aviões de exército” foi a mais desenvolvida, pois além de assumir alguns papéis, os dois meninos utilizaram termos como “exército branco e marrom”, “vai cair na “larva” (sic), “míssil”, entre outros.

### **3º GRUPO: Carlos, Gabriel, Amanda, José e Bruna**

Carlos e Gabriel começaram a explorar os brinquedos e Gabriel puxou o avião:

**Carlos:** Não. O avião é para o exército.

As crianças começam a brincar sozinhas, cada uma com o “seu” brinquedo. Amanda estava brincando com um carrinho e criou uma situação imaginária:

**Amanda:** Oh não! Meu carro quebrou! Vou ter que comprar outro.

Gabriel brincava com o trator e por onde passava ia derrubando tudo. Amanda reclamou e ele “se justificou”:

**Gabriel:** É um ladrão que tava dirigindo.

Carlos, Amanda e Bruna se interessaram pelo kit trânsito, enquanto José foi brincar com os blocos coloridos. José separou as peças por cor. Gabriel continuou brincando de “destruir a cidade”. As meninas reclamaram: “Ladrão, pare de destruir a cidade”. Então Gabriel muda de ideia:

**Gabriel:** Não é o ladrão. É o Jesus.

Bruna tentou pegar o trator e Gabriel disse:

**Gabriel:** Você é menino, você é homem por acaso?

**Amanda:** Por que eu tô brincando de carrinho?

**Gabriel:** Então você é homem.

**Experimentadora para José:** O que você está fazendo?

**José:** Uma base.

**Experimentadora:** O que é uma base?

**José:** Entra um Dinossauro Rex aqui dentro.

Gabriel continuou a brincadeira:

**Gabriel:** Aí o Jesus invadiu o trator.

Carlos começou a brincar com o avião de papel, com o qual brinca durante o tempo livre em sala de aula e perdeu o interesse pelos brinquedos. Gabriel entrou na brincadeira do Carlos. Bruna estava montando uma casinha na caixa quando a brincadeira foi encerrada.

No terceiro grupo poucos papéis foram representados. Podemos destacar somente o papel assumido por Gabriel, como o ladrão destruidor da cidade, que rapidamente nominou-se de “Jesus” para poder ser aceito pelas meninas, mas manteve o papel do antigo personagem, já que “invade tratores”. Muitos temas apareceram na brincadeira, mas nenhum conteúdo de fato foi desenvolvido: exército, conserto de carro, ladrão, Jesus, brincadeira de menino, base de dinossauro, casinha.

Após a brincadeira, pedimos às crianças que desenhassem a brincadeira com os brinquedos. O intuito de utilizar o desenho nesse momento, era de observar a

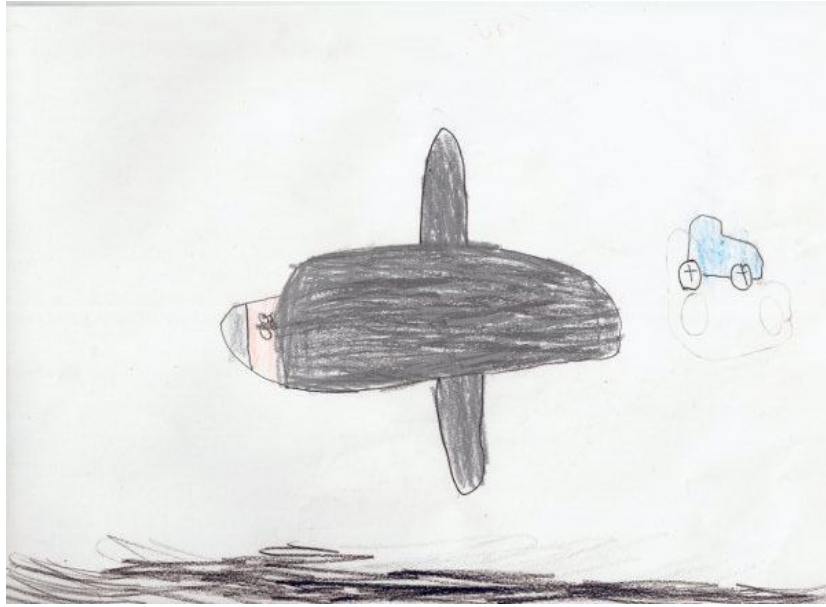
representação que as crianças fariam da brincadeira realizada com os brinquedos relacionados ao tema “meios de transporte”. As crianças tentariam representar fielmente como o brinquedo era ou iriam generalizar a representação? Por exemplo, se uma criança quisesse representar o carrinho de Fórmula 1, com o qual brincou, ela poderia generalizar a representação para qualquer tipo de carro de Fórmula 1, com elementos vistos na televisão, em revistas e em outros brinquedos? Em outras palavras, nos desenhos das crianças, ficaria mais evidente o brinquedo (objeto em si) ou o tema da brincadeira realizada com o brinquedo?

Durante o desenho, muitas crianças queriam ajuda, diziam que não sabiam como desenhar um helicóptero, por exemplo. Apesar de terem brincado com o helicóptero, ainda não possuíam elementos para representar esse meio de transporte por meio do desenho. Organizamos os desenhos separando aqueles que estavam relacionados estritamente ao objeto e aqueles que se relacionavam substancialmente à brincadeira realizada.

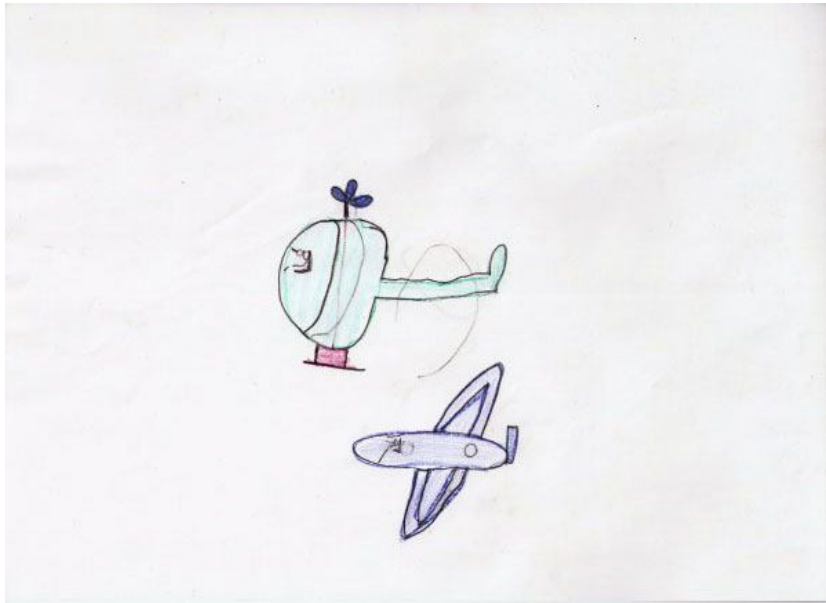
### **Desenhos relacionados aos brinquedos (objetos)**



**Desenho 1**



Desenho 2



Desenho 3



**Desenho 4**



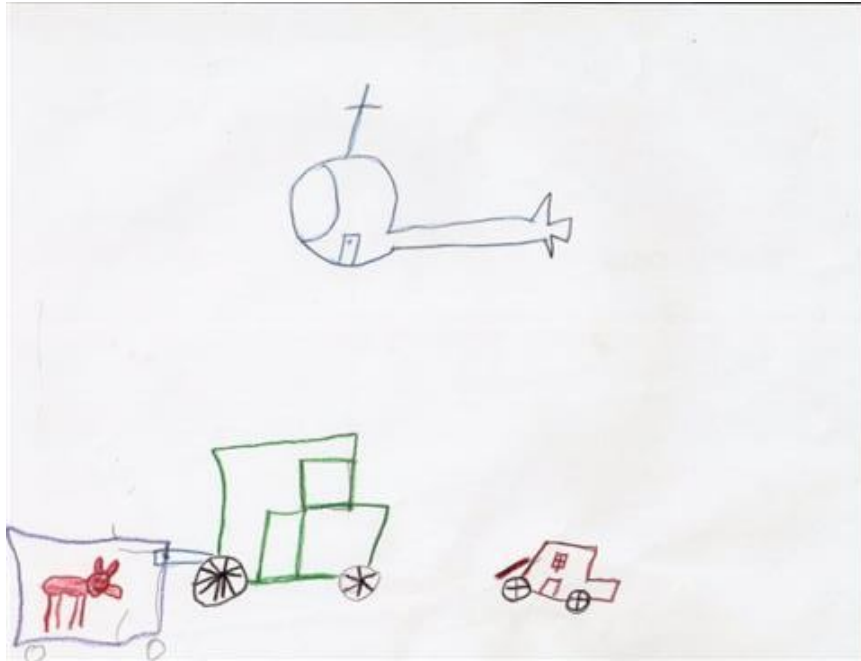
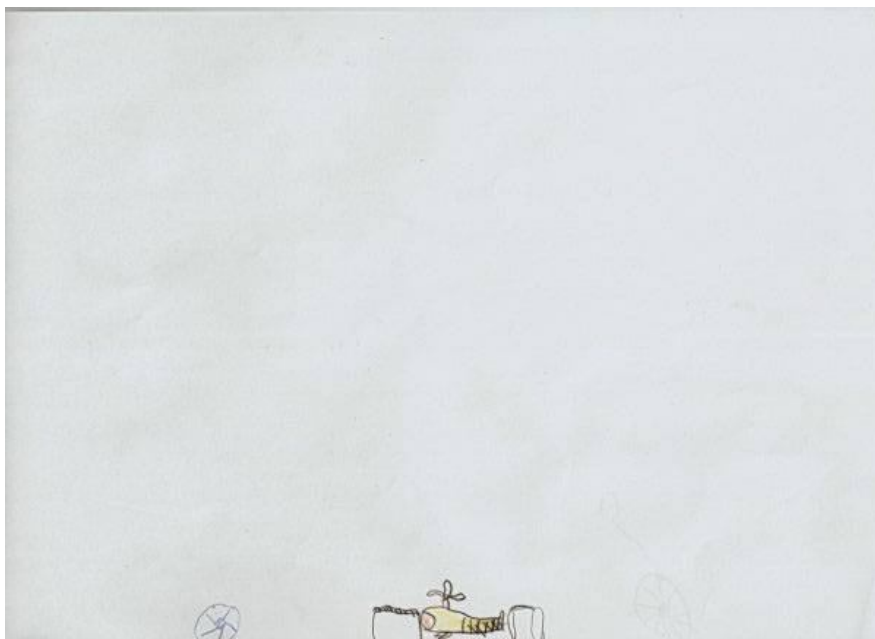
**Desenho 5**



Desenho 6



Desenho 7

**Desenhos relacionados à brincadeira feita com os brinquedos****Desenho 8****Desenho 9**





Desenho 10



Desenho 11

Ao analisarmos a brincadeira dos três grupos e os desenhos feitos pelas crianças, observamos que: a) os brinquedos em miniatura proporcionam, geralmente, ações ligadas imediatamente aos objetos ou ao faz-de-conta com projeção, mas não impedem que apareça o faz-de-conta com a representação de papéis; b) os brinquedos remetem alguns temas para as brincadeiras, isto é, o avião pode lembrar uma brincadeira de piloto e exércitos inimigos; c) os argumentos da brincadeira foram direcionados pela bagagem de conteúdos das crianças relacionada a estes argumentos.

Após essa análise, percebemos primeiramente que não são os brinquedos em si que movem a brincadeira, mas o conteúdo que a criança tem sobre determinado tema. Dessa forma, o papel do professor é fundamental ao organizar a atividade lúdica, pois se o professor não fizer a mediação, a mídia ou outros meios farão esse papel. Ao não deixarmos as crianças livres, estaremos contribuindo para uma melhor qualidade de conteúdos para as brincadeiras. Quando se critica a escola por intervir na brincadeira ou por direcionar um conteúdo como se isso fosse “ferir” a criança, e como se a criança, em “liberdade”, fosse mais autêntica, não se percebe que não existe essa autonomia, essa liberdade. Como pudemos observar nas brincadeiras dos grupos, quem está dando o conteúdo para a criança é a mídia.

Esses alunos nunca estiveram em guerra, nunca foram do exército, nem atiraram um míssil, ou seja, isso não está no contexto de vida real desses alunos, mas o mundo acaba sendo apresentado a eles pela mídia, e esse acaba sendo o único conteúdo disponível a ser imitado, assumindo papel central na formação do pensamento dos alunos. Então quando a escola não proporciona novos conteúdos, quando pensa estar “respeitando” a liberdade da criança, contraditoriamente, está, justamente, deixando essa criança a mercê de um único modo de ver, conhecer o mundo.

Durante a 1ª etapa observamos a ação das crianças com os brinquedos sem a mediação, já na **2ª etapa** de nosso experimento didático procuramos analisar como se dava o jogo de papéis das crianças sem a mediação pedagógica durante a brincadeira de faz-de-conta. Fizemos um sorteio de forma que cada grupo ficasse com um meio de transporte. O grupo 1 ficou incumbido de representar situações existentes em um navio, o grupo 2 em um ônibus e o grupo 3 em um avião.

O grupo 1 conseguiu se organizar com a ajuda da professora da turma que neste dia estava presente na sala, pois as crianças tinham dúvidas em como fazer.

**Experimentadora:** Quem pilota o navio?

**Crianças:** O marinheiro.

Ficaram em dúvida e não sabiam se estavam certas.

**Experimentadora:** Como brinca de navio?

As crianças fizeram o movimento do balanço do navio. Ou seja, o objeto “navio” e a maneira como ele se locomove era muito presente às crianças.

**Experimentadora:** Quem recepciona os passageiros? Será que as pessoas se cumprimentam?

Nesse momento, a professora da turma ajudou-as a organizar uma fila de passageiros e Isabela representou o capitão ou alguém da tripulação - não definiram os papéis. A cena acontecia da seguinte forma: as passageiras entravam no navio e cumprimentavam o “capitão”. Todos se sentavam e a criança que representou o capitão fazia movimentos com as mãos para governar o navio. As crianças não se manifestaram verbalmente.

O grupo 2 brincou de ônibus “circular”. Duas meninas entraram na “circular” e se sentaram enquanto a outra integrante do grupo foi o motorista. Não houve diálogo.

O grupo 3 representou uma situação dentro de um avião. Um era o piloto, o outro o co-piloto e um terceiro menino, o passageiro. Fizeram som com a boca representando o barulho e com as mãos representaram movimentos de volante. As crianças dos outros grupos também quiseram ser os passageiros. Todos entraram no avião apressadamente sem preocupação com a sequência de regras que devem ser seguidas dentro de um avião. Colocaram mais cadeiras atrás do único passageiro. O piloto pediu para colocar os cintos e fez uma contagem regressiva, confundindo com ações realizadas em um foguete. Novamente as crianças reproduziram nas brincadeiras aquilo que tinham visto em desenhos ou filmes.

Ao concluirmos a segunda etapa, percebemos que as crianças não se preocupavam com as regras dos papéis por elas representados. Situações entre passageiros e motorista, piloto e comissários de bordo ou pedestres e motoristas não aconteceram. As crianças preocuparam-se, de forma geral, com o barulho ou o movimento dos meios de transporte, isto é, com as ações desses objetos. Isso aconteceu porque no caso do avião e do navio os papéis não são muito conhecidos e no caso do ônibus, com exceção do motorista, os outros papéis não se destacam.

Na verdade, a criança vivencia várias atividades humanas, mas ela reproduz em suas brincadeiras apenas algumas, por exemplo, manicura, modelo, consumidora em shopping, ou seja, a faceta da realidade que tem se sobressaído nas últimas décadas – indústria da beleza, do culto ao corpo, à juventude. As brincadeiras revelam que o universo infantil não é uma “ilha de fantasia”, é a reprodução, nos limites que são possíveis, do universo social. Em nosso experimento, o faz-de-conta sobre os argumentos propostos não aconteceu porque as crianças não tinham conteúdo para o faz de conta.

Duas importantes considerações podem ser feitas após o momento de observação de nosso experimento didático: 1º) o papel do professor é fundamental para a escolha dos argumentos para a brincadeira do faz-de-conta e para a mediação da brincadeira entre as crianças; 2º) para que a brincadeira de faz-de-conta aconteça, é necessário que as crianças tenham conteúdos suficientes para realizá-la. De acordo com Elkonin, “a fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo” (ELKONIN, 1998, p.302).

#### **4.2.2 Etapas de intervenção do ensino**

Com os dados coletados na observação, tivemos o seguinte propósito para organizar o momento de intervenção do ensino: superar a dicotomia entre a atividade dirigida, isto é, brincar para ensinar algum conteúdo, e a atividade livre, caracterizada pelo brincar por brincar.

Elkonin (1969a) apresenta a direção pedagógica do jogo com três teses fundamentais. A primeira consiste na eleição do tema do jogo. O tema escolhido deve introduzir um conteúdo, segundo o autor, que possibilite a educação

comunista. A segunda está voltada a direção do jogo. O professor deve ajudar as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos no jogo. Por fim, a terceira tese volta-se para a distribuição de papéis e aos acessórios utilizados no jogo: é necessário que as crianças troquem de papéis, cumprindo diversas funções no jogo e que não sobrecarregue o jogo com acessórios desnecessários; os acessórios devem se limitar ao que é necessário para o jogo.

O nosso objetivo na primeira etapa era o de realizar uma observação das brincadeiras das crianças relacionadas ao conteúdo “meios de transporte”. Observamos que o brincar por si só não garante que a criança aprenda algo novo, pois ela acaba reproduzindo aquilo que viu em casa ou em filmes e programas televisivos. Na segunda etapa, o objetivo era o de observar especificamente os conteúdos embutidos nas brincadeiras das crianças. Ainda, observamos que para que a criança represente um determinado papel, é necessário que ela aprenda elementos sobre as normas de comportamento de tal papel social e noção das atitudes deste diante da sociedade. Ou seja, observamos que nem a relação direta da criança com o objeto, nem a indicação de um tema para a brincadeira é suficiente para que as crianças realizem uma atividade lúdica que vá além da reprodução de comportamentos observados no cotidiano de forma real ou virtual. Percebemos que o tipo de ação que ela realiza depende do conteúdo que dispõe.

Nesse sentido, buscamos investigar, na próxima etapa, como a brincadeira aconteceria após proporcionarmos às crianças o contato com diversos conteúdos relacionados aos meios de transporte.

Para iniciar a **terceira etapa** de nosso experimento didático - Introdução do conteúdo “meios de transporte” com músicas, histórias e figuras – utilizamos a música “O avião”, de Toquinho, na qual um avião se personifica e fala sobre si próprio. Na música há conteúdos como: tamanho do avião, velocidade, funcionalidade, peso e radar.

### **O Avião**

Composição: Toquinho / Mutinho

Sou mais ligeiro que um carro,  
Corro bem mais que um navio.  
Sou o passarinho maior  
Que até hoje você na sua vida já viu.

Vô lá por cima das nuvens,  
Onde o azul muda de tom.  
E se eu quiser ultrapasso fácil  
A barreira do som.

Minha barriga foi feita  
Pra muita gente levar.  
Trago pessoas de férias  
E homens que vêm e que vão trabalhar.

Dentro eu não faço barulho,  
Fora é melhor nem pensar.  
Voando pareço levinho,  
Mas sou mais pesado que o ar.

Venha voar comigo, amigo.  
Sem medo venha voar.  
De dia tem o sol brilhando,  
De noite quem brilha é o luar.  
Venha voar comigo, amigo.  
Sem medo venha voar.  
Em dia nublado não fique assustado  
Que eu tenho radar.

Se às vezes balanço um pouquinho  
É o vento querendo brincar.  
Se chove chuvisco fininho  
São nuvens tristonhas a choramingar.

Se você me vê lá no alto  
Voando na imensidão,  
Eu fico tão pequenininho  
Que caibo na palma da mão.

Apesar da qualidade de elementos da música, isto é, conteúdos como peso, tamanho, altitude, som, velocidade, o nosso intuito naquele momento era de que as crianças identificassem “quem estava falando” na música e, após a descoberta, estabeleceríamos uma conversa sobre meios de transporte. Após as crianças ouvi-la algumas vezes e descobrirem que a pessoa que falava na música era um avião, perguntamos às crianças:

**Experimentadora:** A música falava de um avião. Dentre os brinquedos que eu trouxe, tinha avião?

**Crianças:** Tinha.

**Gabriel Pedro:** Não era avião! Era um a jato!

**Experimentadora:** Ok! Mas eu também trouxe outros brinquedos não é mesmo? Vocês lembram quais eram?

As crianças listaram todos os brinquedos dos dias anteriores e após isso, continuamos:

**Experimentadora:** Esses brinquedos existem de verdade. Nós já vimos um carro de verdade, uma moto de verdade, até um avião de verdade, mesmo que em foto ou na televisão. Será que conseguimos achar um jeito de chamar todos eles de uma vez só? Se eu quiser falar avião, moto, caminhão, tudo junto? Como faço?

Uma criança disse: “Ué! Fala rapidinho: avião, carro, moto”.

**Experimentadora:** Mas, por exemplo, se eu quiser chamar o Arthur, o Carlos e o Gabriel ao mesmo tempo? Como faço?

**Amanda (imitando a professora):** Tem de falar “gente”!

**Experimentadora:** Isso Amanda! Nós falamos gente, ou então, crianças. Não é assim? Mas e para o avião, o carro, a bicicleta, a moto, como eu chamo?

Outra criança disse: “A gente chama de brinquedos”.

**Experimentadora:** Muito bem! É verdade! Todos são brinquedos. Mas e os de verdade? Carro de verdade, moto de verdade? Como denominamos?

As crianças ficaram pensando. Aos poucos fomos falando a palavra “meios de trans...” e uma criança disse: “meios de transportar”. Chegamos ao termo “meios de transporte” e dissemos a eles então, que meios de transporte é o nome que usamos para nos referirmos a todas as formas de transportar pessoas ou cargas, isto é: avião, trem, carro, motocicleta, navio, balão, carroça, bicicleta etc.

Logo após, contamos às crianças uma história por nós elaboradas, com auxílio de pesquisas em sites da internet, livros e reportagens sobre o tema. Para contar a história, chamamos as crianças para representarem alguns “personagens” ou objetos (nômades, cavalo, carroça, inventor da roda etc) com o propósito de permitir maior concentração e entendimento da história e também para que elas se sentissem a vontade com a brincadeira de representar.

*“Antigamente, as pessoas não tinham carro, não tinham avião, não tinham bicicleta, não tinham caminhão. Elas andavam a pé, de um lado para o outro. Mas com passar do tempo, as pessoas precisavam se locomover mais rápido e também, precisavam transportar alimentos para suas moradias (como por exemplo, um animal bem pesado). Primeiro utilizaram os cavalos, mas foi com a criação de um objeto que tudo mudou: a roda! Com o passar dos anos a roda foi se sofisticando (antes era de pedra) e depois de madeira, de metal, de borracha. Com ela, foi possível fazer com que cavalos puxassem carroças. Por muito tempo a carroça e a carruagem eram os únicos meios de transporte dos homens (tanto nas cidades, quanto no campo). Mas os homens também queriam atravessar os mares e então, criaram barcos a vela para explorarem outros continentes. A invenção da ferrovia também foi útil. Com os trens, milhares de pessoas foram transportadas pra lá e pra cá e até hoje os trens são muito úteis para o transporte de pessoas e cargas. Quem já viu um trem passando? Finalmente vieram os carros (bem antigos), os carros novos, as motos, os ônibus... e assim foram aparecendo diversos meios de transporte! As cidades cresceram muito com os meios de transporte! Imagine que por causa desses meios de transporte, surgiu a necessidade de asfaltar as ruas, criar avenidas e, assim, as cidades cresceram”.*

Depois entregamos às crianças figuras de alguns meios de transporte. Pedimos a elas para separarem somente os meios de transporte que se locomovem na água, depois no ar e também na terra.

Em outro encontro, utilizamos três cartolinas brancas e algumas revistas para fazermos uma atividade de recorte e colagem. Conversamos com as crianças que elas seriam separadas em 3 equipes e cada equipe teria uma tarefa a cumprir. Fizemos um sorteio e cada equipe ficou responsável por procurar nas revistas, figuras do meio de transporte sorteado (terrestre, aéreo e marítimo). As crianças ainda não tinham se acostumado com os termos, mas já sabiam diferenciar cada meio de transporte. Logo começaram a recortar as figuras e além das que lhe foram incumbidas, também recortavam figuras para as outras equipes, ajudando-as.

Apesar de as crianças diferenciarem meios de transporte que se locomovem na água, dos que se locomovem no ar ou na terra, muitas crianças ainda não tinham assimilado o que é um meio de transporte. Em outras palavras, elas não tinham compreendido as características que compõem um meio de transporte, tais como: deve se locomover, carregar pessoas e/ou cargas etc. Essa incompreensão do



conceito foi exemplificada quando alguns queriam recortar apenas o céu, outras apenas o mar.

Nesse primeiro momento, tivemos o intuito de aproximar o conceito “meio de transporte” às crianças. A finalidade era que as crianças fossem capazes de perceber que um carro, uma moto e um ônibus podem ser semelhantes em alguns aspectos, como a locomoção e o transporte de pessoas, e também, podem ser agrupados por se locomoverem na terra.

Quando todos terminaram, mostramos à turma os cartazes prontos com os 3 tipos de meios de transporte. Após a atividade, fomos ao parquinho e observamos as brincadeiras das crianças. No parquinho havia um escorregador, três balanços, um foguetinho para escalar e um trepa-trepa. O espaço era grande e as crianças foram direto para os brinquedos. Alguns ficaram brincando no balanço enquanto outros faziam fila para esperar a vez. Já outras crianças ficaram brincando no escorregador, principalmente os meninos, e diziam estar brincando de “Pokémon”. Perguntei como era a brincadeira e eles disseram que tinha que escorregar e correr atrás do outro. Alguns meninos ficaram brincando no trepa-trepa e disseram que estavam brincando de pica-pau e gatinho. Perguntei como era a brincadeira e eles disseram que uns eram o pica-pau, outros o gatinho e outros a mãe. A regra foi esclarecida pelas próprias crianças: o pica-pau pega o gatinho e a mãe o protege. Algumas crianças brincaram no foguete, mas em nenhum momento suscitou a brincadeira de foguete, ou de avião ou de qualquer meio de transporte. Algumas meninas, mais distantes dos demais brincavam de salão de beleza, a mesma brincadeira observada no primeiro dia de experimento.

A **4ª etapa** de nosso experimento didático constituiu-se em inserir conteúdos relacionados às relações pessoais existentes em algum meio de transporte. Primeiramente, retomamos alguns conceitos trabalhados. Levamos os cartazes com as figuras de revista para sala e os pregamos no quadro. As crianças fizeram uma roda no chão e observamos os cartazes.

**Experimentadora:** Como a gente chama esses meios de transporte que se locomovem no chão?

As crianças responderam o nome dos meios de transporte (moto, carro, caminhão) ou gritavam “terra”, “terra”. Poucas crianças lembraram que o termo era

terrestre, ou seja, as crianças ainda não conseguiam generalizar vários meios de transporte em apenas um único termo.

**Experimentadora:** Por que será que os meios de transportes que se locomovem no chão chamam-se terrestres?

**Crianças:** Por que andam na terra.

Da mesma forma as respostas para os meios de transporte aquáticos e aéreos mantiveram-se com exclamações: “água”, “ar”! Poucas crianças lembraram os termos. Escrevemos no quadro estes termos perto de cada cartaz. Depois, fizemos uma brincadeira de forma que cada criança deveria falar um nome de um meio de transporte e este não poderia ser repetido. As duas primeiras crianças queriam falar o meio de transporte pela sua marca: “Suzuki”.

**Experimentadora:** Mas esta é a marca. Como é chamado esse meio de transporte?

**Criança:** Suzuki.

Da mesma forma aconteceu ao citarem a marca “Ferrari”. Para muitos meninos da sala, as corridas de Fórmula 1 e as marcas de carros tinham grande importância. Na brincadeira foram citados os seguintes meios de transporte: moto, carro, avião, helicóptero, balão, bicicleta, circular, foguete, navio, barco, caminhão, trem. Depois, com ajuda, surgiram: cavalo, carroça, metrô, submarino.

Após a brincadeira, dissemos às crianças que elas iriam ver várias imagens de meios de transportes terrestres, marítimos e aéreos em slides na televisão. Apesar de as imagens serem coloridas, as crianças não ficaram muito envolvidas nessa parte do experimento. Um detalhe que nos chamou a atenção foi a ação das crianças quando a estante com a televisão foi colocada dentro da sala, elas logo começaram a falar: “filme de terror! Filme de terror”. Destacamos a importância da marca de carros, como a brincadeira de salão de beleza ou a aclamação por filmes de terror nos pareceram marcas da influência da mídia sob as crianças.

Como nos dispusemos a analisar especificamente a brincadeira de avião, apresentaremos apenas os slides referentes a este meio de transporte. Escolhemos

o avião por ser um transporte coletivo e também por possuir um número considerável de profissionais envolvidos. Além disso, a escolha permitiu abarcar um meio de transporte distante do cotidiano das crianças, o que possibilitaria analisarmos com mais clareza a influência do ensino na aprendizagem desse conteúdo.



Slide 1

Mostramos primeiramente o slide 1 com figuras de vários meios de transporte. As crianças participaram falando todas ao mesmo tempo o nome de alguns meios de transporte e a categoria a qual pertenciam (terrestre, aéreo, marítimo).



Slide 2

No slide 2 havia apenas meios de transporte aéreos: um helicóptero, dois balões, um dirigível e dois aviões de modelos diferentes. Fomos perguntando o nome de cada um e as crianças respondiam em coro. Quando perguntamos sobre o dirigível as crianças chutaram: “nave!”, “balão!” Insistimos mais um pouco e então a Amanda respondeu: “dirigível!”. A aluna lembrou o nome do meio de transporte por causa de um desenho animado no qual o personagem principal locomove-se por meio de um dirigível.



Slide 3

No slide 3 havia a foto de um avião de passageiros. As crianças ficaram muito interessadas neste momento. Para cada parte do avião colocamos um quadrinho com o respectivo nome. As partes nomeadas foram: turbina, asas, trem de pouso e eixo. As crianças conheciam apenas as asas. O trem de pouso era conhecido como rodinhas. Poucas crianças sabiam a função das turbinas. As crianças ficaram impressionadas quando dissemos que havia aviões que possuíam até 6 turbinas.



**Slide 4**

O slide 4 era uma foto de um avião de caça. Observamos os mísseis, as turbinas e a cor do avião.



**Slide 5**

O slide 5 era uma foto de um avião Concorde. As crianças começaram a chamá-lo de avião pica-pau, devido ao formato da aeronave. Explicamos às crianças que aquele modelo era chamado supersônico.





**Slide 6**

O slide 6 era a foto de um piloto em uma cabine de avião. As crianças logo falaram: é o piloto! Observamos o uniforme e a cabine.



**Slide 7**

O slide 7 era a foto de um controlador de tráfego aéreo. Um aluno logo gritou ao ver a tela do computador: “um mapa!”. Perguntamos quem era essa pessoa e as crianças não souberam responder. Explicamos que a pessoa da foto é um controlador de tráfego aéreo. Falamos às crianças que ele fica em uma torre de

controle bem alta, no aeroporto. As crianças afirmaram que já tinham visto a torre. Explicamos então que o controlador fica naquela torre se comunicando com os pilotos para ajudar o tráfego aéreo, como por exemplo, evitar uma colisão de aviões.



**Slide 8**

No slide 8 mostramos às crianças como era uma torre de controle.



**Slide 9**

O slide 9 era a foto de uma comissária de bordo servindo um passageiro. Perguntamos às crianças quem eram as pessoas da foto e logo as crianças responderam: “uma moça servindo comida!”, “uma garçonete!”.

As crianças associaram a funcionária de uniforme e o ato de servir comida com a profissão “garçonete”. Explicamos que apesar de parecer uma garçonete, a moça de uniforme da fotografia não era garçonete, pois não trabalhava em uma lanchonete ou restaurante, ela trabalhava dentro do avião. Explicamos às crianças que as “moças” que servem no avião são chamadas de aeromoças.

As crianças tinham pouco contato com este termo e poucas já tinham ouvido falar em “aeromoças”. Explicamos também que hoje em dia não falamos mais aeromoça, pois agora também há homens trabalhando nesta profissão. Dissemos, então, que utilizamos o termo “comissários de bordo”.



**Slide 10**

No slide 10 vimos a foto de uma tripulação. Perguntamos por que havia três pessoas com uma boina diferenciada e as crianças logo falaram que eram os pilotos. Reforçamos a explicação sobre as comissárias de bordo e perguntamos se alguém sabia como poderíamos chamar todos os funcionários que trabalham no avião por um termo só – novamente um termo genérico. As crianças não sabiam, então dissemos a elas que chamávamos de “tripulação”.





**Slide 11**

No slide 11 vimos uma foto dos assentos de um avião. Observamos as poltronas e a bandeja para alimentação embutida nas poltronas.



**Slide 12**

O último slide era uma foto de uma escada para desembarque de um avião. Perguntamos às crianças quem eram aquelas pessoas que estavam saindo do avião e somente a Amanda respondeu: “passageiros”. Observamos que a escada do avião é bem maior que a escada do ônibus e que a do ônibus não fica para fora, como no avião.

Após a apresentação de slides sobre o meio de transporte “avião”, mostramos slides de ônibus. Mostramos fotos de ônibus de linha, ônibus de dois andares, ônibus escolares, ônibus articulados. Percebemos que as crianças participaram mais quando viram as fotos referentes aos ônibus. Havia mais experiências para contar e vivências para relacionar às fotos. Camila dissera que já havia andado em um ônibus de dois andares e a maioria dissera que nunca tinha visto um ônibus articulado. Todavia, três alunos que já tinham morado em Curitiba ou visitado a cidade, disseram: “esse ônibus é de Curitiba!”. Carlos complementou: “eu já fiquei bem na sanfona dele e quase caí!”. Conversamos sobre os ônibus articulados, de como as articulações facilitam as manobras do motorista e também da sua capacidade de transportar um grande número de passageiros ao mesmo tempo.

Vimos também fotografias de passageiros, motoristas de ônibus e também das poltronas.

**Experimentadora:** Vocês acharam as poltronas do ônibus parecidas com as poltronas do avião?

**Crianças:** Sim!

Uma criança reforçou: “Só não tem aquele pratinho para comer”.

**Experimentadora:** No ônibus tem comissários de bordo?

**Crianças:** Não!! – As crianças gritaram.

**Experimentadora:** E os passageiros podem ficar em pé?

**Crianças:** Não!!

**Experimentadora:** E na circular? Os passageiros podem ficar em pé?

**Crianças:** Sim!!

Os últimos slides foram referentes ao meio de transporte “navio”. Mostramos fotos de navios de passageiros, navios cargueiros, barcos, navios a vela, navios de luxo, navios petroleiros, navios militares, balsas. As crianças viram fotos de comandantes, tripulantes e também uma foto de um passageiro cumprimentando a tripulação do navio. Observamos como era a postura dos tripulantes e como era o cumprimento do passageiro e dos tripulantes.

**Experimentadora:** Quando entramos na circular acontece esse mesmo processo? E no avião?

**Camila:** Tem alguns motoristas que já me conhecem e me cumprimentam. Eles falam “oi”.

Após a apresentação e da conversa durante a apresentação dos slides, levamos as crianças ao parquinho para brincar e observamos se em algum momento as crianças brincariam de motorista, comandante, piloto, comissário de bordo etc.

Algumas crianças começaram a brincar de pica-pau e gatinho, outras ficaram no balanço e algumas brincavam de barata no ar. Em nenhum momento uma criança propôs a brincadeira de faz-de-conta relacionada aos meios de transporte.

Em outro encontro, para finalizar a 4ª etapa de nosso experimento didático, levamos dois filmes com cenas de avião e/ou aeroporto para as crianças assistirem. Escolhemos filmes que mostravam o ambiente do aeroporto, os passageiros embarcando, o avião decolando, o serviço das comissárias, o piloto comunicando-se com os passageiros etc. Os filmes escolhidos foram: “Plano de voo” e “Voo Noturno”. Esses são filmes adultos e, por esse motivo, recortamos e apresentamos em sala apenas as cenas apropriadas à idade das crianças.

Mesmo sabendo que as crianças assistem em casa a filmes como os que passamos em sala, entendemos que há uma diferença substancial em assistir o filme em casa e o filme na escola. A diferença está justamente no fato de que na escola há a intencionalidade pedagógica em assistir o filme e há o direcionamento do olhar, isto é, o recorte do que é importante observar.

Antes de iniciar o filme, falamos às crianças que observaríamos como as comissárias falam com os passageiros, o que os passageiros fazem antes de embarcar, o que o piloto fala aos passageiros, quais são os procedimentos de um voo.

Primeiramente colocamos o filme “Plano de Vôo”. Na primeira cena aparecem mãe e filha em um aeroporto. Na cena seguinte elas já estão entrando no avião (não aparece o cumprimento das comissárias, pois as duas foram as primeiras a entrar no avião). Observamos o avião e comparamos com o ônibus. As crianças observaram que havia mais poltronas que em um ônibus.

Dirigimos a atenção das crianças para observar o luxo do avião. Era um avião grande e cada poltrona possuía uma televisão. Depois, observamos as comissárias passando pelos corredores e uma delas tinha um contador nas mãos. Paramos a imagem nesse momento e perguntamos o que ela estava fazendo. Somente o Arthur respondeu: “contando as pessoas”. Observamos também que as crianças ainda não haviam incorporado os termos utilizados no contexto apresentado: poltronas, comissárias, passageiros etc.

Depois colocamos o filme “Voo Noturno”. Na primeira cena aparece uma passageira com pressa para “pegar” o último avião, conhecido como voo noturno. Ela puxava sua mala e falava ao celular. Apareceu na tela do salão de embarque que o vôo estava atrasado. Os passageiros ficaram esperando e uma comissária tentou explicar o que estava acontecendo.

Apareceu uma garotinha de 11 anos que viajaria sozinha. Paramos novamente o filme e explicamos sobre o procedimento de crianças viajarem sozinhas. Na sequência, os passageiros entregaram a passagem para a comissária e seguiram para o embarque. Quando os passageiros entraram no avião a comissária cumprimentava dizendo “Boa noite e boa viagem”. Paramos nesta parte para observar a postura da comissária.

Depois apareceu a cena de um passageiro ajudando outra passageira a guardar a mala de mão no bagageiro. Observamos onde as malas de mão são guardadas. As mensagens do piloto são passadas aos passageiros. Logo após, apareceu a cena do avião decolando e de uma comissária colocando o cinto.

Após o filme, sugerimos às crianças:

**Experimentadora:** Vamos brincar de fazer de conta que estamos em um avião?

Dividimos as crianças em grupos e logo elas começaram a se organizar:

**Isabela:** Eu quero ser a garçonete!

Na fala de Isabela observamos dois fatores importantes: ao dizer “quero ser garçonete”, genericamente pudemos concluir que o papel de comissária de bordo era um papel de destaque para as meninas e que, conseqüentemente, o papel de piloto era de destaque para os meninos; e ao dizer “garçonete”, percebemos como é

forte a relação estabelecida com o cotidiano, no caso, a figura da comissária ainda era associada a da garçonete.

De forma geral, os grupos representaram passageiros, piloto, co-piloto e comissárias de bordo. Não fizeram a encenação com diálogos e os passageiros eram passivos na encenação, ou seja, não solicitavam as comissárias e não interagiam entre si. Somente um grupo formado apenas por meninas fez o processo de entrada dos passageiros, a comissária cumprimentando-os e, depois, servindo-os. Somente quando lembramos as crianças que representavam o piloto a se comunicaram com os passageiros, elas disseram: “vamos decolar!”. Também lembramos as crianças que representavam os passageiros o uso do cinto de segurança.

A brincadeira aconteceu de forma bastante tímida e não durou muito tempo. Depois todas as crianças se sentaram e perguntamos o que cada uma delas era na brincadeira. As crianças sabiam dizer apenas o termo “piloto”. Quem tinha sido co-piloto disse que foi “o homem que ajuda o piloto”, quem foi comissário de bordo disse que era “garçonete” ou não dizia nada porque tinha esquecido. O termo “passageiro” também foi pouco lembrado.

Esta etapa nos mostrou que as crianças não tinham internalizado as funções de cada pessoa em um avião e as palavras que as designam, com isso não estavam à vontade com o tema da brincadeira. Tratava-se de um tema distante da realidade das crianças e elas ainda tinham pouco conteúdo para a reprodução no faz-de-conta. Mesmo com as figuras e as cenas dos filmes vistas e com as brincadeiras feitas, em comparação ao conteúdo circular, por exemplo, o conteúdo avião “não decolou”.

Assim, pois, se queremos que as crianças joguem aos aviadores, soldados, condutores, se queremos que um ou outro papel seja assumido pela criança, ela deverá, antes de tudo, generalizar as correspondentes funções sociais e as regras de comportamento. Se isto não ocorre, é dizer, se uma ou outra profissão, uma ou outra personalidade possui um determinado atrativo, mas suas funções sociais, sua profissão, suas normas de conduta não estão claras para a criança, tal papel não será assumido por ela (ELKONIN, 1998, p. 92).

Percebemos que mesmo conhecendo um pouco de cada função, ainda faltavam às crianças elementos para que o faz-de-conta acontecesse. O restrito vocabulário sobre o assunto e a pouca generalização das funções sociais

representadas não favoreceram a brincadeira. As crianças dificilmente têm contato com diferentes pilotos e comissárias de bordo. Além disso, também não tinham elementos suficientes para representar um passageiro que viajava a trabalho ou outro que viajava com a família em férias.

Pareceu-nos que as crianças geralmente conseguem desenvolver mais as representações de papéis próximos ao seu dia-a-dia, presentes tanto na vida real, como apresentadas pela mídia (médico, mamãe, professora, cantora, apresentador de televisão, ladrão etc.) do que papéis distantes de seu cotidiano.

Será que as brincadeiras de faz-de-conta sempre estão relacionadas ao que as crianças vivenciam em casa ou veem na televisão? É possível a escola, por meio dos conteúdos trabalhados, acrescentar novos elementos ou novos argumentos para a brincadeira? É possível a escola esclarecer algumas normas de conduta de algumas funções sociais às crianças?

Se o jogo de faz-de-conta é uma forma de a criança se aproximar da realidade e se consideramos que a realidade próxima à criança está em constante mudança, os temas do jogo certamente mudam de um lugar para outro, de um momento histórico para outro. Os temas das brincadeiras de nossos avós quando crianças, por exemplo, eram diferentes dos temas das brincadeiras de crianças de hoje.

O estudo realizado por Teixeira e Alves (2007) analisa as brincadeiras das crianças da Ilha do Combu, localizada no município de Belém, no estado do Pará e mostra que as brincadeiras da criança ribeirinha amazônica estão vinculadas, principalmente, ao contexto ribeirinho. As informações foram obtidas por meio de observações das brincadeiras das crianças em suas casas. Segundo Teixeira e Alves (2007), apesar de as crianças representarem mamãe e filhinho, médico e paciente, as brincadeiras das crianças estão fortemente vinculadas às atividades desenvolvidas pelos adultos da Ilha (extração, cultivo e venda do açaí).

Duas crianças brincavam com uma rasa (objeto utilizado sem a modificação do significado) para conduzir os frutos, que eram representados na brincadeira por pedras e alguns caroços, abundantes no terreiro. A menina Ros, 5 anos, foco da observação, fazia o papel do pai e seu irmão, mais novo o do tio, que ajudava o pai na colheita do açaí.

Ros [conversava com o irmão mais novo, Pat de 4 anos]: Esse açaí parece que não está bom, acho que ninguém vai querer comprar... Tá muito duro.

Pat: Tá não. Tá gostoso.

Ros: Então, vamos levar lá pro porto pra vender [em seguida, Ros carregou a rasa. Pat correu e segurou de um lado do cesto. As duas crianças se dirigiram até uma pequena tábua, localizada mais adiante no terreiro]. Aqui é Belém. Quem quer comprar açaí? [Dirige-se ao irmão mais novo e diz] Tu és o comprador, vem comprar.

Pat: Tá bom. Me dá um pouco.

Ros: Cadê o dinheiro?

Pat: Não tenho.

Ros: Pega umas folhinhas ali e faz-de-conta que é dinheiro [Pat colheu umas folhas no quintal e deu para Ros, que colocou um pouco de pedra [frutos do açaí] dentro de um copo descartável, encontrado no quintal e deu para Pat] (TEIXEIRA; ALVES, 2007, p. 380).

Em um primeiro momento nos parece que a criança só brinca daquilo que vivencia, ou seja, representa as situações do seu cotidiano, como se o jogo protagonizado não proporcionasse algo novo. Elkonin (1998) não concorda com a afirmação de que o jogo não proporciona nada de novo para a criança, pois ela só inclui nessa atividade aquilo que conhece. Para o autor, conhecer as funções sociais de uma determinada pessoa e as suas normas de comportamento são premissas para que a criança assuma o papel, mas até que ela não o assuma, essas funções sociais ainda não estão presentes na consciência da criança. Ou seja, por mais que a criança saiba que o aviador pilota um avião e que a comissária atende os passageiros, ela ainda não tem consciência de como isso é feito e de como são dadas as relações entre a tripulação e o aviador, por exemplo.

Muito antes de assumir o papel de aviador, soldado, doutor, etc. o pequeno sabe que o aviador pilota aviões, o soldado luta contra o inimigo e dispara seu fuzil, o doutor cura as crianças e lhes dá vacina, etc. Mas o próprio procedimento de pilotar aviões, a relação do aviador com os outros membros da tripulação e com os passageiros, o avião, etc.; o modo em que atua o soldado, seu manejo da arma, sua atitude com os chefes e companheiros; a forma em que atua o doutor, sua relação com os pacientes, etc., tudo isto não estava o suficientemente diferenciado e generalizado pela criança<sup>77</sup> (ELKONIN, 1987a, p. 92-93).

---

<sup>77</sup> No texto em espanhol lê-se: “Mucho antes de asumir el rol de aviador, soldado, doctor, etc. el pequeño sabe que el aviador maneja aviones, el soldado lucha contra el enemigo y dispara su fusil, el doctor cura a los niños y les pone vacunas, etc. Pero el procedimiento mismo de manejar aviones, la relación del aviador hacia los otros miembros de la tripulación y hacia los pasajeros, el avión, etc.; el modo en que actúa el soldado, su manejo del arma, su actitud hacia los jefes y compañeros; la forma en que actúa el doctor, su relación con los pacientes, etc., todo esto no estaba lo suficientemente diferenciado y generalizado por el niño” (ELKONIN, 1987a, p. 92-93).

Nesse sentido, ao representar papéis sociais de determinadas pessoas, as crianças estão também internalizando normas sociais. No entanto, para representar tais papéis, a criança precisa aprender o que as pessoas fazem e como fazem. No decorrer de nosso experimento didático, levamos às crianças histórias, músicas, imagens e cenas de pessoas e/ou objetos relacionados aos meios de transporte. Conversamos sobre as atitudes das pessoas e vimos como elas se comportavam em um avião, em especial. Na última etapa de nosso experimento, tivemos o objetivo de organizar o faz-de-conta sob o tema avião com alguns objetos temáticos. Nosso intuito era de analisar como as crianças brincariam depois de aprenderem um pouco mais sobre as atividades humanas existentes em um avião e/ou aeroporto.

Na **5ª etapa**, e última de nosso experimento didático, propusemos às crianças a brincadeira de avião utilizando alguns objetos, tais como: crachás, fone de ouvido, bandejas, máscara de oxigênio, radinho, malas e uniformes.

Primeiramente, sentamos com as crianças no chão e retomamos o que estávamos estudando. As crianças disseram: “carro”, “avião”, “navio”, “trem”. Insistimos para as crianças lembrarem-se do nome de todos esses objetos juntos. Algumas disseram: “terrestre”, “aéreo” e apenas uma lembrou: “Meios de transporte”.

**Experimentadora:** São todos esses que vocês disseram, mas com um nome que pode ser para todos: meios de transporte! Alguém falou meio de transporte. É isso mesmo. Tem gente que se lembrou dos meios de transporte terrestres, aéreos, marítimos. Isso mesmo. Vocês lembram o que nós vimos no encontro passado?

Uma criança disse “avião”. Em seguida, perguntamos e todos se lembravam do nome dos personagens da brincadeira.

**Isabela:** Aeromoça.

**Gustavo e Amanda:** Piloto.

**Gustavo:** Co-piloto, passageiro

Uma criança disse: “a montanha”. Intrigados, perguntamos de qual montanha ela estava falando e ela disse: “aquele lugar bem alto! O morro”. Esta criança estava



se referindo à torre de controle e associou a palavra “torre” à “montanha” e ao “morro”, palavras mais próximas à sua vivência.

**Amanda:** É a torre de controle.

Ao perguntarmos quem trabalha na torre de controle, as crianças tentaram explicar a função do controlador: “é aquele que fala se o avião vai bater”. Perguntamos então como era o nome da pessoa que dizia isso e muitas associaram essa função ao co-piloto.

**Experimentadora:** Não é o co-piloto. Quem é que trabalha na torre de controle e fica lá controlando os aviões para não ter perigo de bater?

**Ana:** Controlador

**Experimentadora:** É o controlador! Na nossa brincadeira então tinha o piloto, o co-piloto, os passageiros, a comissária de bordo, que também é chamada de aeromoça e o controlador.

Uma criança interrompe para dizer que o termo certo é aeromoça e lembramos a ideia trabalhada nos encontros anteriores:

**Experimentadora:** É aeromoça também. A gente chama de aeromoça, mas hoje em dia tem comissário de bordo homens. Aí tem como chamar um homem de aeromoça? Por exemplo, tem como eu chamar o Gabriel de aeromoça? Então o certo é “comissário de bordo” porque tem mulheres e homens.

Após relembrarmos os termos corretos e as funções de cada pessoa, explicamos as crianças que brincaríamos de avião novamente com alguns objetos. Formamos dois grandes grupos, cada um com cerca de 10 crianças, e cada grupo brincaria por vez em uma sala separada.

Tanto no grupo 1 como no grupo 2 a distribuição dos papéis, organizadas pelas próprias crianças, não ocorreu amigavelmente. As meninas disputaram o papel da comissária de bordo e os meninos disputaram o papel do piloto. Poucas

crianças quiseram ser passageiros e nenhuma quis ser o controlador de voo. Dissemos às crianças que precisaríamos de um controlador de voo e que depois, trocaríamos os papéis.

Para Elkonin (1998) a criança assume determinado papel porque a criança deseja ser como essa pessoa. É uma maneira de realizar seus desejos por meio da representação. Para o autor, “no geral, os papéis preferidos são os daquelas pessoas que ocupam um lugar especial na sociedade” (Elkonin, 1998, p.100).

A dificuldade em organizar a brincadeira de faz-de-conta com as crianças teve vários motivos, tais como disputas por papéis considerados importantes, muita conversa ao mesmo tempo, dificuldade em esperar, inquietação. Por essa razão, esses motivos levam os educadores, de forma geral, a interpretar a brincadeira de faz-de-conta como uma bagunça e desistir de realizá-la em sala.

Para Elkonin (1998), os professores pouco utilizam o faz-de-conta em sala de aula por ser uma atividade que certamente causa desordem, por isso acabam optando por atividades mais tranquilas. O autor ainda retrata a dificuldade do professor de encontrar o seu próprio papel no jogo. Geralmente, de acordo com experiências pessoais ou algumas observações em sala de aula, quando os professores propõem o jogo de faz-de-conta, não sabem se participam da brincadeira, se ajudam as crianças a se organizarem ou se as deixam brincar livremente.

Elkonin (1998) destaca a importância de o professor compreender a natureza psicológica do jogo para compreender a sua importância para o desenvolvimento da criança.

O esclarecimento da natureza psicológica do jogo deve permitir-nos não somente compreender sua importância para o desenvolvimento da criança, senão também darmos a chave para dominar o processo do jogo, para aprender a dirigi-lo conscientemente, para utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar (ELKONIN, 1998, p. 85).

O papel do professor, nesse sentido, está justamente em oferecer elementos para a brincadeira e possibilitar que as crianças representem diferentes papéis sociais. Se as crianças estiverem brincando sozinhas, sem mediação, certamente brincarão daquilo que conhecem e os papéis não serão trocados, ou seja, a criança que sempre é a mãe continuará representando esse papel. Além disso,

experimentar novos papéis também favorece o desenvolvimento da criança, isto é, mobilizam funções psíquicas superiores, tais como atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio, etc. Para que a criança experimente um novo papel é necessário que ela mobilize a percepção de aspectos essenciais e detalhes dessa atividade, ela deve estar atenta aos movimentos, à linguagem que acompanha essa atividade, memorizar formas de conduta não usuais, imaginar situações que extrapolam o seu contexto de vida mais imediato. Para que isso ocorra, segundo Elkonin (1998), é necessário que o professor permita o contato direto com pessoas que exercem funções diferentes ou fale sobre essas pessoas e disponibilize diversas fontes de conhecimento às crianças.

Em nosso experimento didático, os objetos temáticos ajudaram muito e as crianças gostaram de utilizar gravatas, bandejas e fones de ouvido. Para Elkonin (1998), a importância de utilizar alguns objetos temáticos está na forma como as crianças os manuseiam. Para o autor, beber leite em uma taça é diferente de fingir beber o leite. Na primeira situação seu objetivo é o leite e a taça é apenas uma condição para bebê-lo. Na segunda, a finalidade da ação é mostrar como se bebe leite; sua consciência está direcionada no procedimento com a taça.

As meninas que representaram as comissárias de bordo atendiam os passageiros e essa cena era repetida várias vezes: os passageiros pediam algo para comer e as comissárias de bordo levavam até eles. As crianças que representaram os pilotos não falaram com os passageiros antes da decolagem e as crianças que representaram os controladores não sabiam muito bem o que fazer, até porque essa foi a atividade menos explorada em nossa explicação e de mais difícil visualização. Após o primeiro momento com cada grupo, experimentamos trocar os papéis e percebemos que as crianças mais falantes sentiam-se bem em papéis como o de comissário de bordo e de piloto.

Depois da brincadeira, pedimos às crianças que desenhassem a brincadeira de avião. A maioria das crianças preocupou-se em desenhar o objeto avião e nenhuma desenhou somente o piloto na cabine ou a comissária servindo os passageiros. Algumas crianças desenharam o piloto e os passageiros nas janelinhas do avião. Ao perguntarmos às crianças o que elas haviam desenhado, algumas falaram: “fiz o avião decolando”, “ aqui é o avião tirando as rodinhas para decolar” e “fiz o piloto e os passageiros dentro do avião”.

Percebemos pelos desenhos das crianças que o objeto avião ainda era mais presente em suas representações do que as pessoas e as funções que elas exerciam. Tanto a representação por meio do faz-de-conta quanto a representação por meio do desenho mostrou que as crianças não assumiram de fato os papéis sociais, isto é, não internalizaram as normas de conduta dos papéis representados.

Ao finalizarmos todas as etapas, levantamos duas considerações a respeito da relação entre a atividade lúdica e a atividade de estudo. A primeira consideração que fizemos é a respeito de propiciar o conteúdo antes de brincar de faz-de-conta. Pudemos concluir que sem o conhecimento do que determinadas atividades sociais fazem e como fazem as crianças não conseguem assumir o papel com propriedade. Apesar de buscarmos isso em nosso experimento didático, acreditamos que o pouco tempo não permitiu que as crianças tivessem mais experiências sobre o assunto. Isso quer dizer que, no horário normal de aula durante o ano letivo, de acordo com a proposta curricular de cada escola, é possível desenvolver conteúdos com o tempo suficiente para proporcionar um faz-de-conta produtivo no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

A outra consideração trata-se da importância do ensino intencional e sistematizado que a escola pode proporcionar. Percebemos quão é forte o cotidiano nas brincadeiras das crianças. As crianças brincam principalmente do que veem em casa e do que assistem na televisão. A escola é um importante meio para explorar temas do cotidiano e, também para suscitar novos temas para as brincadeiras, para aprender novos conteúdos e, por conseguinte, para que a criança aproprie-se dos conhecimentos presentes no mundo em que vive.

Imagine como seria produtivo para o desenvolvimento infantil se as crianças brincassem também de astronauta e extraterrestres? De guarda florestal e animais em extinção? De guarda de trânsito e motorista? De controlador de voo e piloto? Quantos seriam os conteúdos apropriados e quanto seria a apropriação de normas de condutas de diversas funções sociais?

Pudemos perceber ao longo do experimento a força do cotidiano nas brincadeiras das crianças, o que não é algo que pode ser considerado natural ou banal. Em muitas situações isso chega a ser preocupante. Na brincadeira livre são reproduzidas várias mazelas sociais, e essa atividade torna-se totalmente distante de um meio educativo. Quando não há direção pedagógica desse processo, a

atividade lúdica deixa de cumprir essa possibilidade formativa que é tão propalada nos meios educacionais.

Após terminarmos o último encontro e observarmos novamente as crianças brincando livremente observamos de novo a “força do cotidiano”, na definição do conteúdo do jogo das crianças. Uma das brincadeiras era de cachorro.

**Experimentadora:** Como é que se brinca dessa brincadeira?

Uma criança explicou: “Assim olha: au-au, au-au. Aí depois que eu latir ele vem. E eu amarro ele e ele dorme”.

**Experimentadora:** Eu posso brincar?

**Isabela:** Então ela vai ser a mamãe.

**Experimentadora:** Vocês estão brincando do quê?

**Isabela:** De mamãe e filhinha.

As crianças começam a dividir os papéis e Isabela resolve atribuir a ela o papel de mãe.

**Isabela:** Eu sou a mãe e você é a irmã mais velha.

**Rafaela:** Ah não! Eu sou a mãe!!

**Paulo:** Posso brincar?

**Isabela e Rafaela:** Pode.

**Experimentadora:** O que o Paulo vai ser?

**Isabela:** Todos são irmãos. Eu quero que o Paulo vá comprar umas frutas no mercado. Você vai Paulo?

Uma criança preparou chá e papinha de ovo para mim. Outra criança fez um bolinho e um suco. Algumas crianças faziam que eram bebês e cachorros. Tentamos propor que as crianças fossem ao aeroporto e viajassem de avião para buscar alguém e depois voltassem para casa. As crianças saíram correndo imitando com os braços as asas do avião, fazendo barulho com a boca. A diferença entre ir ao mercado e viajar de avião era enorme. As crianças sabem como ir ao mercado e o que fazer no mercado, ao contrário de viajar de avião.

Quando as crianças brincavam “livremente” apareceram os temas/argumentos do cotidiano: tomar suco, arrumar a casa, brincar de salão de beleza, polícia e ladrão eram os preferidos das crianças. Por que elas não brincavam de controlador de voo e piloto?

Ao propor a brincadeira do avião, logo as crianças se puseram a correr pela sala, com os braços esticados, como asas. As relações humanas contidas em um ambiente como um aeroporto ou um avião sumiram. As crianças não atentaram para os papéis sociais embutidos na brincadeira do avião.

O nosso intuito com o experimento didático era de, primeiramente, propor um conteúdo escolar para a brincadeira do faz-de-conta. Conseqüentemente era permitir às crianças que esse conteúdo permitisse um avanço no círculo de conhecimentos de cada criança e também, um avanço no tipo de pensamento a ser formado. Assim, a brincadeira do faz-de-conta não seria esvaziada de conteúdo: seria uma forma de a criança adquirir conhecimentos científicos por meio da representação. O caminho para a atividade de estudo, estaria, dessa forma, mais delineado, na medida em que a criança, ao assumir os papéis sociais, desenvolveria a habilidade de lidar com regras e normas sociais e ao aprender os conteúdos embutidos nesses papéis. O próximo passo seria o trabalho desses conteúdos por meio da atividade de estudo para proporcionar a essas crianças o pensamento teórico.

#### 4.3 TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO: RUPTURA OU CRISE?

Geralmente quando ouvimos o termo “transição” nos remetemos a um momento de mudanças. Com a mudança é necessário organizar novas ideias, novos afazeres e viver novas situações. É assim quando mudamos de emprego, de cidade ou mesmo quando mudamos de opinião. Momentos de grandes tensões na sociedade são justamente em épocas de transição: a transição da idade média para a idade moderna, a transição do pensamento religioso para o pensamento científico, exemplificam algumas delas.

Ao pensarmos no termo transição, de maneira próxima ao nosso dia-a-dia, podemos nos remeter a algo velho (casa velha, desemprego, corte de cabelo ultrapassado) que está se modificando ou sendo trocado por algo novo. A transição

é justamente o momento em que o velho é abandonado e o novo começa a despontar, mesmo ainda havendo resquícios do velho. Ainda fazendo relação com o cotidiano, podemos, por exemplo, mudar de casa, mas ainda não ter se acostumado com a nova moradia. Pode-se concluir, por essa explicação simplificada, que a transição é um processo complexo.

Da morte do *herói* ao nascimento do *cidadão*, da descaracterização do cidadão ao desenvolvimento do *cristão*, do desaranjo do cristão à emergência do *burguês*, momentos de transição precisam ser apreendidos na intimidade das relações que objetivam essas mudanças. Transformações nas figuras humanas precisariam ser apreendidas por quem estuda os processos educativos carregados de intencionalidade. Da defesa em família à apologia da vida pública, da vivência política democrática à prática silenciosa da hierarquia no império da igreja medieval, mudanças qualitativas, - reveladoras das formas de organização social, intimamente coladas aos *requisitos* ou *predicados dos indivíduos*, - *precisam ser examinados*. [...] processos de transformação – que revelando-se em novos hábitos, em novas leis, nos novos modos de ler o mundo, expondo-se, enfim, no abandono das velhas formas educativas, - necessitam de observações mais acuradas para serem compreendidas, enquanto atos humanos datados (NAGEL, 1997, s/p)

A professora acima citada também nos trouxe outra contribuição para o entendimento dos processos de transição. Durante uma aula do curso de pedagogia da UEM, ela perguntou aos alunos o que era educação. A maioria disse que educação era algo bom, que emancipava o sujeito, possibilitava novos conhecimentos, entre outros. A professora surpreendeu a todos em dizer que educação era sofrimento. “Como a educação pode ser sofrimento?” muitos se perguntaram e a professora iniciou uma bela aula sobre o que é a transição do velho para o novo na educação.

A educação é sofrimento, pois devemos abandonar certas crendices, como por exemplo, a certeza de uma criança pequena de que quem faz a chuva é o São Pedro, para adquirir conhecimentos científicos sobre um determinado conteúdo. Por outra parte, não podemos cometer o equívoco de entendermos a transição como uma troca, pois as velhas aprendizagens não são substituíveis como uma superposição. A transição não é nem aqui e nem ali. Está a caminho.

[...] a redução dos velhos interesses dominantes no período anterior, não está acompanhada de modo algum pelo desaparecimento dos velhos hábitos adquiridos na primeira idade escolar e na anterior,

pela extinção dos velhos mecanismos do comportamento formados e estruturados na infância (VYGOTSKI, 1996, p. 25)<sup>78</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 25).

Em nosso trabalho, utilizamos o termo transição intimamente ligado à concepção de desenvolvimeto. Ao compreendermos o desenvolvimento como um processo dialético, isto é, caracterizado pelas transformações ocorridas durante esse proceso, entedemos a transição de forma revolucionária, marcada por saltos qualitativos. Já pela concepção linear do desenvolvimento cujo processo se dá de forma evolucionária, a compreensão da transição é outra. Segundo Vigotski:

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem os distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 97).

Como vimos na psicologia, as mudanças no percurso do desenvolvimento infantil estão intimamente ligadas às mudanças do lugar ocupado pela criança na sociedade. Desse modo, excetuando o desenvolvimento biológico da espécie, a mudança não é natural, pois para que ela ocorra é necessário também que ocorra uma modificação dentro das relações sociais. Por exemplo, a aranha sempre fará a mesma teia de aranha por meio do mesmo processo, enquanto que o homem, consegue produzir roupas de diferentes maneiras e por meio de diversos processos de produção, sempre procurando obter mais agilidade e perfeição.

Comenius (1976) acreditava na ordem da natureza como guia para o desenvolvimento do homem, pois se as árvores, por exemplo, crescem coletivamente e formam uma floresta de qualidade, os homens deviam proceder da mesma forma, isto é, em conjunto e em grande quantidade. Mas Comenius percebeu que a ordem das artes, a qual imita a natureza, se sobressai. O autor exemplifica essa afirmação comparando um peixe com um navio. O homem, como

---

<sup>78</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] la reducción de los viejos intereses dominantes en el período anterior, no está acompañada en modo alguno por la desaparición de los viejos hábitos adquiridos en la primera edad escolar y en la anterior, por la extinción de los viejos mecanismos del compartamiento formados y estructurados en la infancia” (VYGOTSKI, 1996, p. 25).



sujeito histórico e social, tem a capacidade de criar novas coisas e está em constante mudança.

Mas por que mudamos? A partir do exemplo anterior, percebemos que a mudança acontece por meio de uma necessidade da realidade prática. Para Leontiev, “o critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade” (LEONTIEV, 1994, p. 64). Em outras palavras, a partir do momento em que a minha atividade principal não me satisfaz mais, há a necessidade de buscar outra atividade. E por que esse processo não é natural? Não é natural porque novas necessidades são criadas pelas condições históricas presentes. Por exemplo, muitas crianças contemporâneas sentem necessidade de ganhar um brinde ao comer um lanche fast-food<sup>79</sup>, de se maquiar ou então de ter diversos brinquedos eletrônicos. Segundo Oboukhova, “as atividades aparecem como respostas às necessidades. Essas necessidades não são inatas, são criadas. A primeira é a necessidade de comunicação com os adultos” (OBOUKHOVA, 2006, p. 19).

Para Elkonin (1969), é por meio do ensino que a criança aprende a falar, a andar e atuar com os objetos. A aprendizagem de novas habilidades e capacidades ocasiona, por sua vez, mudanças na atividade da criança, pois esta terá novos motivos para realizar outras atividades.

Como vimos, há algumas atividades que são consideradas principais, pois são as atividades que mais promovem o desenvolvimento. A atividade principal da idade pré-escolar é a atividade lúdica, mas isso não quer dizer que todas as crianças terão as mesmas necessidades com relação a essa atividade e também que não existam outras formas de atividades, como o desenho e a modelagem, por exemplo. Segundo Elkonin, “as crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e segundo como se educam”<sup>80</sup> (ELKONIN, 1969a, p.503).

O que é inegável é a necessidade do ser humano interagir com os objetos e pessoas do meio em que vive. É nesse sentido que Vygotsky (2002), Leontiev (1994, 2004) e Elkonin (1969, 1987, 1998) acentuaram a existência de uma

---

<sup>79</sup> Em 2009 o Ministério Público Federal (MPF) recomendou que redes de *fast-food* deixassem de vender lanches juntamente com brindes. O motivo é que a maioria dos lanches vendidos é altamente calórica e o consumo excessivo pode aumentar o índice de obesidade infantil.

<sup>80</sup> No texto em espanhol lê-se: “los niños de una misma edad adquieren muchos rasgos psicológicos diferentes según las condiciones histórico-sociales concretas en que viven y según como se educan” (ELKONIN, 1969a, p. 503).

atividade principal para cada período da vida. Em outras palavras, para cada período da vida há maneiras de interagirmos com o mundo circundante, seja por meio da brincadeira, dos estudos ou do trabalho, por exemplo. Mas em alguns momentos, algumas têm maior impacto sobre o desenvolvimento dos sujeitos.

Por meio da teoria histórico-cultural é possível perceber a proximidade entre a atividade lúdica e a atividade de estudo. As duas atividades, consideradas antagônicas, estavam aparentemente separadas na prática escolar, sendo que a primeira pertencia à educação infantil e a segunda ao ensino fundamental. Mas a atividade lúdica e a atividade de estudo estão intimamente ligadas, já que a atividade de estudo é a continuação da atividade lúdica. Por meio da brincadeira do faz-de-conta a criança se interessa em representar diferentes funções sociais, mas não sabe exatamente os conteúdos que perpassam entre as relações pessoais. É a partir do contato com os conteúdos escolares que a criança sente necessidade não só de fazer como os adultos fazem, mas também de saber o que os adultos sabem.

Em uma brincadeira de mercadinho uma criança pequena pode satisfazer-se em comprar de mentirinha alguns produtos e pagar uma quantidade imaginária com um dinheiro imaginário. Para uma criança maior, com idade por volta de seis anos, por exemplo, há a necessidade de saber quanto custa determinado produto e qual é o valor do troco que irá receber. Dessa maneira, a atividade lúdica e a atividade de estudo estão intimamente ligadas, pois na brincadeira estão embutidos diversos conteúdos escolares, a saber: meios de transporte, vestuário, higiene, sistema monetário, espaços sociais, entre outros.

Muitas vezes observamos na prática escolar que professores costumam utilizar a brincadeira como um meio de ensinar os conteúdos escolares, sendo que o caminho inverso também é possível e tão rico como o outro. Ao aprender conteúdos escolares a criança tem elementos para brincar de faz-de-conta e, dessa maneira, se apropriar da realidade que a cerca. Acreditamos que, especialmente no 1º ano do ensino fundamental, a presença dos conteúdos escolares nos temas das brincadeiras de faz-de-conta é um caminho de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.

A transição de uma atividade para a outra significa uma ampliação do círculo de conhecimentos da criança. Não significa, portanto, o abandono do brincar como algo inferior ao estudar, mas os temas das brincadeiras podem suscitar na criança a necessidade de aprender os conteúdos que permeiam a sua vida. Significa, pois, um

momento de um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico da criança, um momento, portanto, que não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um período rico em avanços em seu desenvolvimento psíquico.

Para Vygotski (1996) a transição não é natural e as mudanças de interesses não são orgânicas. Apesar desse autor dedicar-se mais ao estudo da transição na adolescência, a regra também vale para a transição que ocorre na infância. Segundo o autor

[...] devemos diferenciar [...] a linha sociocultural no desenvolvimento e na formação das necessidades da criança e do adolescente da linha biológica do desenvolvimento de suas atrações orgânicas. Fazê-lo tem importância particular sobre tudo na idade de transição. Nessa idade de grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando se produz a maturação das necessidades biológicas e culturais não poderemos encontrar a chave para entender corretamente as mudanças que se produzem se não tomamos em consideração que não somente o conteúdo do pensamento humano, não somente as formas e os mecanismos superiores da conduta humana, e sim também as próprias forças motrizes do comportamento, os próprios motores que põem em ação tais mecanismos, a própria orientação da conduta humana experimentam complexo desenvolvimento sócio-cultural<sup>81</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 22).

Vygotski (1996) chama a atenção para o fato de que os interesses e motivos estão em um plano superior, isto é, são conscientes, diferentemente de uma atração movida por um instinto. Se há necessidades biológicas do organismo, há também as necessidades culturais, as quais Vygotski (1996) denominou de interesses. O autor se dedica justamente ao desenvolvimento dos interesses e enfatiza que nos momentos de transição, além do desenvolvimento de interesses, há também desenvolvimento do pensamento.

Para o autor, o grande erro da psicologia tradicional estava em considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um processo biológico,

---

<sup>81</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] debemos diferenciar [...] la línea socio-cultural en el desarrollo y en la formación de las necesidades del niño y del adolescente de la línea biológica del desarrollo de sus atracciones orgánicas. Hacerlo tiene particular importancia sobre todo en la edad de transición. En esa edad de gran avance en el desarrollo biológico y cultural, cuando se produce la maduración de las necesidades biológicas y culturales no podremos hallar la clave para entender correctamente los cambios que se producen si no tomamos en consideración que no sólo el contenido del pensamiento humano, no sólo las formas y los mecanismos superiores de la conducta humana, sino también las propias fuerzas motrices del comportamiento, los propios motores que ponen en acción tales mecanismos, la propia orientación de la conducta humana experimentan un complejo desarrollo socio-cultural” (VYGOTSKI, 1996, p. 22).

“determinado pela maturação orgânica da criança paralelo ao peso do cérebro”<sup>82</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 57). Segundo Vygotski (1996), ao considerar a evolução do conteúdo do pensamento como um processo cultural e o desenvolvimento das operações intelectivas como um processo natural, criava-se a ruptura entre forma e conteúdo. Em outras palavras, separava-se o conteúdo histórico aprendido no processo do desenvolvimento cultural das formas de pensamento. No entanto, observamos que aprender, por exemplo, meios de transporte (conteúdo) leva necessariamente a outro tipo de operações mentais, tais como a abstração e a generalização (formas de pensamento). Da mesma forma que ao desenvolver essas novas formas de pensamento, novos conteúdos são agregados à rede de relações que se cria nesse processo.

Para compreender o desenvolvimento do pensamento nas idades de transição, segundo Vygotski (1996), é necessário superar essa dicotomia entre forma e conteúdo. Para isso, o autor realizou uma análise dos procedimentos internos ao desenvolvimento e não o contrário. Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos, Vygotski (1996) concluiu que “as mudanças experimentadas pelo pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos, são em grande medida, mudanças de índole interna estrutural e íntima que não costumam exteriorizar-se, nem ser visíveis para o observador”<sup>83</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 58).

É no momento que recebe um novo conteúdo que a criança e o adolescente são impulsionados a uma nova atividade.

O novo conteúdo ao colocar ao pensamento do adolescente toda uma série de tarefas, o impulsiona a novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementares, a novos modos do pensamento. [...] é precisamente na idade de transição quando o novo conteúdo cria, por si mesmo, novas formas de conduta [...]. O passo ao pensamento em conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social<sup>84</sup> (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

<sup>82</sup> No texto em espanhol lê-se: “determinado por la maduración orgánica del niño paralela al peso del cerebro” (VYGOTSKI, 2006, p. 57).

<sup>83</sup> No texto em espanhol lê-se: “Los cambios que experimenta el pensamiento del adolescente en su proceso de dominio de los conceptos son, en gran medida, cambios de índole interna, estructural e íntima que no suelen exteriorizarse, ni ser visibles para el observador” (VYGOTSKI, 2006, p. 58).

<sup>84</sup> No texto em espanhol lê-se: “El nuevo contenido al plantearle al pensamiento del adolescente toda una serie de tareas, le impulsa a nuevas formas de actividad, a nuevas formas de combinación de las funciones elementares, a nuevos modos del pensamiento. [...] es precisamente en la edad de transición cuando el nuevo contenido crea, por sí mismo, nuevas formas de conducta [...]. El paso al pensamiento en conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social objetiva, el mundo de la ideología social” (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Ao falar na formação de conceitos para o adolescente, podemos estabelecer relação com a formação do pensamento das crianças pré-escolares. A importância das discussões elaboradas por Vygotski (1996) a respeito do desenvolvimento do pensamento dos adolescentes e a formação de conceitos está justamente no fato de que novos conteúdos não se incorporam automaticamente no pensamento, mas passam por um longo processo de desenvolvimento. Da mesma forma que no adolescente, a criança ao aprender determinados conceitos, cotidianos e científicos, abre-se a ela a história da humanidade.

Primeiramente, a criança entra em contato com os conceitos cotidianos, os quais são formados no dia-a-dia pela família, amigos, comunidades religiosas, meios de comunicação de massa. Os conceitos científicos são formados na escola, por meio da organização do ensino. Para Vygotsky (1993), o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos é ascendente e o dos conceitos científicos é descendente. O processo de desenvolvimento de conceitos ocorre em uma via de mão dupla. A criança opera com conceitos cotidianos sem ter consciência deles, por exemplo, as crianças brincam com carros, aviões, mas não sabem que brincam com meios de transporte, brincam também de dominarem um ao outro no jogo, mas não sabem que brincam de “relações de poder”. De acordo com Sforzi:

[...] a criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso. Por exemplo, quando a criança pequena utiliza a palavra “pai”, mesmo que a use em contextos adequados, não tem consciência de que a mesma representa uma determinada relação de parentesco. O uso que faz do termo está vinculado à pessoa, ao objeto, à coisa em si e não propriamente ao conceito (SFORZI, 2004, p. 78).

Já nos conceitos científicos, o pensamento está voltado para o próprio conceito. Enquanto o desenvolvimento dos conceitos cotidianos vai do concreto para o abstrato, o desenvolvimento dos conceitos científicos faz o caminho inverso, do abstrato para o concreto. Ou seja, retornando aos exemplos citados acima, os conceitos científicos das áreas de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia é que permitirão ao estudante pensar teoricamente sobre o que fazia de forma inconsciente.

Ao ensinar conceitos científicos às crianças, estaríamos contribuindo com a qualidade de conteúdos para as brincadeiras de faz-de-conta e, também, com o

início do desenvolvimento do pensamento teórico, fundamental para os posteriores anos escolares. De acordo com Sforni:

A distinção entre conceitos espontâneos e científicos feita por Vygotsky é importante para repensar a didática, que, presa à psicologia tradicional, entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino. [...] normalmente são ensinados conceitos científicos nos limites do pensamento empírico (SFORNI, 2004, p. 84).

O conceito “meios de transporte”, um conceito científico a ser trabalhado no currículo escolar do 1º ano do ensino fundamental, deve ser ensinado de forma teórica. Entendemos que esse é o primeiro aspecto fundamental ao pensar a organização do ensino na transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.

O outro aspecto está relacionado à própria atividade lúdica. Ao brincar, a criança lida com alguns conceitos do mundo adulto e se comporta além do que poderia fazer sozinha. Além disso, a criança estabelece sentidos diferentes ao significado real de alguns objetos. Leontiev (1994) exemplifica esse processo quando a criança brinca com uma vassoura como se fosse um cavalo. Segundo o autor:

[...] A forma básica, psicológica e social, pela qual se dá a relação entre o mundo e a consciência humana tem suas origens nesse momento em que a criança torna-se capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e determinar seu comportamento e os resultados desse comportamento não mais pelos objetos imediatos a sua volta, mas sim pelo seu pensamento, pela sua consciência, que é capaz de projetá-la para além desse campo (LEONTIEV, 1994, p. 80).

Por meio do faz-de-conta as crianças atuam como outras pessoas e trabalham com uma nova significação dos objetos, passando da percepção imediata para capacidades psicológicas mais elaboradas. Dessa maneira, é fundamental a organização da escola em relação aos conteúdos das brincadeiras, pois a criança brinca daquilo que tem algum conhecimento prévio. Isso significa que o ensino do conteúdo é fundamental para que o brincar de faz-de-conta contribua com o desenvolvimento psíquico.

Ao contrário disso, as crianças brincarão “livremente”, como o exemplo do tema da brincadeira de alunos da 4ª série de uma escola pública gaúcha: o tráfico.

Segundo reportagem publicada no site g1globo.com (2009), “Alunos da 4ª série brincam de tráfico em escola pública gaúcha”, a professora percebeu que os alunos embalavam o giz, simulando a cocaína. Na brincadeira, grupos teriam de conquistar bocas de fumo.

Por fim, entendemos que o ensino de conceitos científicos aliados à brincadeira, constitui-se na mediação pedagógica necessária no contexto de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. A brincadeira com conteúdo e com direcionamento do professor estaria a caminho do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Concordamos com Martins (2006) ao referir-se a brincadeira como um importante procedimento de ensino. Para a autora, “preferir a participação ativa do professor, portador do patrimônio humano genérico, representa abandonar a criança à sua própria sorte [...]”. A autora afirma ainda:

O desenvolvimento promovido no jogo de papéis não é um produto de forças interiores naturalmente presentes na infância, mas o resultado da influência educacional disponibilizada. Esta concepção exige mudanças radicais no âmbito da educação infantil, tendo em vista a superação da compreensão naturalizantes pelo qual o brincar encontra-se revestido. Não se trata de nenhum aviltamento à infância ou negação do direito da criança de brincar e ser feliz; pelo contrário, trata-se de sua afirmação como sujeito histórico que tem nas relações sociais o substrato de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2006, p.49).

Aliar o conteúdo ao jogo não significa “didatizar” as brincadeiras como: brincar de amarelinha para aprender a contar ou brincar com blocos coloridos para aprender as cores. Quando falamos que a brincadeira deve ser livre, mas mediada pelo professor, não significa necessariamente a sua presença física junto às crianças, mas a sua presença na organização dessa atividade, na seleção de conteúdos e meios para que esses sejam incorporados às brincadeiras dos alunos. Ou seja, mediar aqui é o mesmo que proporcionar novos argumentos para a brincadeira de faz-de-conta e ensinar conteúdos para que a criança tenha elementos para brincar. Isso não significa um “engessamento” do brincar, pelo contrário, significa o oferecimento do substrato para o desenvolvimento infantil, tal como afirma Martins (2006). A nosso ver, esse é o papel da educação escolar.

## 5 CONCLUSÃO

As pesquisas da abordagem histórico-cultural, apesar de formuladas por volta da década de 30 do século XX, ganharam força somente na década de 80. Dentre seus postulados, a defesa do ensino como propulsor do desenvolvimento foi o que mais movimentou os estudos na área de educacional e que, conseqüentemente, provocou vários debates acadêmicos e pesquisas científicas levantando a bandeira em defesa do ensino.

Na medida em que houve a disseminação dessas pesquisas, a prática escolar foi repensada e a organização do ensino escolar questionada. Nos dias atuais, em meio às inúmeras pesquisas voltadas ao ensino escolar, sentimos a necessidade em estudar a organização do ensino para a criança de seis anos por dois aspectos intrínsecos: um prático e o outro teórico.

Por um lado, acompanhamos a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental como uma polêmica na prática escolar: quais têm sido os direcionamentos para a inclusão dessa criança? Essa prática apressará o “amadurecimento” infantil? Como estão sendo considerados os tempos e os espaços para o brincar e o estudar? Quais conteúdos curriculares estão sendo priorizados? Esses foram alguns questionamentos que decorreram dessa mudança estrutural na prática escolar.

Por outro lado, acompanhamos também as discussões teóricas sobre o desenvolvimento infantil, mais precisamente no que se refere à faixa etária de seis anos correspondente ao ingresso da criança no ensino fundamental. Prioritariamente procuramos os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin que nos proporcionaram a análise da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Com base nessas leituras, percebemos que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento e que, além disso, há especificidades no processo de desenvolvimento da criança para cada faixa etária. A criança de seis anos, por exemplo, segundo os estudos desses autores, passa por um processo de transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudo.

Tendo em vista tanto o aspecto prático quanto o teórico, desenvolvemos nossa pesquisa com o intuito de estudar o desenvolvimento psíquico da criança de seis anos considerando tanto a mudança na prática escolar (inclusão da criança de



seis anos no ensino fundamental) como a mudança na atividade interna da criança (transição da atividade lúdica para a atividade de estudo).

Partimos do entendimento de que essa transição não deve ser encarada como um processo de crise. De acordo com Triviños (2008), é na contradição que é possível o movimento e o desenvolvimento. Quando a criança está em um processo de transição, quer dizer que o velho modo de agir já não atende às novas necessidades que vão surgindo em decorrência da mudança na sua forma de vida e, dessa forma, uma nova atividade começa aparecer, o conflito entre o velho e o novo se estabelece.

Essa concepção de desenvolvimento dialético pode ser entendida nas mais diversas formas de transição: na transição no modo de organização social, na estrutura organizacional de ensino e, finalmente, nas transições que ocorrem ao longo do desenvolvimento infantil. Ocupamo-nos, em nossa pesquisa, dessas últimas, focalizando a transição específica que ocorre durante a infância, o que nos proporcionou uma base teórica para analisar as discussões que acompanhamos na prática escolar e na abordagem histórico-cultural.

A partir do estudo da transição da atividade lúdica para a atividade de estudo, chegamos a algumas conclusões. Primeiramente, como já foi exposto, não há uma crise inevitável entre essas duas atividades, na verdade há o aparecimento de uma nova necessidade que não condiz com a atividade anterior. A transição é lenta e as características de cada atividade não são superpostas uma a outra.

Em segundo lugar, a atividade lúdica não pode ser considerada como um passatempo ou uma atividade que apenas dá prazer à criança. A criança brinca porque sente necessidade em satisfazer seus anseios com o mundo que a cerca. A ideia de que a brincadeira infantil é um universo paralelo ao do adulto não condiz com os estudos realizados por meio da abordagem histórico-cultural, nem com os dados coletados durante o experimento didático que realizamos. A brincadeira da criança está próxima da realidade e é a forma de ela se inserir como sujeito da sociedade em que vive.

Por fim, as duas atividades (tanto a lúdica como a de estudo) não podem ser encaradas de forma estanque e sequencial. Isso quer dizer que a atividade lúdica (com jogos de faz-de-conta) não deve ser esvaziada de conteúdo porque não é caracterizada como uma atividade de estudo. Da mesma forma, a atividade de

estudo (normatizada com conteúdos escolares previamente escalados em um currículo escolar) não deve ser entendida como “não-lúdica”.

Ao concluirmos dessa forma, não estamos indo ao encontro da defesa por jogos pedagógicos, ou seja, jogos em que a criança brinque com a finalidade de aprender algum conceito. Estamos, pois, defendendo a ideia de que a atividade do faz-de-conta é constituída de conteúdos e a brincadeira de representar papéis nos parece ser uma excelente atividade para a criança se apropriar do que a cerca. Por exemplo, a criança brinca de casinha, de mamãe e filhinha, de manicura, de polícia e ladrão. Por quê? Porque são conteúdos práticos em que ela vivencia e reproduz no faz-de-conta. Por que a criança de seis anos não brinca de “guarda florestal e animais a serem protegidos”? Porque esse conteúdo não faz parte de suas vivências.

Diante dessa constatação, poderia se dizer, então, que não faz sentido oferecer às crianças outros temas para suas brincadeira que não sejam do seu cotidiano. Essa postura significa colocar o processo educativo a reboque do desenvolvimento da criança, bem como deixá-la a mercê de toda a alienação que também se manifesta no conteúdo cotidiano.

O caminho que fomos apontando até aqui é de que, identificada essa premissa: “o desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimento da criança [...]”<sup>85</sup> (ELKONIN, 1969a, p. 513), deve-se, então, ampliar o conteúdo desse círculo de conhecimentos. Somente dessa forma a escola exerce seu papel educativo de promotora do desenvolvimento humano.

Acreditamos, portanto, que o papel da escola, como organizadora dos saberes acumulados historicamente, é de proporcionar a essas crianças, conteúdos escolares por meio do faz-de-conta. Se a escola não o faz, as crianças continuarão brincando apenas de casinha, mamãe e filhinha, manicura, o que continua sendo saudável para o seu crescimento, mas também continuarão brincando de ser traficante, de modelo, de lutas violentas e de outros temas que presenciam em frente à televisão, por exemplo.

Com a defesa do brincar como atividade primordial nas instituições de educação infantil (e agora também no 1º ano do ensino fundamental de nove anos),

---

<sup>85</sup> No texto em espanhol lê-se: “o desarrollo del asunto de los juegos infantiles está en relación directa con la ampliación del círculo de conocimientos del niño [...]” (ELKONIN, 1969a, p. 513).

algumas escolas se preocuparam em se equipar com diversos tipos de brinquedos, tais como: brinquedos pedagógicos (blocos lógicos, peças de encaixar, quebra-cabeça, jogo da memória), fantasias, bonecas, carrinhos e brinquedos "de casinha" (jogos de cozinha, "fogãozinho" etc.) entre outros.

Nas discussões teóricas referentes ao brincar havia um intenso debate acerca do brincar livre e o brincar mediado. Para alguns, somente o fato de a escola possibilitar um espaço com parquinho, brinquedos e tempo para brincar, já estaria cumprindo o seu papel de valorizar o lúdico na infância. Para outros, o professor deveria estar presente nas situações lúdicas e então confundiu-se essa função mediadora com a participativa ou com a cuidadora, ou seja, o professor por fim, brincava junto com as crianças ou cuidava delas para que a brincadeira estivesse sob controle.

Todas essas concepções de brincadeira, mesmo aquela que defendia a função mediadora do professor, estavam proporcionando uma brincadeira livre de intencionalidade. O termo livre cabe aqui como aquilo que não tem direção, ou então, mediação pedagógica.

Mas mesmo a criança sendo "livre", aparentemente ela será mediada por algo ou alguém. Por exemplo, se proporcionarmos às crianças brinquedos com o mesinhas, colherzinhas, pratinhos, bonecas, certamente as crianças brincarão de casinha, de mamãe e filhinha. Os brinquedos sugerem o que a criança deve fazer: dar comida para a boneca, por exemplo.

Nos brinquedos estão incutidas as normas e as atividades de uma situação, por isso, o objeto não transmite sozinho toda a produção feita pela humanidade. Sendo assim, ao brincar com os brinquedos, a criança está estabelecendo uma relação direta com esses objetos. A brincadeira, nesse viés, seria livre? Apesar de a criança estabelecer uma relação direta com o objeto, há elementos mediadores do cotidiano, da mídia ou das vivências pessoais. Ao brincar de casinha a criança representa os papéis sociais ou as situações que já vivenciou no cotidiano ou as que têm contato direto por meio de desenhos, filmes, histórias, programas de televisão etc.

Nesse sentido, a brincadeira considerada livre, é mediada pela experiência familiar, pelo "dia-a-dia" e pela mídia que está acessível a ela. A relação entre criança e objeto se dá de forma direta, uma vez que é o objeto, com sua bagagem histórica das atividades humanas, que direciona a brincadeira.

A relação criança-brinquedo reproduz o cotidiano da criança, pois a criança representa aquilo que ela já viu, ouviu ou vivenciou. Um exemplo de como essa relação não se sustenta é quando colocamos um objeto que não faz parte do cotidiano da criança. Ao sugerir uma situação na qual a criança não possui elementos suficientes para representar, a brincadeira dificilmente acontece. Se o professor disponibilizar alguns papéis, canetas, calculadoras, teclado de computador, as crianças poderão brincar de escritório, mas se não tiverem conhecimento prévio sobre as funções das pessoas que trabalham em um escritório e não souberem como as pessoas se comportam nesse ambiente, a brincadeira não terá conteúdos suficientes, realizando uma representação genérica, ou seja, o escritório será qualquer escritório (do contador, do prefeito, do dentista etc.), o manuseio da calculadora e dos papéis estará voltado apenas para a própria manipulação do objeto e não do conteúdo que está embutido nele.

A realização do experimento didático nos permitiu observar como se estabeleceria a brincadeira de faz-de-conta após o contato dos alunos com conteúdos historicamente acumulados sobre meios de transporte. Após a realização do experimento didático, chegamos à conclusão de que as crianças tinham mais facilidade em brincar de faz-de-conta de conteúdos muito próximos a elas (manicura, mamãe e filhinha) do que o conteúdo trabalhado.

Mesmo especificando ao argumento “avião”, no qual as crianças viram as relações entre piloto, passageiro, comissária de bordo, por meio de filmes e fotos, ainda era pouco para que elas pudessem representar em uma brincadeira de faz-de-conta. Consideramos que seria necessário mais tempo da criança em interação com esse conteúdo para que elas pudessem incorporá-lo às suas brincadeiras.

Podemos chegar a uma conclusão de que: o faz-de-conta não é uma brincadeira que surge da imaginação infantil. É uma brincadeira que aparece por meio das relações da criança com a sociedade. Ou seja, é uma brincadeira com conteúdo. É possível a escola enriquecer o conteúdo do faz-de-conta? Sim. Com base nos estudos e no experimento realizados, acreditamos que a escola deve proporcionar conteúdos diferentes daqueles que a criança já conhece, ampliando os instrumentos simbólicos com os quais ela interage com o mundo.

Concordamos com Vygotsky (2000) quando afirma que não podemos ensinar aquilo que já é sabido; não podemos ensinar aquilo que está apenas no nível de

amadurecimento da criança. Isso não permite avanços. Compartilhamos também a ideia de Elkonin quando defende a riqueza de conteúdos no faz-de-conta.

O papel do ensino está justamente no conteúdo do jogo protagonizado. É necessária, portanto, a intervenção do professor para enriquecer o conteúdo do jogo, pois se as crianças não têm ideias sobre determinado tema, a escola não pode permitir que se leve o jogo a cabo.

Perguntamos-nos ao longo desse trabalho como **conduzir racionalmente** a transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudos. Aos poucos, durante a investigação, fomos encontrando vários elementos que iam se constituindo em respostas a essa indagação e que foram expostos nas seções dessa dissertação. Mesmo com o risco de nos tornarmos repetitivos, pensamos que é necessário finalizar com **a síntese proporcionada pela nossa investigação**: a atividade lúdica e a atividade de estudo não possuem as mesmas propriedades, mas há uma característica comum entre elas: o conteúdo. Há conteúdos na atividade de estudo, bem como há conteúdo em toda brincadeira infantil. Em nossa cultura, o momento de transição entre uma e outra atividade ocorre por volta dos seis anos, idade que a criança está frequentando o primeiro ano do ensino fundamental, o que já representa uma mudança significativa para ela.

Conduzir racionalmente esse processo significa não reforçar as diferenças entre essas atividades, opondo-as como uma ligada ao prazer e outra à obrigação, reservando espaço hora para uma e hora para outra, mas agir exatamente na unidade entre elas, sabendo aos poucos, a dar, também, valor ao prazer de conhecer, destacando a riqueza do novo lugar ocupado pela criança na escola do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

ALUNOS da 4ª série brincam de tráfico em escola pública gaúcha. **Globo.com**. 2009. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1350686-5604,00-ALUNOS+DA+SERIE+BRINCAM+DE+TRAFICO+EM+ESCOLA+PUBLICA+GAUCHA.html>>. Acesso em 01. fev. 2010. 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

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

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo (Orgs.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991. p. 31-80.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em 01.Jul.09. 2005

BOGOYAVLENSKY, D.N; MENCHINSKAYA, Natalie A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich *et al.* **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991. p. 73-97.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. acesso em 28. Ago.09. 2006.

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

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

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

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CALSA, Geiva Carolina; FABRIL, Fátima Regina. “Falsas verdades” sobre a teoria construtivista: uma discussão. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Pesquisa em educação**: a diversidade do campo. Curitiba: co-edição Instituto Memória/ Juruá Editora, 2008. p. 131-142.

COMENIUS, Jan Amós. **Didáctica Magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, Eveline Vieira; LYRA, Maria da Conceição Diniz Pereira. Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 637-647, 2002.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, Vasili. & SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade capitalista. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira**

**de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>> Acesso em 01. jul.09. 2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** URSS: Editorial Progreso, 1987a.p. 83-102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** URSS: Editorial Progreso, 1987b. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B.M. (Orgs.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1969b. p. 504-5212.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1969c. p. 523-559.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton



(Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007. p. 73-112.

FREITAS, Ana Paula de. **Zona de desenvolvimento proximal**: problematização do conceito através de um estudo de caso. 1991. 156 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1991.

GALPERIN, A; ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich; ELKONIN, Daniil Borisovich. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 300-315,

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: Ed. da UEM, 2009.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciência na escola pública do século XIX**. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, UEM, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23. , 2000, Caxambu. *Anais ... Caxambu*, 2000.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 15, n.54, p. 67-80, 2007.

GUIMARÃES, Arthur; BIBIANO, Bianca. Prepare-se! Um novo aluno está chegando. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.225, p.56-62, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**. Campinas: Papyrus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LARA, Ângela Mara de Barros. **Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil**. Tese (Doutorado). Marília, UNESP, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **DANIIL BORISOVICH ELKONIN**: Um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Letras e Artes, Universidade Estadual Paulista, 2008.

LEMINSKI, Paulo. Ali. In: **Caprichos & Relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-83

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semenovitch (Orgs). **Psicologia e Pedagogia Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, Consciencia, Personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LOBATO, Monteiro. Memórias de Emília. In: LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília e Peter Pan**. São Paulo: Círculo do livro, [1970?], p.12-13.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 21-37.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p.232-275.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis e a formação de personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MELLO, Suely Amaral Mello. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (orgs.). **A infância e práticas educativas**. Maringá: Ed. da UEM, 2007. p. 11-22.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2008.

NAGEL, LÍZIA HELENA. **Um programa de pesquisa & ensino como uma alternativa de leitura sobre o universo educacional.** Disponível em < [http://www.arqueologia.com.ar/congresos/contenido/cea\\_1/2/41.htm](http://www.arqueologia.com.ar/congresos/contenido/cea_1/2/41.htm)> Acesso em fev/2010. 1997.

OBOUKHOVA, Ludmila. A teoria de Vigotski: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: **I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL EM QUESTÃO**, 1. , 2006, Santo André, SP. *Anais...* Santo André, SP, 2006. p. 16-25.

OLIVEIRA, ZILMA MORAES DE. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, ZILMA MORAES DE; MELLO, Ana Maria; ISABELA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 1, p.111-128, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In: PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação da sociedade capitalista.** São Paulo: Plexus, 1998.

PALAVRA CANTADA. Pé de nabo. In: PALAVRA CANTADA. **Álbun Pé com pé.** Manaus: MCD, 2005. 1 CD.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2006.

PIAGET, Jean. **Coleção Os pensadores**: A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia/ Problemas de psicologia genética. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTANA, Mário. Para levar a infância a sério. In: **Para viver com poesia**. Rio de Janeiro, Globo, 2008.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. O ensino da psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercursões para o desenvolvimento psicológico infantil, **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 266-277, 2007.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSIN, Sheila Maria. Os incríveis anos da adolescência. In: CAMARGO, Janira Siqueira; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Psicologia e Educação**: Compartilhando Saberes. 2. ed. Maringá: Ed. da UEM, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, Out. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

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

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. **O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu**. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lng=en&nrm=iso)> Acesso em fev/2010. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Play and its role in the mental development of the child**. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>. Acesso em 01.fev.10. 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. Tomo 1.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. 1. ed. Madrid: Visor, 1996. Tomo 4.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. 1. ed. Madrid: Visor, 1995. Tomo 3.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 103-117.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. Moscou: Editorial Progreso, 1984.