

A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: É HORA DE BRINCAR OU DE ESTUDAR?

SIX-YEAR OLD CHILDREN AT SCHOOL: IS IT PLAY TIME OR STUDY TIME?

Agatha Marine Pontes Marega

Mestre em Educação pela UEM.

Marta Sueli de Faria Sforni

Doutora em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá- PR – Brasil

Endereço

Rua das Rosas, 206

Jardim Maravilha - Maringá - PR

CEP: 87080-350

Rua Marcelino Leonardo, 621

Jardim Monte Carlo - Maringá - PR

CEP: 87080-400

E-mails

agathamarega@hotmail.com

martasforni@uol.com.br

Artigo recebido em 02/04/2011

Aprovado em 05/05/2011

RESUMO

Uma das preocupações geradas com o ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório é de que essa situação a colocaria precocemente em situações formais de ensino, cerceando o seu direito de brincar. Considerando essa problemática, realizamos uma 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 fundamentados na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY; LEONTIEV e ELKONIN) e desenvolvemos um experimento didático com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maringá. Concluímos que, 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. A ação sobre esses conteúdos é o caminho metodológico para a condução pedagógica do processo de transição. Isso permite que, na atividade lúdica, as crianças avancem para além da reprodução das relações cotidianas, comuns nas brincadeiras livres, e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo, aproximando-a do conhecimento científico presente no currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental de nove anos. Atividade lúdica. Atividade de estudo. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

One of the main concerns with regard to six-year-old children attending compulsory school is the fact that they are placed so early in a formal learning situation that their right to play is jeopardized. Based

on this, a study was carried out, to investigate how the teaching of six-year-old children can be organized in a way that eases transition from play to study. Analyses were based on the Historical-Cultural Theory (Vygotsky, Leontiev and Elkonin). A didactic experiment was developed with first-year students in the first year of a government school in Maringá PR Brazil. Although play and learning activities do not have the same properties, one factor that they share is their subject matter, which is present in both play and in study. Activities on this subject matter comprise the pedagogical method during the transition period. This enables the children, during play activities, to go beyond the reproduction of daily relationships common in free play, and broaden their knowledge of the world. It therefore brings them closer to the scientific knowledge in the school curriculum.

KEYWORDS: Nine-year Elementary Education. Play activities. Study activities. Historical and Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

A recente ampliação do Ensino Fundamental no Brasil deu origem a um número significativo de discussões entre professores e pesquisadores da área. Na prática, transitam diversas dúvidas sobre como organizar o ensino para as crianças recentemente provindas, em sua maioria, da Educação Infantil. Tornou-se necessário repensar a estrutura escolar em sua totalidade: espaço físico, material escolar, conteúdos e formação de professores.

Uma das preocupações originadas pela mudança no sistema de ensino brasileiro é de que a inclusão da criança no ensino obrigatório a colocaria precocemente em situações formais e rotineiras de ensino (o estudo), retirando o tempo e o espaço que ela teria para ser criança (a brincadeira).

A dicotomia entre o brincar e o estudar, que já se fazia presente na Educação Infantil, intensificou-se no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na prática escolar as dúvidas ficaram ainda mais acentuadas. Ao ensinar conteúdos escolares, estaríamos privando as crianças do direito do brincar? Ao deixá-las brincar, estaríamos negligenciando o direito ao acesso ao conhecimento sistematizado? O que afinal é importante para alunos dessa idade: o brincar, considerado como atividade natural da infância; ou aprender os conteúdos escolares? Essas atividades são antagonicas?

Com a leitura das obras de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, percebemos que, além da discussão brincar *versus* estudar, presentes na prática escolar, há também uma discussão teórica efervescente sobre a atividade de estudo e a atividade lúdica, na qual o jogo configura-se como a principal atividade das crianças em idade pré-escolar. Vygotsky publicou, em 1933, um artigo intitulado *O jogo e seu papel no desenvolvimento psíquico infantil*. Nele afirma que o jogo é a principal atividade para o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2002). Posteriormente, tendo como base os estudos de Vygotsky, Leontiev (1994) desenvolveu a ideia do jogo como a atividade principal¹ do período pré-escolar.

Nessa mesma perspectiva, Elkonin (1969a, 1969b, 1969c, 1987a, 1987b) realizou pesquisas referentes à periodização² do desenvolvimento humano e sistematizou o que seriam as atividades principais em cada período da vida.

Transpondo essa periodização para o contexto atual, podemos dizer que no período em que as crianças ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental está ocorrendo um movimento de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Nesse momento, ocorre uma contradição entre o modo de vida que a criança tem, marcado pela dependência do adulto, e aquele que ela pode vir a ter, ao se tornar mais autônoma para algumas atividades. Esse período é marcado por crises³, o que, na compreensão de Vygotsky (1996), nada mais são do que a demonstração da necessidade interna das mudanças de estágios. As mudanças externas provocam as mudanças internas do sujeito, fazendo com que ele passe de um estágio a outro.

Apesar de fazer parte do processo de desenvolvimento da criança, a transição entre o brincar e o estudar não deve acontecer de forma abrupta, afinal uma atividade não exclui a outra. No momento de crise, novas e velhas capacidades e habilidades estão ativas no sujeito. Referindo-se a esse período, Davíдов (1988) afirma que a antiga atividade, antes principal, permanece latente,

oferecendo aportes para o surgimento da nova atividade. Leontiev (2004) afirma que as crises podem ser superadas se o desenvolvimento psíquico infantil caminhar como um “processo racionalmente conduzido, da educação dirigida” (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Se os alunos de seis anos 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 planejamento escolar momentos para aprender conteúdos curriculares e outros momentos para o brincar seria o caminho mais adequado? Como, enfim, organizar o ensino na transição da atividade lúdica para a atividade de estudo?

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Elkonin (1987b) procurou compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico e partiu do entendimento 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 desse autor não são as habilidades e as capacidades já construídas no sujeito. Num contraponto às teorias anteriores, Elkonin estabeleceu a periodização do desenvolvimento infantil de uma maneira não-naturalizante. Se a criança se desenvolve de acordo com as relações sociais, isto é, pela atividade humana, é este o ponto de partida para compreender as características de cada período.

Elkonin (1987b) pontua que a criança vivencia a realidade circundante por uma relação mediada por objetos e pessoas. Ele denominou o sistema “criança-coisa” como sistema-objeto social e o sistema “criança-adulto” 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. (ELKONIN, 1987b, p. 113).

Para Elkonin, os objetos sociais (objetos socialmente construídos) só adquirem sentido quando inseridos na atividade humana da qual fazem parte. Por exemplo, uma colher só terá sentido funcional para uma criança a partir do momento em que ela presenciar um adulto utilizando esse objeto. Assim, Elkonin parte do princípio de que, primeiramente, a criança estabelece uma relação social para que depois tenha a relação com os objetos.

Com base no entendimento da inserção da criança na sociedade, Elkonin sistematizou a periodização do desenvolvimento humano. Segundo o 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-adulto) e o segundo relacionado aos objetos (criança-coisa). Cada período é permeado por uma atividade dominante.

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

O jogo de papéis, ou a brincadeira de faz de conta, e a atividade de estudo são os dois períodos constituintes da fase da infância. 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 de entrar no universo adulto por meio do faz de conta. É por meio de jogo de papéis que a criança se apropria das relações humanas, ou seja, da linguagem e de modos de ação de outros mais experientes e por isso se desenvolve.

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 – a de mãe e a de farmacêutico, médico e paciente, professor e alunos, etc.

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. (ELKONIN, 1969a, p. 501).

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

A atividade de estudo, segundo Elkonin (1969), 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”. A criança se depara com um contexto que exige atividades escolares mais sistematizadas, o estudo e os diferentes aspectos que o compõem, a organização escolar, como pontualidade, disciplina, responsabilidade, conteúdos.

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 dominante. Ela já não é uma criança pequenina, pois tem responsabilidades, tarefas e deve ter bom desempenho escolar. Para Elkonin, o ingresso na escola traz uma nova significação social à criança: nessa instituição 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. (ELKONIN, 1969a, p. 501).

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

Davíдов (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 à sua volta. O jogo temático, segundo o autor, contribui com o surgimento do interesse da criança por conhecimentos além de sua vida cotidiana.

Do estudo desses autores, podemos depreender que a atividade lúdica e a atividade de estudo são diferentes entre si e importantes em idades diferentes. Aproximadamente na faixa etária de seis anos essas duas atividades se convergem, sendo ambas igualmente importantes para o desenvolvimento da criança. Portanto não se trata de escolher entre uma ou outra atividade. Ao ensinarmos conteúdos escolares a uma criança, não estamos retirando dela o que há de infantil. Da

mesma forma que ao trabalharmos com atividades lúdicas, não estamos negligenciando o direito de a criança ter acesso ao conhecimento sistematizado.

Ao se pensar na organização do ensino para as crianças dessa faixa etária, considerando esse momento de convergência e transição da atividade lúdica para a atividade de estudo, não se deve apenas somar duas atividades, reservando o tempo e o espaço para cada uma delas, unindo apenas formalmente duas atividades no contexto de sala de aula, mantendo-as incomunicáveis entre si. Faz-se necessária a condução pedagógica para permitir que essas duas atividades se interpenetrem e interajam entre si, num movimento dialético, permeando a atividade de ensino e aprendizagem.

EXPERIMENTO DIDÁTICO: A BRINCADEIRA COM CONTEÚDO ESCOLAR

Para analisarmos as possibilidades de uma atividade pedagógica com essas características, organizamos um experimento didático desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Cidade de Maringá. Dentre os conteúdos do currículo do 1º ano, escolhemos “meios de transporte” para utilizarmos como argumento⁴ no jogo protagonizado. A escolha deste argumento se deu por três razões. A primeira, por fazer parte da grade curricular da escola; segunda, pelo fato de, apesar de 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 vinculadas apenas aos meios de transporte mais usuais, como carro e ônibus, e aos respectivos sujeitos envolvidos na atividade desses tipos de locomoção, como motoristas, cobradores e passageiros. A terceira 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. Nossa finalidade era inserir novos conteúdos para ampliar o universo a ser representado na brincadeira de faz de conta e, ao mesmo tempo, tornar mais significativo o estudo dos meios de transporte, ou seja, enriquecer tanto uma quanto outra atividade, permitindo, assim, aliar conteúdo formal e ludicidade na sala de aula.

O universo que circunda o argumento “meios de transporte” parece ser, aparentemente, constituído pelo mundo das coisas. Todavia há também o “mundo das pessoas” que se relacionam com os diversos meios 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 “meio de transporte” possibilitariam a brincadeira do faz de conta.

Em um primeiro momento dispusemos diversos brinquedos⁵ relacionados ao tema “meios de transporte”, com o intuito de observar quais conteúdos apareceriam nas brincadeiras das crianças e quais papéis elas poderiam assumir. Observamos que as crianças assumiram alguns papéis, tais como locutor e piloto de corrida de fórmula 1, piloto de avião de caça e mãe e filho. Com relação aos temas, apareceram na brincadeira: exército, violência, corrida de fórmula 1, hotel, *shopping* e casinha. As meninas apenas “construíram” *shopping*, hotel e casinha, mas não brincaram de “ser” uma vendedora de uma loja do *shopping* ou uma recepcionista de um hotel.

Ao analisarmos a brincadeira das crianças, observamos que os brinquedos remetem a alguns temas para as brincadeiras, isto é, o avião pode lembrar uma brincadeira de piloto e exércitos inimigos, mas a brincadeira é desenvolvida principalmente de acordo com a bagagem de conteúdos que a criança tem sobre determinado tema. 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. Nesta 1ª etapa do experimento, 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.

Ao concluirmos a segunda etapa, percebemos que as crianças não se preocupavam com as regras dos papéis por elas representados. Representações de 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 os objetos em si. Acreditamos que isso aconteceu porque, no caso do avião e do navio, os papéis não são muito conhecidos pelas crianças e, no caso do ônibus, com exceção do motorista, os demais papéis não se destacam.

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.

Na verdade, a criança vivencia várias atividades humanas, mas ela reproduz em suas brincadeiras apenas algumas, por exemplo, manicure, modelo, consumidora em *shopping*, ou seja, a faceta da realidade que tem se sobressaído nas últimas décadas – indústria da beleza, do culto ao corpo e à juventude. As brincadeiras revelam que o universo infantil não é uma “ilha de fantasia” fruto de um mundo imaginário, é a reprodução, nos limites que são possíveis, do universo social, com todos os valores e os comportamentos que nele imperam, sejam eles problemáticos ou não.

Quando se critica a escola por intervir ou por direcionar um conteúdo para a brincadeira como se isso fosse “ferir” a espontaneidade infantil, como se a criança, em “liberdade”, fosse mais autêntica, não se percebe que não existe essa autonomia, essa liberdade. Se o professor não fizer a mediação, a mídia ou os outros meios serão os únicos a exercerem esse papel. A condução pedagógica contribui para uma melhor qualidade de conteúdos para as brincadeiras. Observamos, durante a realização do experimento, que, nos momentos de brincadeiras livres, foram comuns representações de confrontos em favela, desfile de modas e imitações de comportamentos comuns na mídia.

Nas brincadeiras livres não impera uma inocente e espontânea criação da imaginação infantil, como, às vezes, se considera. Esses alunos nunca estiveram em guerra, nunca foram ao exército nem atiraram um míssil, não participam de desfiles de moda, ou seja, nada disso 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. Nesse sentido, quando a escola não proporciona novos conteúdos, quando pensa estar “respeitando” a liberdade da criança, contraditoriamente, está, justamente, deixando as crianças à mercê de um único modo de ver, conhecer e interagir com o mundo que lhe é apresentado pela mídia.

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. Fato que confirma o que foi dito por Elkonin: “a fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as idéias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo” (ELKONIN, 1998, p. 302).

Após o momento da observação da brincadeira livre, tivemos o seguinte propósito para organizar o momento de intervenção docente: superar a prática de brincar com o único pretexto de ensinar algum conteúdo, bem como a de realizar apenas a atividade livre, caracterizada pelo brincar por brincar.

Elkonin (1969a) apresenta a direção pedagógica do jogo com três teses fundamentais. A primeira consiste na escolha do tema do jogo. O tema escolhido deve introduzir um conteúdo. A segunda está voltada à 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 acessórios utilizados no jogo: é necessário que as crianças troquem de papéis, cumprindo diversas funções no jogo e que não sobrecarreguem o jogo com acessórios desnecessários; os acessórios devem se limitar ao que é necessário para o jogo.

Nas etapas de intervenção de ensino, buscamos inserir conteúdos relacionados às relações pessoais existentes em um meio de transporte específico: o avião⁶. Levamos às crianças imagens de diversos aviões, das pessoas que trabalham em um avião ou que trabalham em aeroportos. Levamos também dois filmes com cenas de avião e/ou aeroporto para as crianças assistirem. Escolhemos filmes⁷ que mostravam o ambiente do aeroporto, os passageiros embarcando, o avião decolando, o serviço das comissárias, o piloto comunicando-se com os passageiros, etc. 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.

Em outro momento, brincamos de avião com as crianças com alguns acessórios⁸

relacionados à temática. 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 se comunicando com os passageiros, elas disseram: “vamos decolar!”. Também lembramos as crianças que representavam os passageiros sobre o uso do cinto de segurança. A brincadeira aconteceu de forma bastante tímida e não durou muito tempo.

Além das brincadeiras, foram produzidos desenhos e atividades de leitura e escrita de termos próprios desse campo semântico, ou seja, termos que de algum modo estavam vinculados aos meios de transporte.

CONCLUSÃO

Após a realização do experimento didático, percebemos que, mesmo conhecendo um pouco de cada função das pessoas a serem imitadas, 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 que deveriam ser 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 melhor as representações de papéis próximos ao seu cotidiano, presentes tanto na vida real como apresentadas pela mídia (médico, mãe, professora, cantora, apresentador de televisão, ladrão, etc.). Consideramos, também, que o tempo de trabalho com o tema escolhido não foi suficiente para que fosse desenvolvida certa familiaridade dos alunos com a linguagem e os modos de ação próprios desse contexto. Mesmo com esses limites, o experimento gerou novas indagações e nos permitiu chegar a algumas conclusões.

Será que as brincadeiras de faz de conta sempre estão relacionadas ao que as crianças vivenciam em casa ou veem na televisão? É possível à 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? Acreditamos, com base nos estudos, principalmente de Elkonin, que a escola deve proporcionar novos conteúdos ou aprofundar o conhecimento sobre aquelas atividades que a criança vivencia, de modo que ela se aproprie 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, quanto seria ampliado seu repertório linguístico e quanto seria a apropriação de normas de condutas de diversas funções sociais?

Os temas das brincadeiras podem suscitar na criança a necessidade de aprender os conteúdos que permeiam a sua vida, assim como a aprendizagem dos conteúdos curriculares pode ampliar seu repertório para a realização de atividades lúdicas. Consideramos que organizar o ensino de forma que inicialmente essas atividades estejam entrelaçadas, enriquecendo-se mutuamente, significa conduzir racionalmente o processo de transição. Tal organização pode evitar a crise que tende a ser gerada pela repentina ruptura da atividade lúdica, apenas porque a criança legalmente passou a frequentar o ensino obrigatório.

Todavia 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. Dessa forma, a atividade lúdica estaria oferecendo aportes para o surgimento da nova atividade.

Assim organizada, a inclusão da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se constitui algo negativo, mas uma oportunidade de inseri-la em atividades promotoras do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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: 05. mar. 2010.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. 1. ed. Madrid: Visor, 1996. Tomo 4.

NOTAS

¹ Nas traduções de Leontiev para a língua portuguesa, encontramos tanto o termo atividade dominante como atividade principal. Segundo Leontiev, 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 de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

² Blonski e Vigotski foram aqueles que iniciaram a pesquisa sobre a periodização do desenvolvimento infantil na psicologia soviética (ELKONIN, 1987b).

³ As crises são períodos críticos da vida, isto é, momentos de virada, em que novas atividades estão surgindo (VYGOTSKI, 1996).

⁴ Segundo Elkonin (1998), o argumento é o tema da brincadeira.

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ Os filmes escolhidos foram: "Plano de voo" e "Voo Noturno". Esses filmes são destinados ao público adulto e, por esse motivo, recortamos e apresentamos em sala apenas as cenas apropriadas à idade das crianças.

⁸ Bandejas, crachás, malas, fones de ouvido.