

# A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CHILD'S TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL

LA TRANSICIÓN DEL NIÑO DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Josy Cristine Martins  
Mestrado em Psicologia – UEM.  
[josycmartins@gmail.com](mailto:josycmartins@gmail.com)

Marilda Gonçalves Dias Facci  
Doutora em Educação – UNESP.  
[marildafacci@gmail.com](mailto:marildafacci@gmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo é fruto de pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012, em um Centro de Educação Infantil e uma escola do Ensino Fundamental do Município de Maringá. Neste artigo apresentaremos um recorte dessa pesquisa, focando o processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, o qual tem evidenciado a ruptura existente entre estas duas instâncias. O artigo tem como objetivo analisar se este processo de transição está contribuindo para a preparação das crianças para ingressar no primeiro ano, momento em que a atividade de estudo começa a emergir como atividade principal. A pesquisa aconteceu em 2011, na Educação Infantil e em 2012, no Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram: observação, desenhos e entrevistas com as crianças e entrevistas com as mães e com as professoras. A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a partir da qual evidenciamos que a falta de articulação e integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem refletido negativamente na preparação das crianças para essa nova fase do desenvolvimento infantil: a entrada no Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia histórico-cultural. Educação infantil. Ensino fundamental. Transição. Atividade de estudo.

**ABSTRACT:** This article is the result of research carried out in the years 2011 and 2012, in an Early Childhood Education Center and an Elementary School, both located in the city of Maringá. In this article we will present a snip of that research, focusing on the transition process, which has highlighted the rupture that exists between the institutions of Early Childhood Education and Elementary School. The article aims to analyse if the transition process from Preschool to elementary school is contributing to the preparation of children to join in the first year, now that the study activity begins to emerge as main activity. The research took place in 2011, in an Early Childhood Education Center, and in 2012, in an elementary school. The instruments used were: note, drawings and interviews with the children, interviews with mothers and with the teachers. Data analysis was performed based on assumptions of Cultural-historical Psychology, from which it was shown that the lack of coordination and integration between Preschool and Elementary School has reflected negatively on children's preparation for this new stage of child development: entry into elementary school.

**KEYWORDS:** Cultural-historical psychology. Early childhood education. Elementary school. Transition. Study activity.

---

Artigo recebido em maio de 2016

Aprovado em julho de 2016

**RESUMEN:** Este artículo es resultado de la investigación llevada a cabo en los años 2011 y 2012, en un Centro de Educación Infantil y una escuela de Enseñanza Primaria en la ciudad de Maringá. En este artículo presentaremos un recorte de esta investigación, centrándose en el proceso de transición del niño de la educación infantil para la enseñanza primaria, en el cual tiene evidenciado la ruptura existente entre estas dos instancias. El artículo tiene como objetivo analizar si el proceso de transición del preescolar a la primaria está contribuyendo a la preparación de los niños a ingresar en el primer año, ahora que la actividad de estudio comienza a emerger como actividad principal. La investigación se realizó en 2011, en la educación infantil y en 2012, en el primer año de la escuela primaria. Los instrumentos utilizados: observación, diseños y entrevistas con los niños y entrevistas con las madres y los profesores. El análisis de los datos fue realizado en base en los presupuestos de la Psicología Histórico-Cultural, empezando de la cual se evidencia la falta de articulación y integración entre la Educación Infantil y la Enseñanza Primaria se ha reflejado negativamente en la preparación de los niños para esta nueva fase de desarrollo infantil: la entrada en la Enseñanza Primaria

**PALABRAS CLAVE:** Psicología histórico-cultural. Educación Infantil. Escuela Primaria. Transición. Actividad de estudio.

## **1 | INTRODUÇÃO**

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, foi determinada pela Lei nº 11. 274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) e, desde então, as escolas de Ensino Fundamental e os Centros de Educação Infantil têm vivenciado diversas dificuldades. É comum ouvirmos e lermos depoimentos dos professores, coordenadores e pais sobre a incerteza do que fazer e como fazer com as crianças que estão no último ano da Educação Infantil e com as que iniciaram o Ensino Fundamental. A nova estrutura da educação básica no país despertou o interesse dos pesquisadores para essa fase tão peculiar do desenvolvimento infantil: a transição de uma etapa do ensino para outra.

Outra discussão que se intensificou desde então diz respeito à estruturação da proposta pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A criança de seis anos, anteriormente atendida pela Educação Infantil, passa a ser responsabilidade do Ensino Fundamental e, com isso, aumentaram as dúvidas e questionamentos sobre o que ensinar, sobre a alfabetização de crianças pequenas e sobre o papel da Educação Infantil.

Nas orientações formuladas pelo MEC e organizadas por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 6) sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, vemos que há preocupação, por parte dos governantes, com a reorganização do ensino, de modo que as mudanças não sejam somente administrativas, mas que se atente para o processo de ensino e aprendizagem, “[...] o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas”.

Para realizarmos nossa análise nos apoiamos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual estabelece como função primeira da educação a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que só é possível pelo intermédio de ação pedagógica apropriada. Portanto, conhecer a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem é fundamental para que a educação cumpra sua função. Ao explicar a questão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, Vigotski<sup>1</sup> (2003, p. 118) afirma que esses processos não coincidem, pois “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”, e acrescenta, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Concordamos com Gruzdev (apud KOSTIUK, 2005, p. 25) ao afirmar que “[...] frequentemente o ensino está a tal nível que, em vez de contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, na realidade sufoca-as”. Diante disso, nos perguntamos: como a Psicologia pode contribuir para que o ensino atinja seus reais objetivos? E, a resposta, encontramos na explicação de Kostiuk (2005, p. 26):

Isto conduz-nos à necessidade de esclarecer como influi o ensino sobre o desenvolvimento intelectual e sobre o desenvolvimento das características psíquicas, e à necessidade de encontrar maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino sob o ponto de vista da sua influência no desenvolvimento do pensamento, da memória e dos demais processos mentais.

---

<sup>1</sup> Nas traduções para o português encontramos diversas grafias para o nome de Vigotski: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, entre outras. Nesta pesquisa adotamos “Vigotski”, mas, nas referências, mantivemos a grafia original presente em cada obra.

Tendo em vista as dificuldades citadas, o MEC, na Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010), destaca a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que aquela repense sua práxis, como forma de auxiliar especialmente as professoras que irão receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Entre as orientações do MEC (BRASIL, 2004, p. 22) é interessante destacar a necessidade de as instituições de ensino se reorganizarem:

[...] a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

Pensando nisso, e nas contribuições que a Psicologia pode dar à Educação, propomos a seguinte questão: no cotidiano escolar, como está se desenvolvendo o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Levando em conta tal indagação, o presente artigo tem como objetivo analisar se o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental está contribuindo na preparação das crianças para ingressar no primeiro ano, momento em que a atividade de estudo começa a emergir como atividade principal.

O tema será discutido a partir de pesquisa realizada em uma cidade no Norte do Paraná, envolvendo duas escolas: uma de Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental. Iniciaremos retomando alguns conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, investigados por L. S. Vigotski e seus colaboradores, focando nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento humano, com destaque às atividades principais das fases pré-escolar e escolar. O que pretendemos com a divulgação dos resultados da pesquisa é contribuir para a compreensão desse momento tão particular do desenvolvimento que é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

## **2 | PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A INFÂNCIA**

Para tratar a temática deste artigo é fundamental compreendermos como ocorre o desenvolvimento do psiquismo infantil. É importante destacar que, a despeito de todos os esforços de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) em sistematizar a periodização, sua morte prematura não o permitiu avançar em seu trabalho, o que foi feito posteriormente por Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984).

A tese de Vygotski (2006b, p. 254) sobre a periodização apresenta a ideia de que sua estruturação só é possível a partir da análise das mudanças externas e internas próprias do desenvolvimento, pois são fatores que podem nos dar “[...] base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, ao qual chamamos idades”. Não se trata, aqui, do conceito biológico de idade, o qual se caracteriza pelas mudanças fisiológicas do organismo, mas da idade correspondente às mudanças que ocorrem nos processos psíquicos, as quais dependem da atividade e das condições concretas de vida da criança (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005). Conforme Pasqualini (2009) deve-se investigar o desenvolvimento infantil como um processo dialético, revolucionário.

No estudo da periodização observamos que Vigotski e Elkonin delimitam as idades e o fazem em consonância com a situação social de desenvolvimento – com as relações que a criança estabelece com seu entorno social –, a qual se altera dependendo das condições histórico-sociais. Isso significa que, o limite de idade estabelecida para cada etapa do desenvolvimento não é fixa e inalterável, podendo ser redefinida dependendo do momento histórico. Para Vygotski (2006b,

p. 254-255, tradução nossa), o melhor critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades é a identificação das neoformações - entendida como:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período.

Outro aspecto a ser considerado na sistematização da periodização diz respeito à dinâmica das idades que, em linhas gerais, permite identificar as forças motrizes que impulsionam a transição da criança de uma etapa do desenvolvimento à outra. Vygotski (2006b) considera que, na passagem de uma fase a outra, ocorre um período de crise. A partir disso, ele organizou a periodização do desenvolvimento intercalando os períodos estáveis e críticos: crise pós-natal; primeiro ano (2 meses – 1 ano); crise de um ano; primeira infância (1 – 3 anos); crise dos 3 anos; idade pré-escolar (3 – 7 anos); crise dos 7 anos; idade escolar (8 – 12 anos); crise dos 13 anos; puberdade (14 – 18 anos); crise dos 17 anos.

Facci (2004, p. 73) explica que os períodos de crise têm duração variável, podendo se prolongar por meses até, no máximo, dois anos e produzem mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança. Os períodos estáveis também produzem modificações no desenvolvimento, mas o fazem de forma “microscópica”, as quais se acumulam até que culminem no surgimento das neoformações que conduzirão à próxima etapa do desenvolvimento. Cada etapa, segundo Leontiev (1978) e Elkonin (1987), se caracteriza por uma atividade principal ou atividade-guia, conforme tradução de Prestes (2012), desenvolvida a partir da relação entre a criança e sociedade.

O desenvolvimento do psiquismo só pode ser compreendido mediante identificação da atividade principal que rege cada estágio da vida humana. Atividade essa compreendida como a que “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65). A compreensão do desenvolvimento psíquico só é possível a partir de “[...] profunda investigação do aspecto objetal do conteúdo da atividade”, ou seja, é necessário “[...] esclarecer com que aspectos da realidade interage a criança em uma ou outra atividade e, conseqüentemente, por quais aspectos da realidade se orienta” (ELKONIN, 1987, p. 108-109).

O esquema de periodização elaborado por Elkonin divide as etapas do desenvolvimento em épocas e períodos. “Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si”, sendo que no primeiro período predomina a relação da criança com as pessoas em seu entorno e, no segundo, predomina a relação da criança com os objetos (ELKONIN, 1987, p. 123). Para nós, interessa a época chamada por Elkonin (1987) de infância, a qual se divide em dois períodos: o dos jogos de papéis e o da atividade de estudo.

Qual seria, então, o critério de transição entre as etapas do desenvolvimento? A transição ocorre, segundo Leontiev, no decorrer do desenvolvimento, quando “[...] a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça por modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores” (LEONTIEV apud FACCI, 2004, p. 72-73).

O papel assumido pela criança na sociedade desperta nela a motivação para novas atividades. Assim, a atividade que era principal fica em segundo plano, dando lugar a nova atividade principal, e caracterizando o início de nova etapa do desenvolvimento. A *idade pré-escolar* ou *infância pré-escolar* corresponde ao período do desenvolvimento infantil que se estende dos três aos sete anos.

Os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin estabeleceram que a atividade principal da criança pré-escolar é o jogo ou a brincadeira. Leontiev (2006) entende a infância pré-escolar como o



período da vida da criança no qual o mundo que a rodeia abre-se cada vez mais. De acordo com Mújina (1985, p. 58), “no jogo a criança descobre as relações objetivas que existem entre os homens, começa a entender que a participação em cada atividade impõe ao indivíduo o cumprimento de certos deveres e de uma série de direitos”.

A brincadeira ou o jogo possibilita à criança realizar desejos que em seu mundo “real” não consegue realizar. Por meio dessa atividade a criança reproduz o mundo dos adultos e usa a imaginação para fazer aquilo que não pode fazer na vida real como, por exemplo, dirigir um carro, ser professora, cuidar de filhos. No brinquedo, o simbólico torna-se o ponto central e a criança começa a agir independentemente daquilo que vê, ou seja, os objetos deixam de determinar suas ações: um lápis pode se tornar um avião e a criança interage com esse objeto com uma nova significação (VIGOTSKI, 2003).

Entre as brincadeiras, Vigotski e Elkonin destacam o faz-de-conta como atividade proporcionadora de momentos privilegiados de aprendizagem. São momentos nos quais a criança busca significados já experienciados em seu dia a dia e cria novos significados, à medida que a situação interacional exige. No jogo simbólico, a capacidade da criança de substituir um objeto por outro possibilita o futuro domínio dos signos sociais (MÚJINA, 1985). Portanto, a atividade realizada pela criança não é qualquer atividade, mas “atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118).

O jogo permite à criança, de forma lúdica, assimilar os objetos produzidos pelos homens e as relações sociais, o que promove, segundo Tolstij (1989), uma transformação nas suas funções psíquicas. Ao alcançar esse progresso, o jogo deixa de satisfazer a criança, dando início ao período de crise que perdura até a nova atividade – o estudo – se tornar a principal, processo iniciado com a entrada da criança na escola. Segundo Mújina (1985), o jogo provoca mudanças qualitativas na psique infantil e forma as bases necessárias para que a atividade escolar se torne a principal nos anos subsequentes. Ou seja, a aprendizagem da criança começa na brincadeira (LEONTIEV, 2006).

Vygotski (2006b) explica que na passagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ocorrer a crise dos sete anos, etapa do desenvolvimento infantil com características bastante peculiares, como a perda da espontaneidade infantil e as rápidas modificações orgânicas - como a troca dos dentes e o crescimento físico. A característica mais importante da crise dos sete anos é o início da diferenciação entre o aspecto interior e exterior da personalidade da criança. A criança começa a atribuir sentido as suas vivências e a distinguir seus sentimentos. “Aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que a permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou triste’, ‘estou bravo’, ‘sou bom’, ‘sou mau’, quer dizer, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (VYGOTSKI, 2006b, p. 380). Quando incorpora o fator intelectual à sua vivência, a criança perde a espontaneidade. E, ao contrário da criança pré-escolar, que carece de autoestima, a criança escolar, na fase de transição, passa a julgar suas conquistas e sua posição.

Para Bozhovich (1987), a crise dos sete anos acontece quando surge no pré-escolar o desejo de tornar-se escolar, pois a pré-escola já não o satisfaz. Na crise dos sete anos verifica-se discrepância entre a situação objetiva da criança e sua posição interna. Com isso, a entrada na escola inaugura uma nova etapa na vida da criança, na qual ocorrem mudanças decisivas em seu desenvolvimento psíquico.

Para enfrentar essa nova etapa a criança deve estar suficientemente preparada, como ressalta Mújina (1985). A autora esclarece que a maioria das crianças de sete anos deseja entrar na escola, mas, em alguns casos, a representação do que consiste essa entrada não é suficientemente clara; elas não compreendem que estão adentrando em uma nova modalidade de ensino, no qual a alfabetização será dos pontos principais. Isso faz que, muitas vezes, a criança seja atraída para

a escola pelos aspectos externos, como o tamanho do prédio, o espaço que disponibiliza e a quantidade de crianças (ELKONIN, 1960b). De qualquer maneira, a criança, quando é devidamente preparada para assumir a condição de escolar, é atraída pela possibilidade de obter novos conhecimentos. O ensino deve, conforme Asbahr (2014), ter sentido para a criança. Ao ingressar na escola, a maioria das crianças, mesmo ainda não tendo compreensão do que significa estar no primeiro ano, quer estudar e, para elas, a aprendizagem tem como sentido geral a execução das obrigações escolares. Por isso, quando a criança começa a frequentar a escola, seu interesse pelo jogo diminui, dando lugar ao estudo (ELKONIN, 1960a).

O estudo é para Elkonin (1987, p. 119) a “atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal neste período”. A principal finalidade do estudo é, portanto, a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 324). A partir dessa atividade, afirma Tolstij (1989), a criança desenvolve fundamentos teóricos para agir e compreender a realidade.

Considerando o exposto, vemos que o sistema educativo pode contribuir para a efetivação da atividade de estudo. Segundo Vigotski (2003), os problemas que encontramos na análise psicológica do ensino só serão devidamente solucionados com a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o referido autor, o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na escola, pois é uma relação que tem início no primeiro dia de vida da criança. Vigotski (2003) propõe que o principal aspecto da aprendizagem da criança em idade escolar recai sobre um conceito essencial: o de zona de desenvolvimento proximal.

O autor identificou, em seus estudos, dois níveis de desenvolvimento: o real e o próximo. O nível de desenvolvimento real diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (VIGOTSKI, 2003, p. 111, grifo do autor). Nesse nível de desenvolvimento podemos observar aquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, sem a ajuda de outras pessoas. O nível de desenvolvimento proximal, por sua vez, refere-se àquilo que a criança consegue fazer sob a orientação de outra pessoa. Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal nos apresenta as funções que, no processo de desenvolvimento da criança, ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento.

Para Vigotski (2003), as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Logo, para desenvolver-se plenamente como ser humano, o homem necessita dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento.

Vigotski (2003) salienta que a educação de qualidade é aquela em que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento. Por isso, precisamos considerar que, desde o nascimento, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Não obstante, como lembra Vigotski (2003, p. 118), a aprendizagem desencadeia processos internos de desenvolvimento “somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Ou seja, a tarefa ou atividade atuará na zona de desenvolvimento proximal quando a criança conseguir executá-la com o auxílio de outra pessoa, embora ainda não o faça sozinha.

Seguindo tal ideia, Elkonin (1960b) entende que a missão do professor é adiantar-se ao desenvolvimento psíquico das crianças, é formar e facilitar o desenvolvimento do novo. O professor deve orientar-se pelas perspectivas do desenvolvimento, e não pelo nível de desenvolvimento já existente. Sendo assim, a tarefa das escolas não deveria limitar-se à transmissão de alguns conhecimentos necessários à formação de aptidões e hábitos mínimos, e sim desenvolver nos alunos o pensamento, a “capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar

corretamente; numa palavra, desenvolver ‘no todo’ as suas faculdades mentais” (KOSTIUK, 2005, p. 25). Vigotski (2003) compreende que ensinar o que a criança já sabe não auxilia em nada seu desenvolvimento e que a aprendizagem deve “arrastar” o desenvolvimento. Feitas essas considerações, no próximo item vamos apresentar os resultados da pesquisa realizada nas escolas.

### **3 | PREPARAÇÃO DO ALUNO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR: A PESQUISA DE CAMPO REALIZADA**

Para mostrar como, no cotidiano das crianças, está acontecendo o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como elas estão sendo preparadas para a aprendizagem escolar, especialmente para a atividade de estudo, apresentaremos os dados obtidos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma escola pública de Ensino Fundamental, ambos da cidade de Maringá. A pesquisa aconteceu em duas etapas: em 2011, na Educação Infantil, da qual participaram 25 crianças do Infantil 5 e duas professoras; e a segunda, em 2012, no Ensino Fundamental, com participação de sete crianças do primeiro ano, duas professoras e quatro mães. Observar a dinâmica das crianças em sala nos permitiu compreender um pouco da realidade delas nas instituições de ensino participantes e nos deu aporte prático para estudarmos o processo de transição e suas repercussões na preparação das crianças para a aprendizagem escolar. Como forma de apreender a realidade das escolas, optamos por utilizar observações e entrevistas com as crianças, seus pais e suas professoras.

A pesquisa teve início pelo contato com a Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a qual autorizou a coletarmos os dados em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma escola pública de Ensino Fundamental. As escolas foram indicadas pela Secretaria de Educação de Maringá por estarem próximas uma da outra, facilitando o acompanhamento das crianças na passagem de ano. Primeiramente, coletamos os dados no CMEI e, depois, no Ensino Fundamental.

Os acompanhamentos no CMEI foram semanais, pelo período de dois meses (outubro e novembro de 2011), no turno da manhã, totalizando 20 horas de observação, em uma sala com 25 alunos. Além das observações, entrevistas e desenhos feitos com as crianças, na análise dos dados utilizamos algumas falas das duas professoras que ministravam aulas para esses alunos. O desenho foi utilizado como recurso mediador para entrevistar as crianças da Educação Infantil. As crianças fizeram os desenhos em dois momentos: antes da visita das crianças a uma escola de Ensino Fundamental; e depois da visita. Em ambos os momentos foi solicitado que as crianças desenhassem a escola de Ensino Fundamental e, em seguida, fizemos algumas perguntas acerca das concepções que tinham da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e expectativas que tinham em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Maringá, em duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para esta fase da pesquisa foram selecionadas sete crianças (duas meninas e cinco meninos) que haviam sido acompanhados na primeira etapa da pesquisa. O critério de seleção foi o maior número de alunos (dos que já tínhamos observado no CMEI) na mesma sala. As observações na escola foram semanais, pelo período de quatro meses (de março a junho de 2012), totalizando 72 horas. Ao final dos quatro meses entrevistamos as crianças, algumas quiseram desenhar a escola. Em outubro de 2012 retornamos à escola por mais um dia, quando repetimos a entrevista com as crianças e entrevistamos as mães. Foram entrevistadas quatro mães, todas juntas, na biblioteca da escola. Também foram entrevistadas duas professoras durante esse período de observação. Analisamos, ainda, o Projeto Político Pedagógico das duas escolas.



Nossa análise centrou nos seguintes aspectos: *a) a criança e a atividade principal; b) a preparação da criança para a escola de Ensino Fundamental e; c) a concepção de escola.*

*a) A criança e a atividade principal*

Tomando como base a teoria da atividade de Leontiev, entendemos que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é o jogo ou a brincadeira. Pensando nisso e no que observamos na primeira etapa da nossa pesquisa, questionamos: *a atividade principal das crianças na Educação Infantil é a brincadeira/ jogo de papéis?* Entendemos que sim, não somente por ser a atividade predominante no dia a dia das crianças, mas também por ser a forma como elas se relacionam com a realidade.

Isso pode ser verificado nas situações em que, na brincadeira ou no brinquedo, as crianças reproduzem o conteúdo da realidade, ou realizam aquilo que desejam, mas ainda não podem fazer (LEONTIEV, 2006; ELKONIN, 1987; VIGOTSKII, 2006a). Por exemplo, no dia em que a professora Carla, do CMEI, disponibilizou o lego para as crianças brincarem, elas construíram casas, carros, aviões, armas, espadas (logo desmontadas a pedido da professora) e, com esses objetos, simulavam situações vivenciadas diariamente, ou que viam na televisão. Conforme Elkonin (1998), as crianças têm mais interesse em representar situações envolvendo pessoas do que situações de manipulação dos objetos.

O episódio citado foi o único observado no CMEI, tanto em sala de aula como nos intervalos, no qual a atividade de jogo protagonizado estivesse presente. Durante o intervalo, as crianças costumavam brincar na cama elástica ou no parque – com o escorregador e o balanço, por exemplo. Pensando a brincadeira como a atividade principal da criança na Educação Infantil, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI (PARANÁ, 2012) também dá grande destaque para as brincadeiras como recursos para o aprendizado.

Embora o PPP da escola esteja embasado na concepção de brincadeira como instrumento mediador no processo de apropriação do conhecimento pelas crianças, e destaque a importância de professores e educadores utilizarem tal instrumento de forma organizada, não foi isso que observamos na maior parte do tempo em que estivemos na instituição. Em diversos momentos a professora deixou as crianças brincarem livremente, com brinquedos como lego, enquanto ela fazia suas atividades, sentada em sua mesa, levantando-se somente para chamar as crianças à atenção quando elas começavam a simular brigas e lutas com as armas e espadas que haviam construído.

Em várias situações constatamos que as brincadeiras das crianças poderiam ter sido exploradas e conteúdos importantes poderiam ter sido trabalhados, mas foram desconsiderados como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, foram raras as situações em que as crianças utilizaram as brincadeiras de papéis. Na rotina da escola esse tipo de atividade não era sistematizado.

No parque da escola as crianças desciam e subiam no escorregador, brincavam no pula-pula, corriam ou faziam outras coisas, mas poucas vezes dramatizavam e brincavam de faz-de-conta, representando os papéis sociais. Nós tínhamos a impressão de que tais atividades não poderiam estar presentes nas escolas, contrariando sugestões de Pasqualini (2010) e Martins (2010), que destacam a riqueza e a importância das brincadeiras para o desenvolvimento psicológico da criança. Vigotski (2003) e Leontiev (2006) argumentam que o fato de a criança se colocar no papel do outro, utilizar objetos descaracterizando suas funções sociais – por exemplo, cabo de vassoura ser utilizado como cavalo – representa capacidade de abstração que, por sua vez, poderia ser considerada preparação para a escrita.

O que constatamos, então? Vigotskii (2006a), Leontiev (2006) e Elkonin (1998) destacam que a forma de relação da criança com a realidade é a brincadeira, mas as professoras nem sempre tem esse conhecimento e não investem nisso. Esse tipo de relação provavelmente ocorre fora da escola

perdendo-se, no espaço escolar, a oportunidade de propiciar momentos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das brincadeiras. Sobre isso, Martins (2010, p. 74) explica:

Os jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada.

O desenho – forma de representação da escrita – em algumas situações foi utilizado pelas professoras. Um exemplo disso ocorreu após a visita dos alunos ao aeroporto e ao Parque do Japão: depois dessas visitas a professora lhes pediu que desenhassem o que mais gostaram de ver nos passeios. Os meninos desenharam aviões. As meninas desenharam flores, as árvores, bancos e pessoas conversando. Entretanto, a atividade encerrou aí. Não houve exploração mais aprofundada dessa situação de aprendizagem. Nessa situação, em específico, o desenho foi utilizado sem planejamento, sem sistematização. Isto é, o desenho é utilizado mais como forma de desenvolver a criatividade ou a motricidade, e não como um dos caminhos para o desenvolvimento da escrita. Concordamos com Martins (2010, p. 75) ao afirmar que o “[...] desenho, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita”.

As professoras parecem não compreender a relação do desenho com a escrita. Talvez desconheçam a pesquisa de Luria (2006, p. 161) realizada com crianças de três a seis anos: “O desenvolvimento da escrita prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. Moya (2009, p. 112-113), ao entrevistar professoras, teve essa mesma percepção.

Diante das respostas dos profissionais entrevistados, percebe-se o lúdico sendo trabalhado como descanso das atividades pedagógicas, como pausas pedagógicas e de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Desse modo, as brincadeiras ganham espaço no contexto escolar quando as crianças estão cansadas dos conteúdos de ensino. Quando essa atividade assume esses contornos, constata-se o entendimento dessa atividade para fins de entretenimento.

Finalizando este item acerca da atividade principal da criança indagamos até que ponto as atividades observadas na escola não estão à margem dessa compreensão. É difícil afirmar, com os dados coletados, que o jogo ou a brincadeira são valorizados como atividade principal da criança na escola e que servem como ferramentas para o desenvolvimento psicológico das crianças, pois as atividades observadas não eram sistematizadas e não tinham intencionalidade no espaço escolar. O que presenciemos nos parece tanto contraditório, vez que o CMEI defende enfaticamente a utilização do lúdico, como consta em seu projeto político-pedagógico. Concluímos que, na Educação Infantil, se privilegia a brincadeira espontânea, sem sistematização. Concordamos com Martins (2010, p. 78) que “deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites”.

Quando olhamos a criança na transição para o primeiro ano, notamos que a atividade de estudo está em formação. Por ser momento de transição, ainda encontramos, no início do primeiro ano do Ensino Fundamental, a brincadeira como atividade principal. Contudo, a atividade de estudo começa a emergir, destacando-se como atividade secundária e adquirindo cada vez mais espaço no cotidiano da criança. Referindo-se a essa questão, Martins (2010, p. 79) alega:

“[...] Trata-se de um rico momento de transição caracterizado por superações de formas anteriores de funcionamento e pelo deflagrar de novas possibilidades”.

*b) A preparação da criança para a escola de Ensino Fundamental*

Conforme dados coletados em nossa pesquisa observamos que a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem acontecido bruscamente, pois a estrutura atual do Ensino Fundamental no Brasil difere, e muito, da forma como se encontra estruturada a Educação Infantil, etapa inicial do Ensino Básico. Nesse aspecto, Davidov (1985) sustenta que a transição se caracteriza pela combinação de traços da infância pré-escolar com as características do período escolar e no primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças vivenciam algumas dificuldades. Ele pontua que a primeira dificuldade enfrentada pela criança ao entrar no primeiro ano são as normas escolares: o horário, evitar faltar, permanecer sentado durante a aula, executar as tarefas em prazo determinado, levar tarefas para casa e outras. No primeiro ano há, também, mudança na disposição física das crianças em sala de aula: as carteiras são individuais, embora no caso em estudo, por vezes, fosse permitido aos alunos juntar as carteiras.

A internalização das normas escolares por parte das crianças mostrou-se processo lento em nossas observações. Em diversas oportunidades as professoras reclamaram do comportamento das crianças em sala e da dificuldade de fazê-las entender as regras. Por exemplo, as crianças não conseguiam permanecer sentadas na carteira por muito tempo, levantando-se constantemente para ir até a carteira dos colegas, fazer as atividades de pé, reunir-se em torno da lixeira para apontar os lápis e ficar conversando, etc. Essas situações eram recorrentes e as que mais apareciam na fala das professoras. A reclamação delas devia-se, principalmente, ao fato de acreditarem que as regras de comportamento deveriam ser ensinadas ainda na Educação Infantil; mas quando estivemos no CMEI, não vimos as professoras trabalharem com quadro de regras ou “combinados”.

A segunda dificuldade decorre das relações das crianças com a professora, com os companheiros de classe e dentro da família. A entrada na escola altera radicalmente a vida da criança, pois o estudo assume o espaço de atividade obrigatória e responsável, e exige trabalho organizado e sistemático. Além da mudança na atividade cognitiva, reestrutura-se também a vida cotidiana da criança que, ao contrário do período pré-escolar, torna-se cheia de preocupações e responsabilidades (BOZHOVICH, 2003). A mudança na rotina não acontece somente na escola, mas também em casa. Andréa, mãe de Anderson, contou ter falado ao filho que,

*A partir do momento que ele está na escola ele tem que ter a consciência que eu não vou poder tá aqui o dia inteiro atrás dele. Ele não vem mais para brincar. Ele tem uma rotina. Ele chega da escola, troca o uniforme, abre a mochila e vê se tem tarefa. Se tem tarefa ele senta na mesa, ele tenta fazer tudo sozinho, se eu vejo que ele não consegue aí eu ajudo, ou minha mãe. (sic Andréa).*

Quanto à relação dos alunos com as professoras, Davidov (1985) explica que por mais afetuosas que as professoras sejam com seus alunos, são elas que impõem as regras, que controlam o comportamento dos alunos e os avaliam. A forma como as professoras atuam em sala de aula pode trazer consequências positivas ou negativas para o desenvolvimento das crianças. Por isso, Davidov (1985) ressalta que é importante as professoras tratarem da mesma forma todas as crianças, mas devem observar atentamente as características individuais de cada uma delas.

A terceira dificuldade, elencada por Davidov (1985), aparece a partir da segunda metade do primeiro ano, quando a criança já se acostumou com a escola e seu interesse pelo estudo começa a diminuir. Não era nossa proposta acompanhar os alunos nesse período, por isso não temos dados para apresentar nesse sentido.

O que pudemos observar não foi uma transição, mas sim uma ruptura entre os dois níveis de ensino. O PPP do CMEI propõe, como forma de tentar contribuir para que a transição fosse mais

tranquila, a manutenção da relação com Ensino Fundamental, por meio de visitas anuais das crianças do Infantil 5 à escola de Ensino Fundamental. Essas visitas costumam acontecer no final do ano e, no ano de 2011, tivemos a oportunidade de acompanhá-las. Foram para o passeio três turmas do Infantil 5 e as professoras responsáveis. Ao chegarmos, fomos levados para o ginásio de esportes, onde aguardamos o término do recreio. Ao entrar no ginásio, as crianças começaram a correr, subir e pular nas arquibancadas. Apesar de haver bastante espaço no CMEI, o espaço que a escola oferece é muito maior, e embora as professoras tentassem fazer as crianças ficarem sentadas na quadra, elas voltavam a correr e brincar.

De volta ao CMEI, pedimos às crianças que desenhassem a escola, mas pouco ou quase nada se alterou comparado ao desenho anterior, que haviam feito antes de conhecerem a escola de Ensino Fundamental. As maiores diferenças foram que, antes da visita, todas as crianças desenharam o exterior da escola e, após a visita, algumas crianças desenharam a quadra, com eles jogando, e apenas uma das crianças desenhou a sala de aula, com a professora na frente e ela sentada no fundo. Das sete crianças observadas durante a pesquisa, seis desenharam o exterior da escola em todos os desenhos. A única exceção foi Tiago, que, após visita à escola, desenhou a quadra.

Martins e Arce (2010, p. 39) chamam a atenção para algumas discussões no âmbito da Educação Básica, entre as quais destacam a “necessidade de articulações entre os anos/séries ou ciclos que compõem o Ensino Fundamental, evitando-se as nefastas fragmentações do trabalho pedagógico e conseqüentemente, do conhecimento e da aprendizagem”, além de uma “maior integração dentro da Educação Básica, isto é, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo em vista superar a ruptura abrupta instalada atualmente”.

### *c) Concepção de Escola*

Ao retomarmos alguns pontos da história da Educação Infantil no Brasil vemos que, por muito tempo, essa instituição foi vista como lugar de cuidado e assistência às crianças, principalmente àquelas advindas das camadas mais pobres da população. Com o advento da Constituição Federal de 1988, da LDB/96 e demais documentos relativos a essa etapa do ensino, esperava-se que aquela característica inicial fosse superada e a Educação Infantil, de fato, se tornasse parte da Educação, como escola, onde as crianças tivessem acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história.

Porém, não é exatamente isso que temos encontrado na Educação Infantil. Essa instituição continua sendo vista como lugar onde os pais deixam suas crianças na certeza de que serão cuidadas e, assim, eles ficam liberados para trabalhar. A Educação Infantil é, ainda, lugar onde o cuidar prevalece sobre o educar, e é esse significado social que tem sido apropriado pelas crianças que frequentam essas instituições.

Isso é nítido na fala das crianças quando dizem: o CMEI “não é escola” (sic Renato), é o lugar onde elas ficam “porque meus pais trabalham” (sic Bruna) ou “porque meus pais mandam” (sic Felipe). Quanto à função do CMEI, a fala das crianças é taxativa: “Aqui a gente desenha, brinca, dorme, come, não é de estudar” (sic Felipe). Desde a primeira entrevista com as crianças notamos que elas se referiam ao CMEI como creche e ao Ensino Fundamental como escola. Na verdade, em momento algum, o aspecto educacional aparece no discurso das crianças, assim como não aparece no discurso das mães e não é foco das professoras na elaboração das atividades.

Nas entrevistas com as mães, ouvimos as seguintes expressões referentes à função da Educação Infantil:

*Não vejo a Educação Infantil como escola. Eles também não podem jogar muito pesado, porque são crianças. (sic Marta, mãe de Renato).*

*A creche é um local onde as mães podem deixar os filhos o dia inteiro para poderem trabalhar. (sic Andréa, mãe de Anderson).*



De forma geral, as mães falam que a creche (termo utilizado por elas para referir-se ao CMEI) é lugar para deixar os filhos enquanto elas trabalham. Não a veem como escola, mas – nas palavras de Andréa, mãe de Anderson – como lugar onde deveria haver alguma coisa que preparasse a criança para o primeiro ano, porque elas vão muito despreparadas. Mesmo assim, a compreensão das mães permanece fundamentada numa função assistencialista, de cuidado e não de ensino. E, mesmo entre as professoras, havia certa incerteza sobre a função da escola como local onde prevalece a apropriação dos conhecimentos científicos.

Sobre o estudo como atividade principal do aluno no Ensino Fundamental, Bozhovich (2003) alega que o estudo se transformará na atividade principal, serão objetivo do aluno na escola se, ao ingressar nesta, a criança, além de estar em determinado nível de desenvolvimento intelectual, também tiver alcançado determinado nível de desenvolvimento de seus interesses cognitivos. Portanto, a criança deve estar preparada não só para ingressar na escola, mas também para enfrentar “uma nova forma de vida, uma nova relação com as pessoas e sua atividade” (BOZHOVICH, 2003, p. 18).

A pesquisa feita por Bozhovich (2003), em parceria com Slavina e Morozova, verificou que as crianças de cinco a sete anos sonham com a escola e expressam desejo de estudar. Assim foi com as crianças que observamos. Em diversos momentos elas expressaram a vontade de ir para a escola, de aprender a ler e a escrever. No entanto, questionamos: até que ponto, apesar da vontade das crianças, o CMEI as está preparando para a atividade de estudo? E a escola, está conseguindo manter o interesse delas pelo estudo?

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso objetivo maior, ao tentarmos entender quais aspectos da realidade concreta devem ser considerados na sistematização dos períodos do desenvolvimento infantil, é poder aplicar esse conhecimento em termos práticos, de modo que possamos proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que produzam saltos qualitativos em seu desenvolvimento – aspecto especialmente importante no que tange ao processo de educação.

Segundo Kostiuk (2005, p. 32), uma educação que não leva em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, que está alienada da sua vida real, das condições subjetivas, da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, de sua idade e de suas características individuais, de suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade está, inevitavelmente, fadada ao fracasso.

Para se desenvolverem, as crianças precisam se apropriar dos conhecimentos científicos e cotidianos que foram construídos ao longo da história social do homem. Porém, para que isso ocorra, é preciso garantir condições concretas de aprendizagem. Entretanto, não foi isso que observamos na nossa pesquisa. As crises, que deveriam ser períodos de transição e, portanto, passageiras, parecem estar se estendendo, principalmente no período de transição da educação pré-escolar para a escolar. A realidade das escolas mudou – as crianças estão entrando cada vez mais cedo – mas o sistema educativo tem tido dificuldade de acompanhar tais mudanças, resultando em prejuízos para todos, mas, em especial e em maior escala, para as crianças. Em vez de uma transição, vemos a ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dessa forma, pensar em uma educação que desfaça as rupturas abruptas existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental só será possível quando for superada a hegemonia da pedagogia antiescolar, presente principalmente na primeira. A Educação Infantil, segundo Martins e Arce (2010, p. 60), muitas vezes



[...] pretere o ensino sistematizado, por negligenciar a apropriação do patrimônio cultural como fundante do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos; que naturaliza o processo de aprendizagem e a própria infância, como se elas transcorressem por si mesmas, e que desqualifica a escola como locus privilegiado para o ensino e o professor como sujeito insubstituível na transmissão de conhecimentos.

Muito temos ainda a fazer para superar o ideário, ainda vigente na educação brasileira, que desconsidera a sistematização do ensino, prejudicando o processo de apropriação do patrimônio histórico-cultural e naturalizando tanto o processo de aprendizagem como a própria infância – o que, conseqüentemente, retira da escola aquela que deveria ser sua principal função: a de ser o principal lugar de ensino, onde o professor assume o papel de sujeito insubstituível na transmissão de conhecimentos (MARTINS; ARCE, 2010). O que Martins e Arce (2010, p. 60) escrevem sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aquilo que encontramos ao longo de nossa pesquisa, isto é, “a educação infantil como uma educação informal e o ensino fundamental como educação escolar”.

A grande preocupação com a qual nos deparamos diante do atual quadro da Educação Básica no Brasil diz respeito às conseqüências que poderá acarretar a falta de articulação entre as diversas instâncias de ensino. Para Martins e Arce (2010), ou a Educação Infantil é afirmada como educação escolar ou a pedagogia antiescolar avançará para o interior do Ensino Fundamental. Elas entendem que para a integração entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental é essencial que a primeira seja estruturada pedagogicamente, “estruturação esta calcada na compreensão científica de suas instituições (creches e pré-escolas) como contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam” (MARTINS; ARCE, 2010, p. 61).

Com nossa pesquisa não podemos deixar de reconhecer que, mesmo com as adversidades enfrentadas, ainda assim, algumas crianças saíram da pré-escola, se não alfabetizadas, ao menos conhecendo as letras e os números, juntando algumas sílabas e sabendo trabalhar em grupo. Mesmo aqueles alunos que não tinham acesso a outros métodos de apropriação do conhecimento fora da escola estavam, ao menos, familiarizados com o alfabeto. Vimos que, durante as atividades envolvendo letras e números, a maioria das crianças mostrava certo domínio desse conhecimento e algumas eram capazes de juntar sílabas e fazer contas simples. Por isso, não podemos desmerecer o trabalho que tem sido feito com as crianças nas instituições de Educação Infantil. A pergunta que fazemos é: se nesse emaranhado elas aprenderam alguma coisa, o que aconteceria se a escola tivesse clareza sobre sua importância?

Apresentamos um recorte de temas importantes no período de transição – que vimos mais como ruptura – entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Muitos outros questionamentos foram colocados, entre eles: como a Psicologia pode oferecer mais subsídio para auxiliar os professores nessa transição? Que condições reais de formação os professores têm para dar um salto qualitativo na função da escola entre “cuidar e educar”? Realmente, em termos ideológicos, queremos que as crianças sejam ensinadas já na primeira infância?

Entendemos que essas são questões para muitos anos de estudo e que a tarefa é grande; mas, sabedores das contradições que permeiam o processo educativo em uma sociedade de classes, compreendemos que é preciso investir nesse ponto e que é possível, coletivamente, trabalhar na defesa do desenvolvimento pleno de nossos estudantes em todos os níveis de ensino!

## Referências

- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2007.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 37-58.
- BOZHOVICH, L. I. El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 9-43. v. 1.
- \_\_\_\_\_. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 250-273.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 fev. 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: 07 abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC; SEB; DPE; COEF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2011.
- DAVIDOV, V. V. Contenido y estructura de la actividad de estudio. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 211-229. v. 1.
- \_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. *Psicología evolutiva y pedagógica*. 2. ed. Moscou: Editorial Progreso, 1985. p. 80-119.
- DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-337.
- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960a. p. 493-503.
- \_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960b. p. 523-559.
- \_\_\_\_\_. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- \_\_\_\_\_. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2011.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 59-83.
- MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 63-91.

- MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 37-61.
- MOYA, D. de J. L. *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas*. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.
- MÚJINA, V. S. *Características psicológicas del escolar y del pré-escolar*. In: PETROVSKI, A. *Psicología evolutiva y pedagógica*. 2. ed. Moscou: Editorial Progreso, 1985. p. 44-79.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.
- PARANÁ. Prefeitura Municipal de Maringá. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Educação Infantil. *Projeto Político-Pedagógico: proposta pedagógica*. Maringá: SEDUC, 2012.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TOLSTIJ, A. *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2006b. v. 4.