

O olhar walloniano sobre as concepções a respeito das crianças de seis anos: um diálogo com as professoras do 1º ano

The Wallonian view on the conceptions about six-years-old children: a dialogue with first grade teachers

Shirlei Nadaluti Monteiro¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os achados de uma pesquisa de mestrado que investigou qual concepção de criança de seis anos embasa o fazer pedagógico de professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental e como tal concepção interfere em suas práticas pedagógicas, bem como apresentar uma proposta de formação para esses professores. Para dar sustentação teórica, foi utilizada a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que entende o ser humano de forma completa e integrada. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e para a produção de informações foram realizadas entrevistas com professoras regentes do 1º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar da rede municipal da cidade de São Paulo, com o intuito de identificar no discurso das mesmas o que pensam sobre a criança de seis anos e se implementam situações e /ou propostas de trabalho que considerem as características das crianças nessa faixa etária. Essa pesquisa revelou que embora os professores conheçam as características da criança de seis anos e a importância do brincar para o seu desenvolvimento, não propiciam oportunidades para que essa brincadeira aconteça e entendem o brincar apenas como instrumento de aprendizagem de conteúdos e não como possibilidade de desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Criança de Seis Anos; Henri Wallon.

¹ Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação e Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas da educação da Infância- Criando PUC-SP- Coordenado pela Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches. Professora Da Rede Municipal de Ensino De São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4420-828X>. E-mail: shirleinmont@yahoo.com.br.

Abstract: This article aims to present the findings of a master's research that investigated what conception of a six-years-old child bases the performance of teachers who work in the 1st year of the Elementary School and how such conception interferes with their pedagogical practices, as well as presenting an education proposal for these teachers. To give theoretical support, Henri Wallon's theory of development was used, which understands the human being in a complete and integrated way. The research had a qualitative approach and for the production of information, interviews were carried out with teachers who work in the 1st year of Elementary School in a school unit of the municipal network of the city of São Paulo, in order to identify in their speech what they think about the six-year-old child and work situations and / or proposals that take into account the characteristics of children in this age group are implemented. This research revealed that although teachers know the characteristics of the six-year-old child and the importance of playing for their development, they do not provide opportunities for this play to happen and understand playing only as an instrument for learning content and not as a possibility for development child.

Keywords: Elementary School; Six-Year-Old Child; Henri Wallon.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada entre 2017 e 2018² que teve como objetivo investigar as concepções dos professores que atuam no 1º ano sobre a criança de seis anos, tentando identificar quais ações pedagógicas são realizadas a partir dessas concepções, bem como mostrar que a criança de seis anos apresenta características específicas que precisam ser levadas em conta pelo professor que lida diretamente com essa faixa etária. Um terceiro ponto foi apontar aspectos da teoria de desenvolvimento infantil, desenvolvida por Henri Wallon, que pudessem colaborar para a compreensão dessas características, delineando uma proposta de formação que pudesse auxiliar o trabalho do professor que atua no 1º ano.

A implementação da Lei Federal nº 11.274 em 2006 (BRASIL, 2006) que determinou a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, trouxe inquietações e dúvidas para todos os profissionais da Educação que lidavam diretamente com crianças nessa faixa etária.

Desde então, o interesse por esse tema ganhou espaço entre os pesquisadores que se preocupavam com essa transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tentando responder alguns desses questionamentos, surgiram, a partir de 2006, muitos trabalhos acadêmicos que abordaram o tema, dando enfoques diversos, em articulação a outras temáticas de pesquisa, como por exemplo: políticas públicas, formação de professores, espaço físico, tempo escolar, rotinas, financiamento, concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização, letramento, lúdico, infância, prática pedagógica, Educação Infantil, entre outros.

² Pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Em especial, chamou-nos a atenção as temáticas da prática pedagógica e da formação de professores, pois sabemos que o profissional que lida diretamente com a criança de seis anos é o professor que trabalha com o 1º ano. Compreender como esse professor entende essa mudança, como ele concebe a infância e as características desse aluno, contribui para o avanço das discussões sobre a Educação Básica de nosso país. Segundo Ponte (1994), essas concepções desempenham um papel fundamental no pensamento e nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Esse autor afirma que “as concepções são encaradas como um abstracto conceptual que desempenha um papel determinante no pensamento e na acção [...] constituem formas de ver o mundo e de pensar” (PONTE, 1994, p.86).

Sobre esse tema, é sabido que muitos documentos oficiais foram redigidos, com o intuito de organizar e direcionar as ações pedagógicas do professor e da equipe gestora, porém, nem sempre leis e documentos garantem o fazer pedagógico de boa qualidade, que efetivamente trazem para a sala de aula a aprendizagem e o acolhimento necessários, para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, diminuindo a ruptura que há na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, surgiu essa pesquisa, com o intuito de fomentar a discussão sobre o tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para dar sustentação teórica, utilizamos a teoria psicogenética do médico, psicólogo e educador francês Henri Wallon (1879-1962), que compreende o homem de forma completa e contextualizada em seu meio social e físico. Foram utilizados textos do próprio autor, Wallon (1975; 1995; 2007; 2008) e textos de seus estudiosos como Mahoney e Almeida (2005; 2011; 2012), Almeida (2002; 2010) e Prandini (2004).

O foco principal da teoria walloniana é a integração entre os fatores orgânicos e o meio físico e social, e a integração entre os conjuntos funcionais - o conhecimento, a afetividade e o ato motor. A pessoa é considerada o quarto conjunto funcional, resultante da integração dos outros três; é o todo diante do qual cada um dos outros conjuntos deve ser visto.

Afirma ainda o autor, que “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenvolvem existências individuais” (WALLON, 1975, p. 165-166) e que os meios sociais são engendrados pela cultura, pela sociedade e pelos recursos de cada momento histórico.

Não se pode deixar de considerar que, no entanto, há características orgânicas que levaram Wallon a postular estágios ou períodos do desenvolvimento humano. Fundamentadas na teoria, Mahoney e Almeida (2005) apresentam esses estágios:

1 – Impulsivo-emocional, que vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Nesse primeiro estágio há a predominância dos conjuntos motor e afetivo. As energias da criança estão voltadas para a exploração do próprio corpo. A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos descoordenados. O recurso de aprendizagem nessa fase é fusão com o Outro, exigindo respostas corporais e contatos epidérmicos. Por intermédio do

Outro participa intensamente do ambiente (meio) passando de percepções e sensações nebulosas para um processo de diferenciação.

2 – Sensório-motor e projetivo, que vai do primeiro ano de vida até os três anos. No segundo estágio, a preponderância é do conjunto cognitivo. Sua atenção é voltada para o conhecimento do mundo exterior. A criança já dispõe da fala e da marcha, num intenso contato com os objetos e a exploração sistemática do real, pegando, montando, nomeando e indagando sobre as coisas. O ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele. Tem início a imitação e o simulacro, prenúncios da representação.

3 – Personalismo, que vai dos três anos até os seis anos. É o estágio da predominância afetiva. Há um outro tipo de diferenciação entre a criança e o Outro, descobrindo-se diferente das outras crianças e do adulto. A criança aprende em oposição ao Outro, com recusas e reivindicações. A imitação se faz latente, reagindo indiscriminadamente aos estímulos exteriores. O ciúme e a paixão aparecem nesse estágio.

4 – Categorical, que vai dos seis aos onze anos. Novamente o conjunto cognitivo prevalece. A disciplina mental de concentração e atenção se acentuam. No plano motor os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente, com rigor de etapas e consequências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições. Nesse estágio uma nova estrutura mental se organiza e o estágio é marcado por duas etapas: a primeira que vai até por volta dos nove anos, correspondendo ao pensamento chamado pré-categorial e a segunda, entre nove e onze anos, já pensamento categorial, que junto com o pensamento anterior, caracteriza a inteligência discursiva.

5 – Puberdade e Adolescência. São as crianças acima de onze anos. Há um retorno para o conjunto afetivo. Essa é a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto. Há nesse momento o fortalecimento do pensamento categorial. A consciência de si aflora. O esquema corporal se altera e há uma ambivalência de sentimentos e questionamento de valores. A oposição se faz presente não necessariamente ao Outro, mas às suas ideias.

6 – Adulto. Há então um equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo. Os valores se definem e organizam os comportamentos. A responsabilidade se firma pelas consequências de seus valores e atos.

Inserida na primeira etapa do Estágio Categorical, a criança de seis anos, segundo a teoria walloniana, precisa de liberdade para, através da brincadeira, da imitação e do simulacro, interpretar e reinterpretar o mundo ao seu redor e se aproximar de novos signos; esses, por sua vez, vão lhe permitir novos conhecimentos e aprendizagens.

Podemos dizer que, pela brincadeira, objetos e movimentos vão lhe permitir ampliar conhecimentos e aprendizagens e as relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas e compreendidas.

Tais características, próprias dessa idade, não podem deixar de serem consideradas apenas porque a criança ingressou no Ensino Fundamental. As necessidades de desenvolvimento continuam as mesmas e devem ser respeitadas, mesmo que lhe sejam acrescidas novas necessidades de aprendizagem.

E a escola, um dos meios sociais no qual a criança está imersa, deve pensar nessa integralidade, dentro de um projeto político e pedagógico que leve em consideração essas especificidades, que só a criança nessa faixa etária possui.

Para isso, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não pode ser uma negação dessas características, específicas da idade, mas deve ocorrer de forma contínua, sem rupturas com o trabalho já realizado na Educação Infantil, cuja lógica está pautada em uma educação abrangente, que acontece por meio da brincadeira, tendo como foco de atenção, necessariamente, a criança, centro do planejamento curricular, vista como sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Nessas interações, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura ao mesmo tempo em que se desenvolve cognitivamente, emocional e socialmente.

Sobre isso, Almeida e Mahoney (2011, p. 117) ressaltam:

[...] se a escola não oferecer recursos para que as crianças e jovens, nas diferentes etapas de desenvolvimento, executem e exercitem as ações que sua evolução funcional já permite, estará tolhendo seu desenvolvimento. Com a idade, variam as relações da criança com seu meio, e a escola precisa estar atenta para isso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por concordarmos com Mahoney e Almeida (2012) que uma das funções do professor é observar os processos e intervir, apoiando e dando ao aluno suporte para desenvolver suas potencialidades, é o professor o adulto presente no ambiente escolar, capaz de acompanhar e proporcionar condições para que o aluno possa, efetivamente, desenvolver suas potencialidades, por isso tomamos a decisão de entrevistá-lo.

Assim, entendemos que devemos usar uma abordagem qualitativa, pois, percepções, relações, crenças, valores, atitudes e saberes são difíceis de serem quantificados.

A pesquisa qualitativa procura, não só encontrar sentido de um fenômeno no local onde ocorre, como também interpretar os significados atribuídos pelas pessoas envolvidas a esse fenômeno, reconhecendo

[...] a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções das pesquisas, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais [...] (CHIZZOTTI, 2006, p. 53).

Considerando a entrevista como uma situação de trocas intersubjetivas, Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados numa entrevista fatos, opiniões, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais e do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Nesse contexto, escolhemos a entrevista semiestruturada para produção de informações, por não ser padronizada e permitir um aprofundamento das questões, assim como,

por acreditar que o falar da própria prática pode trazer, de certa forma, uma reflexão sobre a atuação profissional do professor, auxiliando-o a ressignificar o seu fazer pedagógico.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede pública da cidade de São Paulo, localizada na zona Leste. Nomes fictícios foram dados às participantes: Maria, Angélica, Sara e Júlia, para preservar as suas identidades.

Quadros e sínteses foram criados para a análise das respostas, à luz da teoria walloniana, sendo eleitas quatro categorias de análise: a criança de seis anos e suas características; o brincar e sua importância; as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e finalmente, o papel do professor e sua formação, apresentadas a seguir.

O DIÁLOGO DA TEORIA WALLONIANA COM OS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES

Integrando à primeira categoria de respostas, temos *a criança de seis anos e suas características*. Nela as professoras foram indagadas sobre quem são essas crianças de seis anos e como elas chegaram no início do ano. As quatro disseram que são: alegres, barulhentas, carinhosas, briguentas, curiosas, espertas, falantes e que gostam de brincar o tempo todo. As professoras apontaram também a imaturidade como característica dos seis anos ao chegarem no ensino fundamental:

“Logo no início (eles) estão vindo imaturos...Estão acostumados a trabalhar em conjunto, e aí têm que ficar numa mesa sozinhos. Eles precisam ser independentes [...]”. (Maria)

“Elas chegam como são na Emei³, elas pensam que é só para brincar, no lúdico, aqui tem que ler e escrever”. (Angélica)

As professoras parecem conhecer as características da criança de seis anos, mas não as levam em consideração, para elaborar as atividades do dia a dia, embora reconheçam que as movimentações e a agitação na sala de aula são características naturais dessa faixa etária. Quando questionadas sobre indisciplina, todas a definem como: xingar o professor, os colegas, quebrar coisas pertencentes à escola, bater no amigo, puxar o cabelo. É o não cumprimento das regras.

As professoras Sara, Angélica e Maria compreendem que conversar durante a aula, se movimentar, não é indisciplina e sim uma característica da criança de seis anos. Dessa maneira, declaram:

“Não é aquela criança que conversa muito, que corre na sala, porque conversar na classe é algo normal para a criança de seis anos. Agora indisciplina é xingar o professor, os colegas, a mãe dos outros, funcionários, quebrar as coisas da escola, isso sim é indisciplina”. (Angélica)

“[...] , mas entendo que tem momentos que (as crianças) podem se movimentar (na classe), falar, brincar, conversar com o colega e tem momentos que tem que se concentrar, é normal [...]”. (Sara)

³ Escola Municipal de Educação Infantil do Município de São Paulo.

“Eles (os alunos) pedem para se movimentar. Eu sei de professor que não pega o 1º ano porque as crianças não param quietas na carteira. Eles trazem isso da Educação infantil, eu não me incomodo [...]”. (Angélica)

“Tem muito aluno que gosta de ficar andando, então esses ficam sentados mais para trás, porque aí podem se levantar, andar e não atrapalhar a classe”. (Maria)

Na teoria walloniana, na origem do pensamento está o movimento e, à medida que o pensamento evolui, liberta-se do movimento. A construção, pela criança, de seu espaço mental, é “necessária ao jogo normal das representações” (WALLON 1995, p. 207), e se dá pela

experimentação corporal do espaço objetivo, ou seja, o movimento de seu corpo no espaço, que possibilitará à criança as condições necessárias para o desenvolvimento da percepção do espaço. É a partir dessa percepção que evolui para uma intuição espacial, que permite distribuir objeto e sucessão, aproximá-los e/ou distanciá-los. A intuição espacial é o prelúdio do espaço mental que permite ao homem construir e operar representações. (PRANDINI, 2004, p. 44)

O professor precisa reconhecer que a criança tem necessidade de movimento, pois, “a evolução das funções do domínio do conhecimento só acontece por meio do movimento. [...] e que “a criança imobilizada enfrenta condições adversas ao processo de aprendizagem”. (PRANDINI, 2004, p. 44). Almeida (2012) adverte que não podemos esquecer que em todo processo de desenvolvimento há uma alternada predominância entre emoção e atividade intelectual – quando uma prevalece, a outra fica obscurecida. No período categorial, o predomínio é cognitivo, entretanto, há uma volta à exploração do mundo físico, por isso a importância de se ter na escola o meio espacial, como um meio rico em possibilidades de ação, e de movimento para que a criança possa utilizar suas energias para a aprendizagem.

Aos seis anos, a criança ainda tem muito do pensamento sincrético e encontra obstáculos para responder às questões que lhe são impostas. Não é que ela não queira responder o que lhe é perguntado ou queira responder outra coisa. Ela não pode fazê-lo. É grande o embaraço da criança para ajustar, entre si, os fragmentos do pensamento que vêm de diferentes fontes de informações: das situações cotidianas, que vivenciou, das noções captadas das pessoas que a cercam, das ideias inspiradas pelas fórmulas verbais que ouve e é induzida a empregar. (ALMEIDA, 2012, p. 92)

Essas afirmações explicam porque algumas crianças de seis anos parecem não estar interessadas em aprender a ler e escrever, e durante as explicações ou atividades, falam de outros assuntos ou lembranças, que não estão relacionados ao assunto da aula, preferindo sempre as brincadeiras com movimento, em vez de querer fazer as atividades de escrita e leitura, como acontece durante as aulas no Ensino Fundamental.

A maior parte do trabalho diário desenvolvido no 1º ano, está concentrado na sala de aula, com as crianças sentadas nas carteiras, normalmente enfileiradas, realizando atividades escritas individualmente. Diante disso, o intervalo de 20 minutos se torna um momento precioso para as crianças, pois podem se movimentar livremente, correndo, falando, cantando e brincando, sem a interferência de um adulto dirigindo as suas ações, o que acontece na sala de aula, lugar em que a criança passa a maioria do tempo, enquanto está na escola. Para o professor que lida diretamente com a criança de seis anos, egressa da Educação Infantil, compreender essas características, fará com que a gestão de tempo,

de conflitos e de sala de aula, se desenvolva de forma tranquila, proporcionando um cotidiano mais agradável e dinâmico, causando menos angústia para lidar com as situações comuns do dia a dia.

Sobre o *brincar*, a segunda categoria, as quatro professoras o definem como algo bom para as crianças, alegre, gostoso, uma distração. Revelam que as crianças verbalizam a alegria de brincar, quando este momento é proposto. A professora Angélica cita a importância dada ao brincar, em sua rotina de trabalho:

“Acho fundamental no 1º ano brincar. Não é porque a criança não pertence mais à Emei, que agora ela não pode mais brincar”.

“Quando eu falo, hoje vamos brincar, com os brinquedos, as crianças dizem: Você é a melhor professora do mundo! Eles adoram. Eles valorizam essa alegria, dizendo eu te amo. E a gente vê a necessidade da criança explorar esse meio, e não só ficar sentada numa cadeira. Se vê que a criança tem a necessidade de gastar essa energia diariamente, eles pedem para se movimentar [...]”.

Muito embora nos discursos das quatro professoras as palavras *brincar*, *lúdico*, *brincadeira* apareçam inúmeras vezes, o brincar a que se referem está relacionado quase sempre a jogos dirigidos com regras e jogos de tabuleiro, com o objetivo de aprendizagem de conteúdos. Essa intenção é claramente apontada em suas falas:

“O lúdico é uma brincadeira com intenção. Tem que ter uma intenção, não é brincar por brincar...” (Maria)

“Uso muito jogos de alfabetização e de Matemática. Gosto de quebra-cabeças e jogos da memória. Planejo rodas cantadas e pular corda que ajudam na alfabetização”. (Angélica)

“Após o recreio acontece as atividades pedagógicas de escrita, nos livros, no caderno... como caça-palavras e joguinhos de alfabetização”. (Júlia)

“No Ensino Fundamental é preciso ensinar a ler e escrever, os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo”. (Sara)

Os jogos pedagógicos aparecem como estratégias de aprendizagem, admitindo a ideia do brincar livremente apenas uma vez por semana:

“Tem também a brincadeira livre, na qual elas se organizam em grupos e brincam à vontade. Cada um brinca à sua maneira: elas trazem brinquedos, usam os brinquedos da escola, os jogos. Elas são livres para escolher o tipo de brinquedo que elas querem, e brincam com quem elas escolhem. Isso ocorre uma vez por semana”. (Sara)

“Mas tem momentos das brincadeiras livres, por exemplo, na sexta-feira, eles trazem brinquedos de casa e eles mesmos se organizam e brincam em grupos, livremente e as regras eles mesmos estabelecem enquanto brincam”. (Angélica)

As professoras revelam o seu entendimento sobre a importância do brincar, entretanto, mais uma vez a lógica do Ensino Fundamental impera: é preciso vencer os conteúdos de alfabetização, por isso o brincar livremente acontece apenas uma vez por semana. Para Wallon (1975), no período Categorical o movimento aparece na criança como uma necessidade e se expressa nas brincadeiras. Desse modo, a passagem entre o ato motor e a representação é possibilitada pela imitação, que se inicia por volta de um ano e meio, e no

processo de desenvolvimento vai se transformando. Assim, a partir dos seis anos a imitação se torna racional e refletida. Os interesses diferidos substituem-se gradualmente aos interesses imediatos. A criança imita para conquistar a afeição, para obter uma recompensa ou um gesto de afeição. (WALLON, 2008, p. 145). Entre a imitação e a representação pode introduzir-se o simulacro:

O simulacro, com efeito, já não é mais o próprio objeto. Ele é o substituto do objeto, substituto ora mais semelhante, ora mais estilizado, de intenção ora mais prática, ora mais lúdica ou estética. Mas ainda se liga ao objeto de maneira bem concreta através da ação que torna como que concreto o objeto para o qual ele tende. [...] Na evolução mental da criança ele ocupa também um lugar importante junto com tantos jogos que se inspiraram unicamente nele. (WALLON, 2008, p. 177-178)

As constantes imitações e simulacros acontecem na brincadeira livre, e na sua maioria, têm como principal característica o movimento e o ato de correr. Podemos pensar novamente no recreio, que na maioria das escolas, se caracteriza pelos movimentos constantes, pelos gritos de alegria, pela correria das crianças imitando super-heróis e policiais e pelas brincadeiras como pular corda, amarelinha e pega-pega, uma vez que estão brincando livremente.

Assim, correr faz parte do brincar. As operações mentais de nomear, agrupar e comparar estão em pleno funcionamento, fazendo parte desse brincar e desse agir em seu meio. Essa necessidade de movimento e do brincar, característica da criança de seis anos, garantida na Educação Infantil deveria ser garantida também no 1º ano. Wallon (1975) ainda aponta que a falta de atenção e de concentração também são características da criança de seis anos, decorrentes da maturação dos centros nervosos de inibição e de discriminação que ainda não se completou.

Dentro da terceira categoria, *as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil*, as professoras entrevistadas destacam as diferenças entre o trabalho realizado pela Educação Infantil: pautado no movimento, no brincar livremente, no trabalho coletivo, nas múltiplas linguagens como estratégia de aprendizagem, e o trabalho realizado pela escola de Ensino Fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização: etapa que tem como meta principal a alfabetização e o letramento, como podemos observar nas falas da professora Sara:

“Eu penso que posso alfabetizar com o lúdico usando a brincadeira para ensinar (a ler e escrever)”.

“A brincadeira é diferente, até pela fase (referindo-se ao Ensino Fundamental). No 1º ano tem a alfabetização. Procuro agregar a brincadeira com a aprendizagem. Na Educação Infantil as atividades são voltadas para o movimento, a coordenação motora, as atividades são feitas em grupos” No Ensino Fundamental, é preciso ensinar a ler e escrever as letras e os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo. Na Educação Infantil a intenção é outra”

As entrevistadas afirmam que a dificuldade para que o brincar aconteça frequentemente, está na organização estrutural do Ensino Fundamental, cuja lógica está na segmentação dos saberes, na organização dos tempos por meio de grade curricular, dos horários rígidos e das longas horas passadas dentro das salas de aula, muitas vezes em carteiras enfileiradas.

A estrutura do Ensino fundamental regula as ações dos professores do 1º ano, pois reconhecem a distância entre a proposta de trabalho da Educação infantil e a proposta no Ensino fundamental. Enquanto na Educação Infantil há a permissão para o movimento, os jogos corporais, a música para ser dançada e cantada cotidianamente, no Ensino fundamental, segundo elas, há uma ruptura, uma diferenciação nos espaços utilizados, nos mobiliários, e nas propostas do trabalho pedagógico, voltadas para a alfabetização.

A quarta categoria diz respeito *ao papel do professor e sua formação*. Os dados da pesquisa revelaram que, para as professoras entrevistadas, o estudo da criança de seis anos, que agora está sendo atendida no Ensino fundamental, não foi alvo de estudo na graduação e nem está sendo na formação continuada em serviço, que acontece nos horários de estudo coletivo. Os sujeitos participantes buscam formação de forma individual, por meio de livros, leitura de documentos e cursos de especialização, muito embora, a inserção da criança de seis anos no Ensino fundamental não seja abordada nos cursos. Não há por parte da equipe gestora da unidade escolar, nem da Secretaria de Educação, uma ação formativa que contemple essa temática.

Sobre isso, Wallon (1975, p. 366) afirma “que a formação do professor não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar”. O professor deve conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam,

Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta para enriquecer as teorias. Ou seja, psicologia e pedagogia, em suas relações, realizam um benefício mútuo. (ALMEIDA, 2002, p. 86).

Dessa maneira, o papel do professor é realizar ações pedagógicas que realmente sejam instrumento para o pleno desenvolvimento da criança, entendendo:

[...] afetividade e ato motor como constituintes da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno, acolher a necessidade de movimento e os manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino-aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborar na construção do conhecimento, na aprendizagem. (PRANDINI, 2004, p. 37)

Almeida (2002) ainda nos sinaliza a importância do professor racionalizar suas próprias emoções, refletindo sobre sua própria ação e a do aluno, antes de uma resposta; dar-se tempo para uma atitude; permitindo que o aluno expresse seus sentimentos, seus gostos e suas emoções. Propor atividades que sejam do gosto e do interesse da criança dará a ela uma maior oportunidade para que a aprendizagem ocorra, pois:

A aprendizagem ocorre se está adequada aos interesses do aluno, e todo interesse nasce de uma necessidade. O professor identificará as necessidades de seus alunos, criando condições para satisfazê-las. [...] Entra aí o seu papel de organizador do ambiente, transformando um frio ambiente físico em um ambiente acolhedor, cheio de atrativos, que desperte o interesse da criança e proporcione atividades significativas, demonstrando que o professor está percebendo as necessidades de seus alunos naquele momento. (ALMEIDA, 2002, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essencialmente, é importante perceber que com a antecipação e ampliação do ensino Fundamental, se faz necessário intensificar o diálogo entre as duas etapas de ensino implicadas nessas mudanças: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Um diálogo no sentido dessas instituições imprimirem no trabalho que desenvolvem com as crianças, certa continuidade, até porque o desenvolvimento infantil se dá num *continuum* e não se interrompe na passagem de uma etapa para a outra. Como afirma Kramer (2006, p.20):

[...] Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. (KRAMER, 2006, p. 20)

É preciso um diálogo, no qual, as duas etapas de ensino resguardem, independentemente de suas diferenças estruturais pedagógica-administrativas, características de um trabalho pedagógico voltado às necessidades das crianças, atendidas prioritariamente pelos professores.

É importante observar que o professor que trabalha com o 1º ano, deve conhecer a lógica da Educação Infantil para, na medida do possível, enxergar a criança de seis anos no aluno que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental, exercendo o papel de mediador de aprendizagens, proporcionando oportunidades para que a criança se desenvolva integralmente, isto é, corporalmente, cognitivamente e afetivamente. Isso significa dizer que

[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2006, p. 20)

Enquanto o professor considerar o movimento um empecilho ao trabalho realizado no 1º ano, tentando imobilizar a criança, primeiramente estará exigindo algo que não depende de sua vontade, em segundo lugar, estará impedindo que ela se expresse e vivencie o espaço e, conseqüentemente, atrapalhando o desenvolvimento da função simbólica. Exigências de imobilidade e atenção, por um longo período de tempo, podem surtir efeito contrário: impulsividade motora e dispersão.

Sabendo disso, o professor pode planejar atividades que envolvam movimento, atividades com duração mais curta, atividades que exijam mais atenção intercaladas com atividades que impliquem em movimento.

Desse modo, o professor estará respeitando os limites e as características da criança de seis anos e, ao integrar o movimento e a brincadeira ao processo de aprendizagem, estará facilitando a sua própria tarefa de gerir a classe, proporcionando a possibilidade do desenvolvimento integral da criança.

Não podemos deixar de considerar a importância da formação continuada em serviço na constituição do professor e na melhoria da qualidade do seu fazer pedagógico.

Se faz necessária uma proposta de formação continuada dirigida especificamente ao professor que atua no 1º ano do Ensino Fundamental, pois ele precisa além de conhecer as teorias de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem que os livros ensinam, refletir sobre sua prática para que possa haver alguma mudança no seu trabalho realizado com as crianças de seis anos.

Essa formação específica daria a oportunidade para que houvesse discussão coletiva com seus pares sobre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula, especialmente, por meio de tematização da prática, que possibilitaria reconhecer seus saberes e acertos, encontrar e vencer suas dificuldades, bem como estudar teorias que ajudem a compreender a criança e suas características, e ajudem esse professor a repensar suas concepções sobre a criança de seis anos, seu objeto de trabalho, e conseqüentemente suas ações pedagógicas.

Uma teoria de desenvolvimento, tal como a de Wallon, é um instrumento poderoso para ajudar esse professor a refletir sobre seus acertos e erros, pois segundo Mahoney e Almeida (2005, p.15)

ela assume três funções paralelas e complementares: dá previsibilidade à rotina do professor, oferece subsídios para o questionamento e o enriquecimento da prática e da própria teoria, além de possibilitar alternativas de ação com maior autonomia e segurança.

O pressuposto norteador dessa formação parte da premissa de que o professor se constitui no meio social em que está inserido e que o contexto trabalho-escola é um meio privilegiado para a sua formação profissional, pois, de acordo com Canário (2008), é no trabalho que os professores aprendem sua profissão. O processo formativo, portanto, necessita, para ter eficácia, levar em conta a trajetória pessoal de cada professor, pois é ela que lhe dá elementos para a sua atuação, e essa atuação traz as marcas de sua trajetória, das representações que tem sobre o magistério, das memórias afetivas de ser aluno e professor, das expectativas suas e dos outros.

Ao atrelar teorias clássicas sobre o desenvolvimento infantil e em especial a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, às teorias contemporâneas de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem, oferecem-se subsídios importantes para a formação desse professor de 1º ano, que atua no Ensino Fundamental o qual apresenta uma lógica própria, mas que atende crianças que ainda possuem seis anos de idade.

A proposta de formação aqui formulada, propõe que os professores discutam suas vivências, dividindo suas experiências exitosas e suas dúvidas, a partir de disparadores de discussão que podem ser: fotos das práticas pedagógicas, gravuras com temas infantis, como as de Tonucci⁴ (1988), vídeos de atividades realizadas pelos próprios professores, filmes ou desenhos, frases ou textos com o objetivo de afetar os professores, desencadeando a vontade de discutir e elaborar saberes a partir desses disparadores.

⁴ Pensador, pedagogo e desenhista, o italiano Francesco Tonucci é uma das vozes mais ativas e influentes do mundo, no que diz respeito à participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades.

A troca de impressões sobre fatos, ideias e vivências, a partir dos textos multimodais, acionaria as memórias afetivas do professor enquanto aluno, especialmente quando tinha por volta dos seis anos, e poderia fazê-lo relembrar o quanto o movimento e o brincar fizeram parte da sua própria infância e o quanto foram importantes para o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Paralelamente a esse movimento, é preciso que haja os estudos das teorias, que confrontadas com os disparadores, instigariam o professor a refletir sobre sua prática.

Essa formação teria como temática a criança de seis anos, e seria apresentada aos professores em forma de convite, no horário de estudos coletivos, pois sabemos que uma formação não pode ser imposta, mas sim passível de escolha no que diz respeito à sua participação, uma vez que pesquisas mostram que quando o professor participa espontaneamente, e tem suas expectativas, seus conhecimentos e suas opiniões levadas em consideração, há, segundo Almeida (2010), uma construção de saberes legítimos e significativos, capazes de mobilizar o professor e colaborar para a melhoria das ações voltadas para a aprendizagem dos alunos, tornando o trabalho realizado no 1º ano do Ensino Fundamental uma continuidade daquele realizado na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. (2010). Cognição, corpo e afeto. *Revista Educação: História da Pedagogia*, São Paulo: Editora Segmento, n. 3, out.
- ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. (2011). A Psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.T. (Orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BRASIL. (2006). Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília, 2006.
- CANÁRIO, R. (2008). A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, n. 6, p.9-27, 2008.
- CHIZZOTTI, A. (2006). *A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2006.
- KRAMER, S. (2006). A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. (1993). *Fundamentos de metodologia científica*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). (2012) *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2002/2012.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.
- PONTE, J. P. (1994). O professor de Matemática: um balanço de dez anos de investigação. *Revista Técnica e de investigação: Quadrante*, Lisboa: v. 3, n. 2, 1994.

PRANDINI, R.C.A.R. (2004). A constituição da pessoa: integração funcional. In: *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) São Paulo: Loyola. 2004.

TONUCCI, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1988.

WALLON. H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. (1995). *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Nova Alexandria. 1995. [1934].

_____. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. 2007. [1941].

_____. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes. 2008 [1942].

Recebido em 17/11/2020 – Aprovado em 28/11/2020