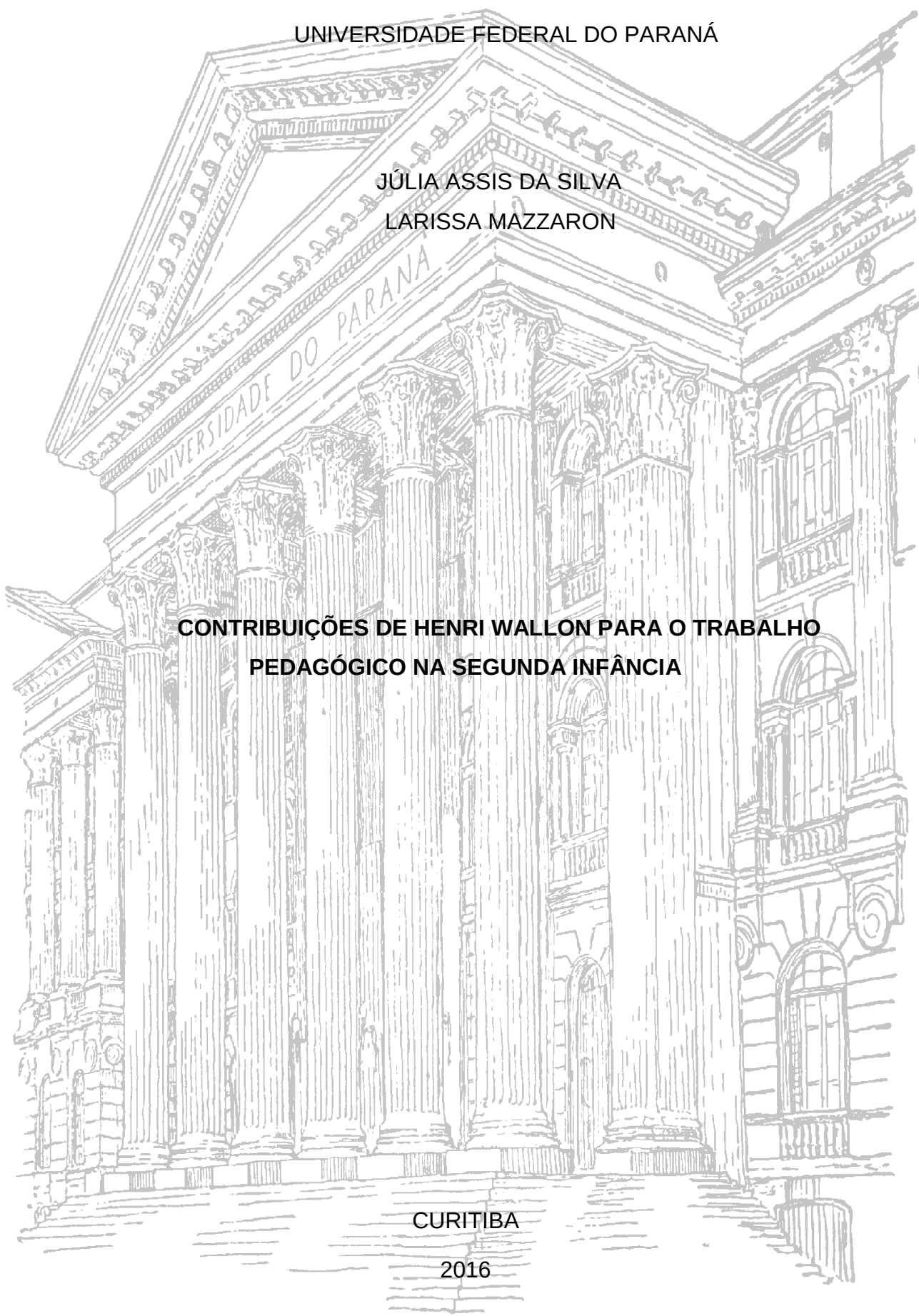




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÚLIA ASSIS DA SILVA
LARISSA MAZZARON

**CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA O TRABALHO
PEDAGÓGICO NA SEGUNDA INFÂNCIA**

CURITIBA

2016

JÚLIA ASSIS
LARISSA MAZZARON

**CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA O TRABALHO
PEDAGÓGICO NA SEGUNDA INFÂNCIA**

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo no curso de graduação em Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nelly Narcizo de Souza

CURITIBA
2016

*Aos nossos pais e familiares, que foram
grandes incentivadores e que sempre
acreditaram nos nossos sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Deus, que nos deu energia, paciência, sabedoria e capacidade para a conclusão de mais essa etapa.

Agradecemos também as nossas famílias, que tanto amamos, por terem nos apoiado e incentivado durante todo nosso período universitário.

À nossa orientadora pelo carinho demonstrado durante o processo de elaboração deste trabalho.

Aos nossos queridos alunos pela experiência e inspiração diária.

Aos nossos amigos, mas principalmente agradecemos uma a outra pela parceria, consolo, respeito e compreensão durante esses cinco anos de estudo.

Por fim, agradecemos à todos que participaram dessa etapa tão importante de nossas vidas.

RESUMO

Reconhecidamente a psicologia do desenvolvimento tem em seu aporte teórico uma gama de autores com grande influência na área educacional e de desenvolvimento infantil, sendo um importante referencial de suporte para a formação do pedagogo e do professor. Assim e, ao considerar que a infância é importante etapa do desenvolvimento humano e que a Educação Infantil deve estar atrelada tanto a aspectos pedagógicos quanto de promoção do desenvolvimento este trabalho teve como universo de discussão a segunda infância analisada a partir de um dos autores da psicologia do desenvolvimento. Logo, o objetivo principal dessa monografia foi investigar na teoria Henri Wallon, possíveis aproximações e contribuições para a prática docente na Educação Infantil, enfatizando o período da segunda infância e a fase do personalismo. Ao priorizar a fase denominada por esse autor como a do personalismo, buscou – se relacionar de modo teórico e qualitativo, aspectos fundamentais dessa perspectiva com documentos e pesquisas a respeito da Educação Infantil e da segunda infância. Isso de modo a que se verificasse a viabilidade de realizar aproximações teórico – praticas relevantes para a formação do pedagogo. Como considerações produzidas ao longo desse trabalho, foi possível perceber que o referido autor tem muito a contribuir para um melhor entendimento e atendimento à criança pequena; tanto do ponto de vista da formação do professor e do pedagogo; como do entendimento das diferentes fases de desenvolvimento e aprendizagem pelas quais a criança passa; bem como, no que se refere à própria organização do atendimento e dos espaços de atendimento a crianças com pouca idade.

Palavras- chaves: Henri Wallon; Educação Infantil; Personalismo; Segunda Infância.

ABSTRACT

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	8
2.	JUSTIFICATIVA.....	11
3.	OBJETIVO GERAL	12
3.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
4.	METODOLOGIA.....	13
5.	REVISÃO DE LITERATURA.....	14
5.1	HENRI WALLON E A PSICOGENÉTICA.....	14
5.1.1	HENRI WALLON E A SEGUNDA INFÂNCIA: A FASE PROJETIVA E O PERSONALISMO	20
5.2	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
5.3	REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
7.	REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

Na realidade brasileira, considera-se Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Essas instituições educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, sendo obrigatória a escolarização a partir de 04 anos. Essa idade abrange o que conhecemos como segunda infância, a faixa etária de 03 a 06 anos conforme indicado por Pappalia, Olds e Feldman (2006).

Quando falamos em Educação Infantil, precisamos pensar na qualidade desta e na formação do profissional. Um estudo na área educacional realizado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas em seis capitais brasileiras, nos anos de 2009 e 2010 (CAMPOS; ESPOSITO; BHERING; GIMESES; ABUCHAIM, 2011), que tem como tema em destaque a avaliação da qualidade da Educação Infantil, nos auxilia na compreensão destes temas.

Segundo esse estudo, atualmente, o nível de qualidade da Educação Infantil no nosso país apresenta diversos problemas, sendo insatisfatório e defasado em muitos lugares. Houve uma expansão da oferta de Educação Infantil nos últimos anos, mas esse crescimento nem sempre foi acompanhado de padrões de qualidade adequados. Ainda nesse estudo são destacados aspectos importantes na qualidade da atuação docente e verificado que nas pré-escolas de melhor qualidade os professores realizaram curso de pós graduação em Educação, com ênfase na Educação Infantil (CAMPOS; ESPOSITO; BHERING; GIMESES; ABUCHAIM, 2011).

A formação do professor de Educação Infantil e o conhecimento deste sobre o aluno é fundamental para uma educação de qualidade e para a promoção do desenvolvimento (SOUZA, 2013). Acreditamos que o professor deve pensar na criança em desenvolvimento, em sua diversidade, levando em consideração suas contínuas mudanças e valorizando o importante papel social que a escola tem.

Sendo assim o papel do educador ou professor da Educação Infantil é amplo e complexo, pois este necessita elaborar um trabalho voltado para a promoção do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva há estudos como o de Souza (2008) que

investiga "as concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança pequena", no qual destaca que as professoras de Educação Infantil: possuem uma visão de desenvolvimento centrada no ambiente e na prática profissional; fazem avaliação do desenvolvimento infantil através da comparação entre as próprias crianças e da observação diária; tomam iniciativas baseadas em si para resolver as dificuldades infantis; baseiam sua rotina na resolução imediata de problemas, ou seja, não há espaço e tempo para a reflexão e planejamento; revelam ter uma rotina esgotante, sentindo-se cansadas e sobrecarregadas (SOUZA, 2008).

O educador infantil assume uma função importante diante o desenvolvimento na infância, pois esta vai além do cuidar e do educar, muitas vezes é preciso complementar e suplementar a atenção familiar. (SOUZA, 2013)

Pappalia, Olds e Feldman (2006) destacam como características da segunda infância (faixa etária de 3 a 6 anos) o surgimento de ações como a capacidade de irreversibilidade, concentração, conservação, capacidade de se descentrar, egocentrismo, função simbólica, animismo, o desenvolvimento da gramática e sintaxe. Durante a segunda infância, as crianças apresentam uma melhora significativa da atenção e da velocidade e eficiência com que processam as informações; elas começam a formar memórias de longa duração. O desenvolvimento físico continua dos 03 aos 06 anos, mas em ritmo mais lento do que na primeira infância (PAPPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Entre os inúmeros autores e teorias, que contribuiram com a compreensão do desenvolvimento na infância e com os quais tivemos contato durante nossa formação como pedagoga, nos chamou atenção Henri Wallon. Sendo esse autor pouco conhecido decidimos estudá-lo com mais profundidade e buscar perceber nuances, que o aproxime ou não ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Henri Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência (FELIPE, 2001). Para ele o desenvolvimento se dá de forma descontínua e é marcado por rupturas e retrocessos. Ele chama a fase dos três aos seis anos de Personalismo e indica que nessa fase ocorre a construção da consciência de si (FELIPE, 2001). De acordo com Silva (2007), Wallon enfatiza o percurso que vai do corpo, da função tônica, das emoções, passando pelo simulacro e pela imitação.

Diante da relevância da função docente na Educação Infantil e do desenvolvimento na infância, reiteramos nossa pretensão de, com o presente trabalho monográfico, aprofundar nossos conhecimentos na área do desenvolvimento humano analisando os estudos de Henri Wallon, no que compete a segunda infância, aqui considerada a faixa etária entre 3 a 6 anos, a fim de percebermos contribuições para a ação pedagógica.

2. JUSTIFICATIVA

Através da nossa experiência acadêmica e profissional pudemos observar com mais ênfase o desenvolvimento da criança na segunda infância, tanto no sentido biológico como no psicológico. Sentimos então, a necessidade de agregar ao trabalho pedagógico o estudo sobre as necessidades da criança em determinados períodos, o que nela precisa ser estimulado, desenvolvido, quais suas principais necessidades e características. Também destacamos que percebemos a importância do ambiente da Educação Infantil, que deve ser acolhedor, estimulante, assim como das relações humanas dentro desse espaço e nesse período da vida.

Ao longo do nosso curso na Universidade, constatamos que a criança desde muito cedo precisa ser estimulada, para o desenvolvimento da sua capacidade motora, para que alcance uma maior autonomia sobre seus movimentos, aprimorando sua memória e linguagem. Concordamos que ao conhecer as necessidades dessa criança podemos atendê-la com maior qualidade.

Na atualidade o professor na Educação Infantil deixou de ser apenas um “transmissor” de conhecimento ou um cuidador. Pudemos perceber durante nossos períodos de observação, que o profissional da educação ainda encontra dificuldades no trato com as necessidades das famílias e da criança e trata como “assistencialismo” essas demandas, assim excluindo de sua função. Porém como muitas crianças acabam passando mais tempo na escola do que em suas casas é dever do professor estabelecer relações afetivas com suas crianças, que ficam à mercê desses cuidados.

Acreditamos que diferentes teorias oferecem ao professor e sua prática elementos para uma reflexão do processo ensino-aprendizagem. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características. Por isso, pensamos que essa pesquisa irá acrescentar a nossa formação e prática pedagógica, sendo um relevante auxílio teórico.

Henri Wallon (1879-1962) descreve características de cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança, baseado em suas interações. Ele acredita que a emoção organiza a vida psíquica e antecede as primeiras construções cognitivas (FELIPE, 2001).

3. OBJETIVO GERAL:

Este trabalho tem como objetivo principal investigar na teoria Henri Wallon, possíveis aproximações e contribuições para a prática docente na Educação Infantil, enfatizando o período da segunda infância e a fase do personalismo.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Foram objetivos específicos:

- Apontar as principais bases teóricas de H. Wallon;
- Descrever como Wallon percebe a segunda infância;
- Caracterizar a Educação Infantil com base na legislação vigente;
- Destacar contribuições das teorias estudadas para o trabalho do professor na Educação Infantil.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem cunho bibliográfico e qualitativo, seu referencial se dará a partir de livros, teses, artigos, documentos oficiais, que contemplem registros sobre a segunda infância, bases teóricas de Wallon e Educação Infantil, tanto em fontes primárias, quanto secundárias. Como primeira etapa do trabalho, procedimento racional e sistemático, procurou-se analisar as produções do pensador escolhido, dando ênfase para a faixa etária evidenciada (3 a 6 anos). Esta etapa envolve uma série de procedimentos para procurar, identificar, localizar e obter uma bibliografia básica sobre o tema. A partir desta análise foram elencados estudos pertinentes sobre a segunda infância. Lembra-se que este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa por tratar-se de uma atividade da ciência, que segundo Minayo (2003) trabalha com um universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos que não podem ser reduzidos apenas à operacionalização de variáveis.

No segundo momento foi caracterizada a Educação Infantil segundo a legislação vigente. Por fim, analisa-se a aplicabilidade dessas informações e contribuições para o trabalho do professor na Educação Infantil, traçando comparações, diferenças, semelhanças, entre as informações levantadas.

De acordo com Lima e Mioto (2007), o processo de pesquisa é uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. Apesar de ser uma área muito explorada, é importante ser analisada em contextos atuais, com objetivos específicos. É necessária uma reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado, que venha a acrescentar no trabalho pedagógico.

5. REVISÃO DE LITERATURA

5.1 HENRI WALLON E A PSICOGENÉTICA

Henri Wallon foi um filósofo e médico psiquiátrico, especializado na psicologia da infância. Suas 3 maiores obras foram: A evolução psicológica da criança (1941), Do ato ao pensamento (1942) e As origens do pensamento da criança (1945), de acordo com Gratiot – Alfandèry (2010). No início de sua carreira era um autor raramente mencionado em pesquisas científicas. No Brasil, conforme a autora citada, foi a partir dos anos 80 que os estudos de psicologia começam a estudar suas obras e a partir dos anos 90 houve uma incorporação de sua abordagem psicogenética na educação e psicologia.

Segundo Galvão (1995), foi num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política, que Henri Wallon viveu: avanço do fascismo, as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), revoluções socialistas, guerras na Europa a favor da libertação das colônias na África.

Justamente por ter vivido em um período de tanta violência, a autora mencionada acima, cita que é possível que esse fato tenha sido gerador de sua pedagogia humanista. Wallon pregava a igualdade, era engajado e rejeitava o autoritarismo, sua grande questão era entender o que leva as pessoas a agir. O autor tem sua teoria fundamentada em Karl Marx e Friedrich Engels, mais especificamente no materialismo dialético.

Conforme Almeida (2014), Wallon acreditava que o ser humano é organicamente social, que ele é fruto de sua carga hereditária, mas também do meio social ao qual está inserido. É o meio social que oferece os mecanismos para a expressão das emoções, que englobam a dimensão afetiva, enfim é ele que oferece possibilidades/limites ao desenvolvimento afetivo – cognitivo – motor.

Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeito a partir do outro, pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca entre nós e o mundo. (CERISARA, 1997).

Assim nasce o conceito de pessoa completa concebido por Wallon, ele admite o organismo como uma primeira condição do pensamento, porém acredita que ela

não seja suficiente, pois o objeto de ação mental vem do meio ao qual ele está inserido.

Tendo o desenvolvimento do homem como “geneticamente social”, o autor propõe o estudo da criança nas suas relações com o ambiente social ao qual está inserida, considerando seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. Como metodologia para o estudo dessas crianças Wallon, de acordo com Grandino (2010), não acreditava em testes que buscavam mensurar, quantificar e avaliar a inteligência da infância, pois tem um alcance muito reduzido. Wallon utiliza como método de pesquisa uma análise comparativa, que consiste em compreender o desenvolvimento da criança a partir da comparação entre o comportamento das crianças de distintas épocas e culturas, indivíduos normais e patológicos e entre crianças e animais (MAHONEY; ALMEIDA; ALMEIDA, 2007).

O desenvolvimento humano, na perspectiva Walloniana, é marcado por avanços, retrocessos e contradições. Uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores ampliando-as e ressignificando-as.

... conflitos e contradições são características construtivas da dinâmica do desenvolvimento da criança e não problemas a serem combatidos por educadores. (GRANDINO, 2010).

Para compreender melhor a teoria de Henri Wallon é preciso entender que o ser humano é formado por uma parte orgânica e uma sociocultural, uma define o campo das possibilidades, dadas pelas condições neurológicas, a outra é responsável por oferecer condições para que essas possibilidades se concretizem (ALMEIDA, 2014). O fator biológico é mais determinante no início do desenvolvimento humano, depois ele vai cedendo espaço ao social, já o sociocultural torna-se determinante nas condições psicológicas superiores, como por exemplo, a inteligência simbólica, a linguagem é o meio pelo qual essas condições se desenvolvem (GALVÃO, 1995).

É necessário também definir os conjuntos ou domínios funcionais que cercam essa teoria, de acordo com Almeida e Mahoney (2005) são eles: afetividade, motor, cognitivo, e há também um subconjunto no qual ele chama de pessoa, que seria o reflexo de todos os outros conjuntos. O primeiro é responsável pelas emoções, sentimentos, paixão, ser “afetado” é reagir com atividades internas/externas de acordo com o que a situação desperta; o aspecto motor pelo deslocamento do corpo no tempo e espaço, reações posturais. O aspecto cognitivo faz a aquisição e manutenção do

conhecimento, registra e revê o passado. Por fim, a pessoa é responsável pela integração em todas as suas inúmeras possibilidades.

Para Henri Wallon há uma indissociabilidade entre afetividade, ação motora e inteligência. Ele destaca que a afetividade tem papel primordial na construção do conhecimento e da pessoa. Isso porque está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais, em conformidade com Grandino (2010).

A afetividade corresponde à energia que mobiliza o ser em direção ao ato, enquanto a inteligência corresponde ao poder estruturante que o modela a partir dos esquemas disponíveis naquele momento. (DOURADO; PRANDINI, 2002).

Dentre esses domínios funcionais Henri Wallon destaca muito a importância da afetividade, pois é a partir dela que a criança estabelece uma relação com as pessoas que cuidam dela desde o nascimento, o desenvolvimento humano é feito também de emoções e não apenas cognições, de acordo com Ulisses (2009). A cognição e a afetividade são aspectos inseparáveis, esses dois revezam-se em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento:

... assim podemos definir afetividade como domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Logo, entende-se que a afetividade depende das conquistas alcançadas no plano da inteligência para evoluir e vice-versa. Essa foi a base da teoria Walloniana, onde sujeito e objeto se constroem juntos, mutuamente, que colocou o autor na contramão de muitos psicólogos da área, os quais acreditam que o desenvolvimento infantil segue uma linearidade, desenvolvendo primeiro o interno e depois o externo (GRANDINO, 2010).

Ao colocar a afetividade como um dos meios principais na questão da aprendizagem, Wallon vai na contramão das visões tradicionais de ensino, nas quais

opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional. A visão walloniana permite reconhecer os sinais que o aluno apresenta por meio de sua expressividade, como alertas daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem. Assim, possibilita o professor uma melhor compreensão e definição de estratégias, com o objetivo de atender a singularidade de cada aluno, “supondo que o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional” (GALVÃO, 2003).

A falta de maturidade orgânica do bebê, faz com que suas emoções sejam sua maneira de se comunicar com o adulto, os quais fazem suas próprias interpretações. Nesse intuito Wallon afirma que a expressão emocional é essencialmente social, por que precede e supera os recursos cognitivos (GRANDINO, 2010). As emoções possuem características específicas que as diferenciam de outras manifestações da afetividade: elas são sempre acompanhadas de alterações orgânicas (GALVÃO, 1995).

aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura [...] na forma como são executados os gestos. (GALVÃO, 1995).

Segundo a autora mencionada acima, o que aproxima as emoções das manifestações afetivas são os desejos, sentimentos, porém é importante saber diferenciar as duas. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se identificam vários outros tipos de manifestações, diferentes das citadas anteriormente.

O aspecto afetivo diz respeito a ser afetado, reagir, com atividades internas ou externas que determinadas situações lhe despertam. Segundo a teoria Walloniana, a afetividade possui 3 estágios: emoção, sentimento e paixão (ALMEIDA; MAHONEY, 2005).

Assim como a afetividade, a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa. Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), Wallon aponta a aquisição da linguagem como um fator primordial para o desenvolvimento da cognição. A conquista do domínio funcional cognitivo permite à criança identificar e definir significações, classificar, dissociar, confrontar.

Já o conjunto motor, oferece as diversas possibilidades de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, o equilíbrio corporal, reações posturais, assim como o

apoio tônico para a expressão de emoções e sentimentos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Wallon afirma que o aspecto motor garante desde o início da vida a função de expressão da afetividade, a partir de gestos, expressões faciais e agitação corporal (GRANDINO, 2010).

Decorrente dessas alternâncias, em que cada fase há prevalência de um fator, Wallon sugere fases/estágios para o desenvolvimento humano, cada uma dessas fases possui o predomínio de uma atividade, de acordo com os recursos que a criança dispõe para a interação com o ambiente naquele momento. São eles:

- 1º estágio: Impulsivo – emocional (de 0 a 1 ano de idade)
- 2º estágio: Sensório – motor (de 1 a 3 anos de idade)
- 3º estágio: Personalismo (de 3 a 6 anos de idade)
- 4º estágio: Categorical (de 6 a 11 anos de idade)
- 5º estágio: Adolescência (acima de 11 anos de idade)

O surgimento de uma nova etapa pressupõe a incorporação de categorias anteriores, ampliando e ressignificando-as. A criança passará por diferentes fases, cuja superação se dará por meio da vivência de uma ruptura, ou, nas palavras do autor, de uma crise, para Wallon, são saltos no desenvolvimento (GRANDINO, 2010).

No primeiro estágio, impulsivo emocional, predominam os conjuntos motor e afetivo, a desordem gestual é regulada pelas emoções. É por meio da afetividade que a criança estabelece as primeiras relações sociais e com o ambiente, segundo a autora citada anteriormente (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Já no estágio sensório-motor (12 a 18 meses) e projetivo (3 anos), segundo estágio descrito por Wallon, a criança volta-se para o mundo físico. É nesse estágio que ela começa a andar, desenvolve a função simbólica, linguagem e o movimento de preensão, facilitando assim a exploração de objetos e espaços, segundo Grandino (2010). O “projetivo” diz respeito à característica do funcionamento mental da criança, pois ela ainda precisa de auxílio de gestos para conseguir se expressar. Conforme a autora citada, nesse estágio predominam relações cognitivas, o lado afetivo aparece da predisposição do professor em oferecer diferentes situações, espaços, e responder constantemente aos questionamentos dos pequenos.

O terceiro estágio, chamado de personalismo (de 3 a 6 anos), é onde a criança se descobre diferente do outro, forma sua personalidade e autoconsciência do indivíduo. Conforme Grandino (2010), muitas vezes esse processo se dá em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais. Por fim, das interações sociais. Nesse estágio a afetividade é facilitadora dessas aprendizagens, oportunizando formas variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Chamado de categorial (de 6 a 11 anos), é no quarto estágio que acontecem importantes avanços no plano da inteligência, pois já houve a consolidação da função simbólica e diferenciação da personalidade, de acordo com Grandino (2010). O predomínio nessa fase é da razão. Ainda segundo essa autora, a criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo.

No quinto estágio (dos 11 anos em diante), chamado de adolescência. Nessa fase as transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para auto afirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade (GRANDINO, 2010). Na adolescência, o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Wallon descreve que há etapas “centrípetas”, onde prevalece a introspecção, que consiste na edificação do sujeito em relação ao outro, predominando o lado afetivo, como os estágios impulsivo-emocional, personalismo e puberdade, segundo Galvão (2003). Há também etapas que são “centrífugas”, onde o movimento é externo, que consiste no conhecimento do outro, lado cognitivo em predominância, como os estágios sensório-motor e categorial (GALVÃO, 2003).

De acordo com os estágios percebe-se que quanto mais a criança consegue se expressar por meio de palavras, menos são necessárias atividades motora, de acordo com Grandino (2010). Conforme a criança refina, aumenta sua qualidade

motora, sua agitação tende a reduzir. A redução de sua emoção, também ocorre pela tradução intelectual de seus motivos (MAHONEY, 2004).

Logo, a teoria Walloniana permite a melhor compreensão dos significados das manifestações expressivas das crianças, o que auxilia no trato, fazendo a incorporação da dimensão afetiva, possibilitando melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem. Por isso, a criança precisa ser entendida em seu contexto, e seu desenvolvimento como resultado de sua interação com o meio: o desenvolvimento é histórico, dialético, portanto, é também descontínuo.

5.1.1 HENRI WALLON E A SEGUNDA INFÂNCIA: A FASE PROJETIVA E O PERSONALISMO

Em acordo com Pappalia, Olds e Feldman (2006), a segunda infância compreende crianças entre 03 a 06 anos de idade. Wallon nomeia essa faixa etária de “personalismo” e atribui a ela algumas características. É importante ressaltar que as idades indicadas foram analisadas de acordo com o contexto histórico-cultural da época e que cada estágio prepara o seguinte, portanto características do estágio seguinte já podem aparecer no anterior (ALMEIDA, 2014).

Wallon estabelece uma relação entre homem e mundo, entre os conjuntos funcionais, que ajudam a compreender a formação da pessoa. Ele destaca a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que ganhará contornos mais nítidos através dos processos de diferenciação (FERREIRA; ANCIOLY-RÉGNIER, 2010).

Conforme Almeida (2010), o estágio do personalismo, foco deste trabalho, que se inicia por volta dos três anos, eclode uma crise de personalidade que atesta a afirmação do Eu como diferente do Outro, em que a criança constrói uma imagem externa, um esquema corporal de si. Tais movimentos correspondem às três etapas do personalismo: crise de oposição (três a quatro anos), idade da graça (quatro a cinco anos) e imitação (cinco a seis anos).

Segundo Wallon (2007) aos 3 anos começa a crise de oposição e depois de imitação, que durará até os 5 anos. Esse início é marcado pelo sentimento de competitividade, a criança sente prazer em contradizer, confrontar-se com todos de seu ambiente, assume um sentimento de posse fazendo a diferenciação entre o "meu" e o "teu" através dos objetos, experimentando sua independência; Wallon chama de

Recusa e Reivindicação. A criança se esforça para ter papel de destaque e status de vencedor, utilizando diversos artifícios como manifestações de ciúme, trapaças, "acessos" de tirania, dissimulação (GALVÃO, 1995).

Ainda em conformidade com Galvão (1995), essas “crises” não são vistas como negativas, são esses momentos que formarão a personalidade da criança, cujas atividades estão sob o predomínio do afetivo. Afim de se sentir diferente, distinto do outro, mostra-se cada vez mais capaz de distinguir os objetos e classifica-los sob seus diferentes aspectos.

Aos 4 anos, começa a voltar-se para si. A Sedução, ou idade da graça, é com relação ao adulto. A criança sente necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, torna-se exibicionista. Em acordo com Wallon, ela formará aos poucos sua identidade: nome, sobrenome, idade, endereço. Já consegue ter um tempo de concentração maior, observa e contempla as obras que faz, demonstrando apego a elas.

As caretas, expressões grotescas divertem-na. Gosta de rir e de se ver rir. Compara e se compara [...] Mas a criança já não se limita mais a apenas acrescentar matizes a seu discernimento dos objetos e de suas qualidades, sua percepção se torna mais abstrata, ela começa a distinguir entre os desenhos, as linhas, as direções, as posições, os sinais gráficos. (WALLON, 2007).

Depois dos 5 anos, para Wallon inicia-se a idade escolar, em que o interesse vai se deslocar do Eu para as coisas, ao mesmo tempo a imitação ganha um importante papel, pois a criança ao imitar coloca seu próprio jeito de ser, eliminando assim o outro e transformando-se em si própria. Até os 6 anos, e depois disso, a criança continua envolvida com sua atitude e suas ocupações presentes (WALLON, 2007).

A criança que aprende a ler perde subitamente os hábitos anteriormente adquiridos de manipulações práticas e de investigações concretas: portanto, uma nova orientação pode suspender completamente a antiga. Por causa da escola, as tarefas impostas devem afastar em maior ou menor medida a criança de seus interesses espontâneos; e com excessiva frequência só conseguem dela um esforço coagido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual, conforme Wallon (2007).

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação brasileira, nos últimos anos, vem sendo tema de muitos debates, ações de movimentos sociais, no que diz respeito às crianças de 0 a 6 anos e seus direitos. As discussões giram em torno da política de Educação Infantil, as práticas com as crianças, a formação de profissionais e a avaliação (KRAMER, 2006). O reconhecimento dos direitos dessas crianças foi afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Todos esses documentos têm consequências para a formação de professores, as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil.

O Estado tem o dever de garantir Educação Básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (Lei nº 9.394/96, art. 4, inciso I). Ou seja, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o atendimento em creches e pré-escolas a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Lei nº 9.394/96, art. 29). Ela é oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (Lei nº 9.394/96, art. 30, inciso I e inciso II).

As creches e pré-escolas detêm um papel institucional e educacional distinto daquele dos contextos domésticos, elas exercem um lugar bastante claro (BRASIL, 2013). A LDB (Lei nº 9.394/96) no artigo 31, orienta o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas. Ainda neste artigo, é considerada a carga mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional. Sendo assim, o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral. É necessário que a instituição de Educação pré-escolar realize o controle de frequência, sendo exigida a frequência mínima de 60% do total de horas.

Enfim, esses espaços consistem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio

de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, contrapondo assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2013).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a matrícula na Educação Infantil, de crianças que completam quatro anos é obrigatória. E as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. Ainda de acordo com a DCNEI as instituições devem ter autonomia na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação, também não mencionava a utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos das instituições de Educação Infantil. Amorim e Dias (2012) observaram que diferentemente da LDB, a DCNEI trouxe a questão do cuidar e educar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições.

As Diretrizes para Educação Infantil norteiam os currículos e os conteúdos mínimos, dessa maneira, assegurando a formação básica comum (Lei nº 9.394/96, art. 8, inciso IV). Os currículos devem ter a base nacional comum e obrigatoriamente devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. O ensino da arte e a educação físicas também constituem o componente curricular obrigatório da Educação Infantil (Lei nº 9.394/96, art. 26, § 1º, § 2º e § 3º).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem acatar os seguintes princípios: Éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); Políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); Estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Ainda referente ao documento citado anteriormente, a proposta pedagógica na Educação Infantil deve ter como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à

confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010).

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002) traz discussões com o objetivo de auxiliar na elaboração de projetos educativos, contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Esse documento determina dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O primeiro âmbito diz respeito as experiências que levam a construção do sujeito e compreende um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia. Já o segundo âmbito (Conhecimento de Mundo) aborda a construção das diferentes linguagens e as relações que constituem com os objetos de conhecimento e também traz elementos da relação das crianças com alguns aspectos da cultura (BRASIL, 1998).

Os seguintes eixos de trabalho encontram-se em destaque: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil explica a escolha desses eixos da seguinte maneira:

Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade. (BRASIL, 1998)

As instituições de Educação Infantil devem realizar a "avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (Lei nº 9.394/96, art. 31, inciso I). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os processos avaliativos devem garantir:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação

específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010).

Para que haja de fato essa observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, que consta nas diretrizes, é necessário que o professor de Educação Infantil possua uma série de conhecimentos que garantam a eles saber o que observar, como observar e, especialmente, o que fazer com tudo aquilo que constatou por meio da observação (NONO, 2011). Entendemos como importante também as condições adequadas de trabalho desse professor, para que haja além da observação uma escuta afetiva das crianças.

As Diretrizes ainda destacam a importância da organização de uma documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho realizado pela instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ainda nos orienta que a avaliação, nesta etapa, tem como objetivo auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. Nesse documento é descrito que o professor deve compartilhar com a criança essas conquistas, fazendo-a perceber sua evolução, sua possibilidade de superação das dificuldades (NONO, 2011). Outro aspecto importante no momento de avaliar é levar em consideração os objetivos para essa etapa, a idade de suas crianças.

Para além da observação da criança, o profissional da Educação Infantil deve refletir sobre sua própria prática, que pode assumir a forma de uma autoavaliação ou então uma avaliação feita por outras pessoas, como por exemplo o diretor, pedagogo, comunidade.

A avaliação é também, um auxílio ao professor, pois leva-o a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e possibilita ajustar sua prática às necessidades das crianças. Assim, a avaliação é um instrumento que oportuniza a definição dos critérios para planejar as atividades. Finalizando, tem a função de "acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo" (BRASIL, 1998).

Outro elemento fundamental para a prática educativa com as crianças é a organização do espaço, tempo e dos materiais. A sala de aula deve ser organizada de acordo com as atividades planejadas. (BRASIL, 1998). As Diretrizes consideram que as instituições de Educação Infantil precisam ser espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Dessa forma, as práticas educativas devem possibilitar às crianças acesso aos bens culturais e a oportunidade de usufruir de sua infância.

Nas instituições de Educação Infantil a organização do espaço torna-se relevante no sentido de que deve promover diferentes formas da criança expressar-se e relacionar-se com o mundo. Portanto, é preciso criar uma atmosfera lúdica, cultural e estética com grande variedade de materiais (MORO; BORGES, 2016). Também é necessário que os espaços sejam significativos e envolventes, o que segundo Oliveira (2010) implica em possibilitar à criança o manuseio e a exploração ampla dos recursos lúdicos.

A organização desses elementos é necessária para a efetivação dos objetivos das propostas pedagógicas, sendo assim, devem assegurar: a educação em sua plenitude, inferindo o cuidado com um aspecto indissociável ao processo educativo; a integridade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; a definição de uma relação ativa com a comunidade local; o reconhecimento das particularidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação; a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010).

De acordo com Barbosa e Horn (2001) a forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças, levando sempre em consideração sua idade.

Ao dispor as atividades no tempo determinado deve-se levar em consideração as necessidades biológicas, fisiológicas e necessidades psicológicas (que dizem respeito às diferenças individuais) de cada criança. Essas atividades devem:

contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão de como as situações são organizadas e sobre tudo permitindo ricas e variadas interações sociais. (BARBOSA; HORN, 2001).

Além do tempo, a organização do espaço é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Um espaço organizado de maneira correta deve proporcionar para a criança o desenvolvimento das suas potencialidades, de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas (MOURA, 2009). Um espaço desafiador leva a criança a agir sobre o meio, transformando a si mesmo e o próprio meio, determinando, assim, seu processo de formação.

Por fim, o currículo da Educação Infantil, deve considerar as particularidades da faixa etária e suas formas específicas de aprender, considerando estes aspectos, criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de Educação Infantil. A organização feita tem como objetivo envolver diversos e múltiplos espaços de concepção de conhecimento e de diferentes linguagens, a estruturação da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998).

Segundo Kramer (1997) o currículo é amplo, dinâmico e flexível. É necessário que se trabalhe com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. Portanto é inconcebível a noção de um currículo único, sem se levar em consideração as diversas situações brasileiras, pois são diversas as formas de concretização de cada proposta numa mesma localidade, uma vez que são distintas as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham.

O professor de Educação Infantil, assim como visto anteriormente, atua em creches ou pré-escolas. Conforme o artigo 29 da LDB 9394/96, o foco de trabalho desse profissional é o desenvolvimento dos “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O que percebemos com relação a formação desse profissional é que, na rede pública principalmente, existem “educadores” formados em outras áreas, até mesmo sem formação específica para atuarem com essas crianças. A Educação Infantil, diferente do Ensino Fundamental e Médio, continua tendo uma parcela maior de profissionais leigos cuidando e educando crianças pequenas (MORO, 2016). De acordo com o estudo de Barreto (1994), há muito tempo a formação do professor é notoriamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade.

Já o título de “professor”, de acordo com as leis vigentes, implicaria na obrigatoriedade da formação do profissional em cursos de educação, bem como o pagamento de salário diferenciado (para mais) e regulamentado nos Estatutos e Planos de Carreira Municipais. Por trabalharem com crianças pequenas, o prestígio e salário das professoras de Educação Infantil ainda costumam ser mais baixos do que o de professores que se ocupam de outras faixas etárias (WOLFF, 2014).

Moro e Borges (2016) destacam que mesmo a legislação estabeleça a formação em nível superior como meta, a intitulação dada para os profissionais da Educação Infantil continua variada, existindo diferentes nomes para a mesma função.

Ainda de acordo com as autoras citas anteriormente, percebemos que a figura feminina predomina na Educação Infantil, Rosemberg (1999, apud MORO e BORGES, 2016) evidencia uma especificidade:

diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-de-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (ROSEMBERG, 1999, p. 11, apud MORO; BORGES, 2016, p. 33).

Em nosso contato com a Educação Infantil é notório o grande número de mulheres que atuam na área, é praticamente um requisito para ser um bom profissional. De acordo com Tamburus (2015), as mulheres estão ligadas a emoção e a natureza, são “aptas” a educar e cuidar, essa condição foi histórica e socialmente, construída e imposta às mulheres.

Para melhor caracterizar um profissional da Educação Infantil, é necessário que antes se tenha claro os objetivos que pretende-se alcançar com as crianças, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Na atualidade não basta mudar as práticas educativas para compreender a relação entre docência e infância, é preciso que se conheça as políticas educacionais que permeiam esse universo e que muitas vezes, por falta de conhecimento, acabam desarticulando a tríade: criança, conhecimento e professor (RAMOS; ASSIS, 2012).

No século XXI, o estudante não é o mesmo de décadas atrás, principalmente após a democratização do acesso à internet. Os alunos, principalmente os das escolas localizadas em centros urbanos, começam a interagir desde cedo com as novas tecnologias de informação, comunicação, adquirindo assim um conhecimento

prévio sobre diversos assunto que serão tratados mais tarde em sala de aula. (TAMBURUS, 2015). Por conta dessas constantes mudanças na sociedade é necessário que haja uma nova visão do professor, as informações acadêmicas deixaram de ser privilégio do professor e passaram a apresentar uma universalização, acessível a todos. Assim como afirma Tamburus (2015), ser professor no século XXI é:

ter conhecimentos teóricos além das disciplinas a que se propõe ministrar e uma gama diversificada de práticas de ensino. Ser professor no século XXI é desenvolver os conteúdos de modo contextualizado, globalizado e diversificado o suficiente para envolver os alunos num projeto de ensino aprendizagem capaz de despertar interesse e motivação. Ser professor no século XXI é desenvolver práticas de ensino que atendam à diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos contemplando às necessidades individuais num trabalho coletivo de construção de conhecimento.

É claro que todas essas características devem levar em consideração as condições econômicas e sociais da sua área de atuação, a demanda do público que atendem. O professor que está inserido nessa nova perspectiva torna-se um pesquisador, que articula os conhecimentos disponíveis e provoque reflexões, tanto de seus alunos como da comunidade (TAMBURUS, 2015).

5.3 REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No presente capítulo pretende-se que sejam realizadas reflexões a respeito de aspectos que consideramos fundamentais na teoria walloniana, relacionando os mesmos com elementos que caracterizam a Educação Infantil. De modo, que sejam destacadas contribuições tanto para a formação do profissional da Educação Infantil, quanto para a organização do referido atendimento.

Conforme visto anteriormente Henri Wallon afirma que o homem é indissociavelmente biológico e social. As condições orgânicas e biológicas, oferecem possibilidades internas, com uma dinâmica própria, que permite possibilidades para a exploração do meio social e físico. Já esse último estimula a criança a desenvolver características para que ela sobreviva e se adapte (MAHONEY, 2004).

A relação da criança com o meio é recíproca e oferece possibilidades/limites ao desenvolvimento afetivo – cognitivo – motor (ALMEIDA, 2014). É esse tripé, que

Wallon denomina de conjuntos funcionais, que o filósofo vai utilizar para separar didaticamente o que na realidade é inseparável, e explicar sobre o desenvolvimento humano (MAHONEY, 2004).

O conjunto motor é responsável pelo deslocamento do corpo e pelas reações posturais. O conjunto afetivo diz respeito às emoções, paixão, sentimentos, e, a reagir às atividades externas/internas conforme o que a situação provoca. Já o aspecto cognitivo faz a aquisição e manutenção do conhecimento. Esses aspectos agem dentro de um conjunto macro que é a pessoa, responsável pela integração de todas essas possibilidades (ALMEIDA; MAHONEY, 2005).

Esses conjuntos irão se alternando na predominância, decorrente dessas alternâncias, Wallon sugere fases/estágios para o desenvolvimento humano: Impulsivo – emocional (de 0 a 1 ano de idade), Sensório – motor (de 1 a 3 anos de idade), Personalismo (de 3 a 6 anos de idade), Categorical (de 6 a 11 anos de idade), Adolescência (acima de 11 anos de idade), de acordo com Grandino (2010).

A faixa etária em foco nesse trabalho é a segunda infância ou, para Wallon, o estágio do Personalismo. Segundo a teoria walloniana essa fase (dos 3 aos 6 anos de idade) se subdivide em três etapas: oposição, sedução e imitação. Na primeira, assim como visto anteriormente, nos deparamos com o início de crises que jamais findam. É nesse momento que o profissional da Educação Infantil deve ter conhecimento das teorias que fundamentam o desenvolvimento da criança, para saber como lidar de maneira adequada com essas constantes crises.

Conforme Bastos e Dér (2002), sob a perspectiva walloniana, o erro faz parte da construção do Eu, da personalidade da criança, por isso ela não deve ser punida sempre. Os autores afirmam ainda, que se deve mostrar os caminhos possíveis para a resolução do problema, nomear suas emoções, já que muitas vezes as crianças não sabem lidar com elas. A construção da personalidade passa pela construção do eu. Nessa fase, também percebemos a grande disputa por brinquedos, que é parte da constituição de si.

Segundo a teoria Walloniana o professor deve desenvolver em seus alunos uma consciência coletiva, desenvolver um trabalho voltado para a solidariedade. Assim, formará sujeitos mais empáticos e esses sujeitos, por consequência, precisarão de menos regras para conviver em sociedade (ALMEIDA, 2004).

O que pudemos perceber em nossas experiências com a Educação Infantil é uma rotulação da criança nesses momentos de crise. Logo algum adulto insiste em dizer para a criança que “feio”, “chato”, e o pequeno com o tempo acaba por internalizar isso, podendo construir uma autoimagem negativa. Wallon, de acordo com Mahoney (2004), afirma que as emoções são aspectos biológicos, culturalmente identificados. Dessa maneira, ao invés de punir a criança devemos questionar o que ela está sentindo, ajudando-a a entender e nomear essa emoção. É papel do educador dar subsídios a ela para que consiga lidar com esses sentimentos de maneira mais tranquila.

É nessa fase da oposição que a criança já consegue diferenciar fantasia de realidade. Apesar de ter consciência dessa diferença, gosta de fazer essa mistura, sente prazer nisso. Também deve ser papel do professor, saber reconhecer essa conquista e utilizar o faz de conta para que a criança se sinta acolhida. Conforme a teoria Walloniana um ambiente acolhedor, afetivo, faz com que a criança se sinta estimulada, com desejo de explorar o ambiente, o que por consequência proporciona o movimento e posteriormente construção da inteligência (BASTOS; DÉR, 2002).

Segundo um estudo de Souza (2008), alguns educadores não consideram a criança como sujeito do seu próprio desenvolvimento, levam em consideração apenas os estímulos do ambiente. Isso nos mostra que profissionais da Educação Infantil estão desconhecendo os principais marcos do desenvolvimento dessas crianças, ou então, que não sabem os motivos pelos quais aquele ambiente deva ser acolhedor.

A segunda etapa é chamada de sedução, é quando se intensifica a construção da sua autoimagem, personalidade. É importante ressaltar que não é apenas nessa fase que a criança constrói sua personalidade, ela desde que nasce se constitui como sujeito. Dos 3 aos 5 anos a criança passa por um período em que a sua autoimagem tem um peso muito grande para o seu desenvolvimento e ela quer experimentar esse “eu” em sua diversidade (BASTOS; DÉR, 2002). É quando a criança percebe que faz algo errado e sabe discernir o que é aceito em diferentes contextos. Por exemplo, quando percebemos diferentes comportamentos em casa e na escola, ela testa limites, comportamentos, esperando atenção, reação e observação do adulto.

Nessa idade a criança já consegue fazer muitas coisas sozinhas e tem medo de deixar de ser “vista” pelo adulto, por isso o exibicionismo característico da fase. Na escola percebemos ainda mais exacerbada essa característica, pois ela tem ciúme de

dividir a atenção do professor, quer chamar a atenção do adulto, ou por meio de suas conquistas, ou de suas travessuras. A autoimagem construída nessa fase é essencial para o resto da vida (BASTOS; DÉR, 2002).

A construção do “eu” passa pela imitação, terceira fase, onde a criança compara e imita comportamentos afetivamente para ela mais valorizados, admirados. Ela absorve o que lhe convém perante ao meio, contexto em que vive. Nessa fase ocorrem dois processos: interiorização e exteriorização. No primeiro a criança imita os aspectos que ela valoriza e no segundo ela faz escolhas para reproduzir quais desses comportamentos melhor lhe convém e onde eles terão um melhor reconhecimento (BASTOS; DÉR, 2002).

O educador pode ser o objeto de desejo do seu aluno, pois a criança está à procura do outro, ela deseja um modelo adequado para seguir, um modelo afetivamente adequado. Portanto é necessário que o educador tenha a consciência da importância do seu papel para a formação daquele indivíduo. Conforme Souza (2008) o fato de a criança passar mais tempo do seu dia na escola do que em casa, faz com que os seus educadores passem a ser também importantes referências. O professor deve saber que é objeto de afeto daquelas crianças, que são as atitudes dele que elas irão observar e imitar, pois, normalmente, elas têm na escola mais experiências lúdicas e agradáveis do que em casa.

O ambiente escolar, para além do educador, tem que ser chamativo para criança, instigar o espírito explorador e deve gerar movimento, pois a criança se utiliza disso para se aproximar do outro (MAHONEY, 2004). A relação do eu psíquico com o eu concreto vem do movimento, quanto mais movimento, mais ajuste há nessa relação. Como já vimos anteriormente, a sala de aula deve ser organizada de acordo com as atividades planejadas (BRASIL, 1998).

Sendo assim, a organização dos espaços e dos materiais se consiste em um instrumento fundamental para a prática educativa. Ainda, é importante o professor planejar a forma como o mobiliário estará organizado em sala de aula (BRASIL, 1998).

Segundo Wallon, citado por Mahoney (2004), o espaço deve ser um lugar de promoção do desenvolvimento, um espaço estimulante. Portanto, é preciso criar uma atmosfera lúdica, cultural e estética com grande variedade de materiais (MORO; BORGES, 2016). Também é necessário que os espaços sejam significativos e

envolventes, o que segundo Oliveira (2010) implica em possibilitar à criança o manuseio e a exploração ampla.

O documento DCNEI (2010) orienta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar as crianças como centro do planejamento curricular, é nas interações, relações e práticas vivenciadas que elas constroem suas identidades. Portanto, Moro (2016) afirma que quando consideramos as individualidades da criança pequena, suas necessidades de interação, expressão, construção simbólica, percebemos que os aspectos relativos à organização diária nas instituições de Educação Infantil são necessários serem considerados para a constituição dos processos educativos nesta etapa.

Nas instituições de Educação Infantil a organização do espaço manifesta a concepção pedagógica dos educadores e outros profissionais que nela trabalham, da mesma maneira que estampamos nossos gostos, interesses e hábitos na organização da nossa casa (MORO, 2016). Sendo assim, a sala de aula deve se estabelecer em um ambiente singular e revelador de identidade, considerando professores e crianças (MORO, 2016).

Forneiro (1998), conforme citado por Moro (2016, p. 45), diferencia espaço de ambiente. A autora considera espaço:

tudo aquilo que se relaciona aos aspectos físicos de um dado local, como o tamanho da sala, a quantidade de móveis existentes, as janelas e portas, a luminosidade, os materiais e objetos disponíveis. Quanto a ambiente, as considerações da autora revelam uma idéia de algo que resulta da articulação do espaço e das intervenções humanas, das interações, dos usos que se dão naquele local, dos afetos e sentimentos a ele relativos.

Sabemos ainda que a organização de um ambiente pode favorecer ou dificultar as relações, tanto entre criança/criança quanto entre adulto/criança, por isso é necessário estar atento para que o ambiente seja aconchegante e seguro, que seja desafiador, possibilitando às crianças se aventurarem nele, descobri-lo, descobrirem-se e descobrirem o outro. Assim, as crianças poderão se tornar agentes dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (MORO, 2016).

Na Educação Infantil, as salas de aula não devem ser consideradas os únicos espaços para a aprendizagem, a socialização. Ao contrário, como afirma Moro (2016),

“os espaços externos, em áreas abertas ou cobertas, podem ser muito mais propícios para as descobertas e experiências infantis”.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. A criança ainda tem vontade de estar perto de pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas. As crianças podem aprender nas trocas sociais, com outras crianças e adultos (BRASIL, 1998).

Considerando nossas experiências profissionais, percebemos que no âmbito da Educação Infantil existem inúmeras situações que levam as crianças a interagirem umas com as outras, seja em atividades lúdicas, seja em situações criadas pelas próprias. Neste sentido, as brincadeiras possuem relevância significativa, uma vez que através destas, as crianças interagem entre si, criando situações, aprimorando suas imaginações e vivenciando o faz de conta.

Por isso, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento da autonomia e da identidade (BRASIL, 1998). Para Wallon (MAHONEY, 2004) o brincar deve ser visto como forma de transição, como recurso de comunicação e expressão. Desde cedo a criança pode se comunicar através de gestos, sons e posteriormente representar determinado papel na brincadeira, esse fato leva a criança a desenvolver a sua imaginação (BRASIL, 1998).

A experiência concreta dá base para o desenvolvimento cognitivo, conforme Mahoney (2004). Por exemplo, na brincadeira as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, como diz o RCNEI (1998).

Conforme o documento em questão, a fantasia e a imaginação são elementos essenciais para que a criança possa aprender mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Sendo assim, o brincar torna-se um cenário em que as crianças são capazes de transformar a vida, além de imitá-la. O RCNEI (1998) ainda afirma que “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada”.

A brincadeira é uma linguagem e sendo uma ação que ocorre no plano da imaginação, implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Ou seja, é necessário haver consciência da diferença existente entre brincadeira e

realidade (BRASIL, 1998). Para Wallon a brincadeira tem o importante papel de auxiliar na comunicação, expressão dos sentimentos, na construção da identidade, no movimento (BASTOS; DÉR, 2002).

Também podemos notar o favorecimento da autoestima através da brincadeira, pois esta auxilia na superação das aquisições de maneira criativa. O brincar contribui para a interiorização de modelos de adultos, é neste momento que as crianças transformam conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais (BRASIL, 1998).

A brincadeira livre é tão importante quanto a dirigida, quanto a isso o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) afirma:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

O professor pode utilizar, portanto, jogos que possuam regras como atividades didáticas.

O adulto é quem ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Podendo também utilizar da brincadeira como instrumento de avaliação e observação, pois através dela é possível constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças individualmente e no coletivo, registrando suas capacidades de uso das linguagens e suas capacidades sociais e emocionais.

Em nossas experiências na pré-escola (4 e 5 anos) percebemos, assim como Wallon, que as crianças iniciam precocemente o processo de alfabetização e a brincadeira, que é essencial para a sua formação, acaba sendo deixada de lado (WALLON, 2007). Notamos que a brincadeira acaba cedendo lugar ao lápis e borracha para realizarem atividades xerocadas com foque na alfabetização. Para Mahoney (2004), conforme a teoria Walloniana, a brincadeira é um recurso de comunicação e expressão, as experiências sensoriais e perceptivas é que dão subsídios para seu repertório cognitivo. Recursos esses que são esquecidos.

Segundo Wallon (2007) essas atividades precoces e impostas às crianças as afastam de seus interesses espontâneos, são esses interesses/atividades espontâneas, que Mahoney (2004), destaca na formação do indivíduo, pois elas agem

como protagonistas com relação ao meio, utilizando dos seus recursos, criando novos, importantes para o seu desenvolvimento.

Por essa razão é importante que o professor tenha um repertório teórico rico e entenda como aquela criança aprende, o que para ela é de fato interessante, o que a instiga. Durante as práticas de estágio foi possível encontrar profissionais que desconsideram teorias de desenvolvimento em detrimento às teorias de alfabetização, descaracterizam a infância e focam na formação do adulto. Por isso, conhecer diferentes vertentes teóricas do desenvolvimento humano impacta diretamente no planejamento do professor, pois a falta desse conhecimento impacta diretamente no desenvolvimento do aluno.

Nas últimas décadas tem se tornado frequente os debates sobre a Educação Infantil, levando em consideração aspectos como: as diversas concepções de criança, educação, atendimento institucional, formação profissional e as novas demandas dessas crianças pequenas, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Esse documento apresenta estudos que têm apontado a má formação do profissional da Educação Infantil, a remuneração baixa e condições precárias de trabalho.

Nesse sentido uma formação continuada, capacitação e atualização, exigência da licenciatura em educação, tem sido exigidos com mais frequência (BRASIL, 1998). É necessário que esses profissionais tenham uma formação sólida, pois, assim como visto anteriormente, o profissional da Educação Infantil deve conhecer e reconhecer em seus alunos suas fases, necessidades. Wallon esperava, desde o início, que cada professor fosse formado para a prática pedagógica e beneficiado por uma especialização em psicologia infantil (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010)

É claro que a formação do professor é essencial, porém nossas crianças muitas vezes vêm para a escola com conhecimentos prévios em diversos assuntos e não são ouvidos pelo adulto. Conforme Almeida (2014), Wallon acredita que toda instrução deva começar por esses conhecimentos que a criança já carrega consigo. Assim, estabelecendo ligações, ressignificados, complementando informações, retificando os erros e criando condições para que a criança se perceba como construtora do seu conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o professor de Educação Infantil deve ter uma competência polivalente. Isso significa que esse profissional deve ter informações sobre diferentes áreas do conhecimento, e saber dos cuidados básicos essenciais às crianças. Ele deve também habituar-se a refletir sobre suas práticas, debater sobre o assunto, registrar, avaliar, tendo como objetivo a interferência no seu planejamento. Em conformidade com Almeida (2004) a observação, registro e análise criteriosa das suas práticas são fundamentais na atuação do professor, de acordo com a teoria Walloniana.

Conforme a teoria de Wallon, a observação é importante não só em relação ao aluno, mas a si próprio. Na medida em que o professor percebe o desenvolvimento da criança, o ritmo da turma, os interesses e desinteresses de suas crianças, o professor está revendo o seu próprio papel (ALMEIDA, 2004). O professor deve ter um olhar refinado para identificar as necessidades de cada aluno. Já o registro representa uma sistematização das observações: pontos importantes a serem observados, fichas individuais dos alunos, registro de experiências. Por fim, a análise, deve acontecer tanto de maneira individual (do professor em relação ao seu trabalho), quanto de maneira coletiva, em grupos, reuniões, que analisem a escola como um todo e a análise do aluno como indivíduo singular (ALMEIDA, 2004).

Um dos fatores de qualidade da Educação Infantil diz respeito a um professor comprometido com a educação. Como cita o Referencial (1998) esse profissional deve ser capaz de responder as demandas familiares e das crianças, assim como as questões relacionadas aos cuidados e aprendizagens infantis. Já para Wallon um bom professor também deve ter papel mediador, mediação essa que é tanto afetiva quanto cognitiva, pois, como afirma o filósofo o plano afetivo é um meio para o desenvolvimento do cognitivo e vice-versa (ALMEIDA, 2004). O educador é responsável por mediar as relações sociais do aluno com outro aluno, com um grupo e com ele mesmo. Essa mediação atingirá mais o seu aluno quanto maior for o número de linguagens que ele dispõe.

De acordo com a teoria Walloniana é necessário ter a consciência de que o professor também é uma pessoa completa, que está diariamente sendo afetado por seu aluno cognitiva, motor e afetivamente, em um ambiente recíproco de aprendizagem (WALLON, 2007).

O educador, conforme os Referenciais (1998), deve também ter ciência de que os projetos educativos implementados pelas instituições dependem dele, pois fazem parte de um processo inacabado, que necessita de reflexão, e diálogo com as pessoas envolvidas. Por fim, ser professor na perspectiva de Henri Wallon, é refletir sobre questões que o afetam como: as concepções de aluno, aprendizagem, as metas da educação, o papel do professor (ALMEIDA, 2004)

Henri Wallon esperava que sua teoria psicogenética ajudasse o professor em novas pesquisas no contexto educacional e orientasse “o desempenho do professor como criador de condições promotoras do desenvolvimento de seus alunos” (MAHONEY, 2004).

Conforme a teoria Walloniana a escola tem papel fundamental para a formação da criança, pois é a sua primeira janela para o meio social, é um contexto muito rico em termos culturais (MAHONEY, 2004). No estudo de Cavalieri (2007) constatou-se que as crianças têm entrado cada vez mais cedo na escola e permanecido mais tempo dentro dela. Dessa maneira, acreditamos que é de extrema relevância que a escola reconheça e tenha ciência de que é responsável pelas referências e significados que aquelas crianças terão.

Como vimos anteriormente a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 9.394/96, art. 29). Ela é oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (Lei nº 9.394/96, art. 30, inciso I e inciso II).

Os conteúdos obrigatórios abordados na Educação Infantil são: língua portuguesa e matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e a realidade social e política, como estima as Diretrizes para Educação Infantil (Lei nº 9.394/96, art. 8, inciso IV), assegurando assim uma formação básica comum, independente do capital cultural herdado.

Henri Wallon em sua obra apresenta uma visão política de uma educação mais justa para uma sociedade democrática (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Para ele a escola deve ser um espaço democrático, onde a criança é observada em seu desenvolvimento, aprendizagem. Espaço que oferece cultura e contato com as

tecnologias, que forma o homem-cidadão, incluindo a mediação do professor na formação do aluno (ALMEIDA, 2004).

Esses espaços consistem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, contrapondo assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2013).

Um pouco mais detalhada, complementando a visão de Wallon, as DCNEI (2010), trazem uma proposta pedagógica para a Educação Infantil na qual deve-se garantir: o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, direito à proteção, convivência e à interação com outras crianças, entre outros.

O que percebemos contemporaneamente é que se discute amplamente a proposta de uma formação integral, porém em sua época Wallon já indicava que era função da escola formar a criança intelectual, afetiva e socialmente. Esse autor valorizava a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Segundo Almeida (2004), na teoria de Wallon, o objetivo que rege a escola pública é formar o homem cidadão. Os saberes da escola não devem ficar isolados e portando devem seguir alguns princípios:

- Considerar o aluno e a sociedade como unidade;
- Estar aberta para a sociedade, pois o objetivo da educação é a vida social;
- Oferecer a mesma educação para todos, dando o direito do desenvolvimento máximo de suas possibilidades;
- Desenvolver nos alunos o respeito a todas as tarefas sociais;
- Compatibilizar a relação entre as necessidades da sociedade e as exigências das crianças em suas diferentes fases;
- Elevação conjunta de todos e não apenas as dos mais dotados;
- Preservar a dignidade dos mestres, batalhando por seu prestígio social;
- Fazer a síntese entre o passado e o futuro.

A escola planejada por Wallon tem objetivos claros e teoricamente muito bonitos, porém é o projeto de uma escola que nunca saiu do papel (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Muitos conceitos dessa escola foram utilizados por diferentes instituições, mas em diferentes contextos.

Atualmente, o que percebemos nas escolas é também um distanciamento da proposta pedagógica escrita, para a prática diária do professor. Propostas que também ficam apenas no papel. Notamos, em nossas experiências, que o profissional da educação muitas vezes é regido por condutas subjetivas, levando em consideração apenas o que vê como necessário.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a elaboração deste trabalho foi mais um passo na nossa jornada contínua de crescimento como pessoa, professor e educador. E outros passos ainda se exigem. Um professor também aprende e aprende todos os dias. Sua realização tinha também esse objetivo: aprendermos. É incerto dizer que seremos professoras melhores do que éramos ontem, seguramente somos professoras diferentes.

Entendemos que os objetivos que foram propostos ao iniciar este trabalho foram atingidos, uma vez que tínhamos como interesse maior destacar alguns aspectos da teoria de Henri Wallon, que nos auxiliassem a ter uma perspectiva renovada acerca de nossa prática pedagógica na Educação Infantil. Escolhemos esse autor por acreditar na importância da relação de qualidade professor-aluno e, pelo caráter inovador que a teoria walloniana poderia nos proporcionar.

O caminho que foi desbravado na realização deste trabalho era um caminho novo para nós. Contudo, é um caminho que nos permitiu novas opções. Percebemos ao final dessa jornada que o estudo dessa teoria nos auxiliou a compreender tanto os aspectos teóricos específicos já mencionados ao longo de nosso texto quanto impactou em nossas práticas de estágio obrigatório. Com especial destaque para a atenção às demandas características e singulares das crianças que atendemos ao longo do período de construção desta monografia.

Também indicamos que outro dos aspectos relevantes que esta pesquisa possibilitou para além de seus objetivos é a reflexão a respeito da qualidade da Educação Infantil. Pois, quando se apropria de uma teoria como a de Wallon, novos elementos se descortinam. Ao longo do estudo sobre o desenvolvimento na infância e a organização da Educação Infantil, reforçou-se a ideia de que tanto a instituição que atende crianças com pouca idade, quanto a proposta de escolarização na infância, devem estar em consonância com teorias e práticas que promovam prioritariamente a qualidade no atendimento e a promoção do desenvolvimento. Percebemos que ao estudar mais a respeito desta teoria e após analisarmos as legislações pertinentes nos tornamos mais atentas ao quesito qualidade no atendimento.

Desse modo, consideramos que as políticas brasileiras têm dado subsídios para que as crianças tenham seu direito do acesso à educação garantido cada vez mais cedo. Porém não basta garantir o acesso, sem garantir a qualidade. Isso se reforça durante todo o percurso de construção deste trabalho. E ao analisar nossas práticas de estagio entendemos que se tem ainda um longo percurso a ser construído nessa relação entre acesso e qualidade no atendimento.

Após a realização de nosso trabalho, nos aproximamos de Henri Wallon e como ele, esperamos que nossas crianças tenham oportunidade de desenvolver o máximo de suas possibilidades, e que a escola seja provedora da democratização e elevação de todos e não só dos mais bem dotados.

Igualmente acreditamos que o tema atendeu às nossas expectativas como pesquisadoras, pois através dele percebemos a importância do professor se reconhecer como objeto de afeto da criança e meio de aprendizagem. Conseguimos refletir sobre nossos posicionamentos com as crianças, pois muitas vezes optamos por caminhos mais fáceis, que nem sempre são os corretos, na perspectiva de Wallon.

Dessa forma e perante a especificidade da Educação Infantil e da importância da infância enfatizamos a necessária valorização do profissional que trabalha nessa etapa; e propomos que sejam ampliadas as discussões e pesquisas que auxiliem a tornar esse sujeito cada vez mais consciente de seu papel ativo na formação de pessoas.

Entendemos que tal como se percebe na teoria de Henri Wallon, devemos perceber o professor também como uma pessoa completa, que é diariamente afetado por seu aluno, em um meio recíproco de aprendizagem. A partir disso, desejamos como pedagogas que este profissional saiba que é responsável pela mais importante das aprendizagens: a do ser homem-cidadão.

Um aspecto fundamental que pudemos refletir é sobre a função do pedagogo dentro da escola. O pedagogo é aquele que deve auxiliar os professores, pois é ele quem media a aprendizagem e as necessidades do professor. Por exemplo, se um professor tem em sua sala um aluno com alguma dificuldade, é função do pedagogo disponibilizar uma formação específica que auxilie o professor no trabalho diário com tal aluno.

Também entendemos que o pedagogo é essencial na escola, pois é ele que constrói parâmetros de qualidade através da avaliação dos planejamentos, podendo ver se está de acordo com as características de desenvolvimento das crianças de determinada faixa etária.

Fica claro então a necessidade de o pedagogo conhecer sobre diversas teorias do desenvolvimento, para que assim possa dar o devido suporte aos professores. Pensemos em uma escola com professores sem formação especializada, se o pedagogo também não conhece teorias do desenvolvimento não poderá auxiliar o professor no seu trabalho, sendo assim, certamente a escola terá uma baixa qualidade. Porém, se o pedagogo conhece das teorias do desenvolvimento, mesmo que o professor não conheça, ele pode e deve instruir esse professor de como agir, a fase que os alunos se encontram e o que é mais adequado trabalhar em determinada faixa etária. Por fim, acreditamos que a função do pedagogo dentro da escola é essencial para ofertar uma educação de qualidade.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon; In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, 2004.

_____. A questão do Eu e o Outro na psicogenética Walloniana. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2014.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais; in **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p.125-137. Setembro, 2012.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: vol. I Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. São Paulo, jan. -abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; MACHADO, Maria Lúcia. Qualidade na Educação Infantil: Um processo aberto, um conceito em construção. **Revista do Professor de Educação Infantil CRIANÇA**, nº 42, páginas 3 a 6, de dezembro de 2006, do Ministério da Educação – Coordenação Geral de Educação Infantil – DPEIEF / SEB. Entrevista concedida a Iracema Nascimento

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMESES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. **A qualidade da educação infantil**: um estudo em seis capitais Brasileiras. São Paulo, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: Modelos em debate. Trabalho apresentado no Seminário Temático “Formação no ensino médio de professores para o Ensino Fundamental: Educação infantil e séries iniciais”. V Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, São Paulo, 16 a 20 de novembro de 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> Acesso em 25/05/2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil**. Revista Perspectiva CED/UFSC, Florianópolis/SC v. 28, p. 35-50, 1997.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME/CEI nº02, 2012.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em 13/05/2016

FELIPE, Jane . O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-interacionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis.. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?**. 1 ed. Porto Alegre, 2001, v. 01, p. 27-38.

FERREIRA, Aurino Lima; ANCIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro, 1995.

_____. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES (org.), Valéria Amorin. **A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo. 2002.

GRATIOT- ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores)

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. Dezembro, 1997

_____. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, 1999

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Outubro, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvagenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem; In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, 2005.

MORO, Catarina. Prática de docência na educação infantil/ Catarina Moro e Roberlayne Borges Roballo. – 1.ed. – Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curso de Pedagogia. Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2016.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação infantil de qualidade. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NONO, M. A. . D13_Avaliação na Educação Infantil - legislação, pesquisas e práticas. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Vídeo para disciplina do Curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP).

_____. D13_Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil - legislação, pesquisas e práticas. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Vídeo para disciplina do Curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP).

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally e FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento Humano**. 8º edição, 2006.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, julho - setembro 2010

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Instrumentação Para o Ensino de Ciências**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, p. 249-254.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. Curitiba, 2008. Tese de mestrado em educação (Universidade Federal do Paraná).

_____. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais**: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado. Curitiba, 2013. Tese de doutorado em educação (Universidade Federal do Paraná).

SILVA, Dener Luiz da. **Por dentro do debate Piaget - Wallon**: o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico. Belo Horizonte, 2007. Tese de doutorado em educação (Universidade Federal de Minas Gerais).

WALLON, Henri. As idades sucessivas da infância; *in* A evolução psicológica da criança. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.