

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

NATASHA SMOLARSKY MAGID

O IMPACTO DA MUDANÇA
A criança ingressando no Ensino Fundamental

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

NATASHA SMOLARSKY MAGID

O IMPACTO DA MUDANÇA
A criança ingressando no Ensino Fundamental

Trabalho de conclusão de curso como
exigência parcial para graduação no curso
de Psicologia, sob orientação do Prof. Dr.
Plínio de Almeida Maciel Junior

SÃO PAULO

2015

Agradecimentos:

Acho que a criança interior nunca morre mais muitas vezes ela é esquecida quando o ambiente nos atropela com tantas tarefas que se dizem mais importantes.

Essa foi a razão pela qual nunca quis me distanciar das crianças, elas nos devolvem a nos mesmo, e ao se descobrirem nos nós redescobrimos voltamos a nos encantar com nos mesmo.

Gratidão a elas, as crianças, que como a última frase do livro: “O pequeno príncipe” fala: “ E nenhuma pessoa grande jamais entenderá que isso possa ter tanta importância!”, se isso faz sentido para você, você já está mais sensível para o mundo das crianças e mais voltado para a sua criança interior dentro de você.

Agradeço ao Colégio que fiz esse trabalho, um lugar em que passei fases muito importantes da minha vida, como a minha infância, quando era estudante, quanto agora como profissional, educadora.

Agradeço aos meus amigos queridos, e eles sabem quem são, vocês são demais!

Agradeço ao meu querido orientador, que me ajudou além das coisas práticas a segurar e controlar a minha ansiedade em segurar o mundo com as duas mãos.

Agradeço a minha família que me incentivou e é a base de tudo

Um agradecimento especial ao meu marido querido, o que mais me deu força para continuar lutando e conseguir alcançar o meu objetivo, você é minha inspiração, obrigada amor!

Agradeço principalmente a D-us, Ribono shel Olam, TODÁ!

Dedicatória

A criança interior nunca morre, mas muitas vezes é esquecida e guardada em uma caixinha no fundo do cérebro. Isso acontece quando somos tomados por um ambiente agitado, cheio de tarefas que se dizem mais importantes e que acabam ocupando todo nosso tempo.

Essa foi a razão pela qual nunca quis me distanciar das crianças. Elas nos devolvem a nós mesmo. Enquanto elas estão se descobrindo, nós nos redescobrimos: voltamos a nos encantar com os pequenos detalhes da vida que passam despercebidos, como a borboleta colorida, a casa roxa no caminho para casa. Dar luz a uma parte de nós que já se alegrou com essas pequenas maravilhas, mas que também já foi arquivada e desativada no armário da nossa mente, em uma das primeiras gavetas, com a etiqueta “tempos de infância”.

Esse foi um trabalho de muita dedicação. Cada palavra proferida e cada frase que escutei de meus entrevistados foi de extrema importância, pois tenho interiorizado que a criança é um ser que age sobre o mundo transformando as coisas e que também é transformado. Pensando assim, podemos relacionar isso com o fato de que só podemos entender como foi essa mudança se ouvirmos as crianças e nos tornarmos sensíveis a ponto de perceber esse outro ser-dinâmico, que tem uma voz. Essa voz é de extrema importância, é uma voz pura e sincera, como o dito dos nossos sábios que fala que podemos encontrar a verdade na voz das crianças, “Da boca dos bebês e crianças Tu estabeleceste força (...)” (Salmos de David,8).

*Uma vez ouvi uma história na qual um rabino estava conversando com um homem preocupado, que indagava sobre seus problemas sem achar uma solução ou uma interpretação do que ele estava vivendo naquele momento, ou seja, um momento de confusão. Nesse momento passava um grupo de crianças que tinham saído do Cheider (nomeação da escola para crianças nos tempos mais antigos, mas que ainda se usa em algumas comunidades judaicas) e o rabino sugeriu ao homem que perguntasse para uma das crianças sobre algum passuk (frase bíblica) que surgisse na cabeça dela naquele momento. Dito e feito, e a frase citada pela criança foi **“Ach Tzadikim Yodu Lishmecha, Yeshevu, Yesharim et panecha”** (Tradução: “Decerto, os justos exaltarão Teu Nome; os corretos residirão na Tua presença”) e isso fez todo o sentido para aquele homem, naquele momento da vida dele.*

Não venho aqui dar uma explicação de por que indagar sobre a criança exclusivamente com embasamentos teóricos, mas sim mostrar o sagrado que está na voz das crianças, pois elas são para mim anjos na terra e nós somos merecedores de tê-las por perto; eu muito mais, por poder compartilhar uma grande parte da minha vida ensinando e aprendendo com elas.

É algo além do concreto e do lógico, e os adultos podem, ao entrar em contato com os pequeninos da pré-escola, recuperar um pouco do brilho perdido por compromissos e responsabilidades que ocupam tanto do seu tempo.

Dedico esse trabalho especialmente a elas, às crianças, e às suas vozes que necessitam ser valorizadas nesse mundo louco onde o que é realmente importante parece ter virado secundário. Esse é um lembrete: as crianças são prioridade e a sua fala não deve ser menosprezada, muito menos dizendo: “ah, são apenas crianças”. O que se precisa entender é que são as crianças que irão mostrar a realidade concreta nesse mundo de mentiras abstratas.

RESUMO

Na cultura judaica, a partir do ensino fundamental, as escolas religiosas ortodoxas visam a separação de classes entre meninas e meninos. Até a idade de 6 anos, no ensino infantil, as classes são mistas e não há separação dos grupos de alunos por sexo em outras atividades ou nos momentos de rezas. Porém, ao ingressarem no ensino fundamental, ocorre uma grande mudança no espaço físico, social e cultural destas crianças. O presente estudo investigou a perspectiva de crianças sobre a transição da escolaridade e a separação das classes por sexo numa escola judaica ortodoxa do município de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa para a qual foram entrevistados duas meninas e dois meninos que ingressaram nesse ano no ensino fundamental, além de terem sido realizadas observações livres nos intervalos de recreio de classes da 1ª série. Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo com auxílio das contribuições advindas dos artigos levantados no trabalho de revisão de literatura. Os resultados indicam que as crianças experimentam a transição da escolaridade com muitas dúvidas e sentem falta das atividades lúdicas desenvolvidas no ensino infantil. Além disso, não compreendem o motivo da separação das classes por sexos na 1ª série do ensino fundamental, algo que contribui para o acirramento dos ânimos entre meninos e meninas nas atividades conjuntas, como no caso do recreio.

palavras-chave: criança, mudança, pré escola, ensino fundamental.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
1.2 Breves considerações sobre a educação na perspectiva da cultura judaica	2
1.3 A criança e o contexto social	4
1.4 Estudos sobre a criança em transição para o ensino fundamental – os aspectos considerados mais relevantes pela literatura contemporânea	5
2. A CRIANÇA E A MUDANÇA DA PRÉ-ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	9
2.1 O desenvolvimento da personalidade	9
2.1.2 O período de três a seis anos	9
2.1.3 O período de seis a oito anos	11
2.1.4 O autoconceito e a autoestima	12
2.1.5 A ambivalência emocional e o desenvolvimento da auto-regulação emocional	13
2.1.6 Desenvolvimento de normas, valores e raciocínio moral	14
2.1.7 A agressividade	15
2.2 Desenvolvimento intelectual: Principais habilidades cognitivas até os seis anos	16
2.2.1 O Raciocínio	17
2.2.2 Estratégias e memória	17
2.2.3 Categorias supra-ordenadas: logística e linguística	18
2.2.4 Os roteiros	19
2.2.5 A evolução das principais habilidades cognitivas no ingresso para o ensino fundamental	20
2.3 Desenvolvimento intelectual: Principais habilidades cognitivas na fase escolar (ensino fundamental)	22
3. MÉTODO	24
4. ANÁLISE DE DADOS	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo compreender como foi a transição do ensino infantil para o ensino fundamental experimentada por crianças que ingressaram recentemente na 1ª série do Ensino Fundamental numa escola judaica ortodoxa. Considerando que as relações estabelecidas pela criança com a escola, com os professores, com os colegas e com a aprendizagem são fatores relacionados ao sucesso escolar (TEIXEIRA, 2008), o estudo justifica sua relevância.

De acordo com a literatura, a transição da pré-escola (ensino infantil) para o ensino fundamental costuma ter impacto significativo na vida das crianças, posicionando-as em lugares socialmente demarcados com maior solicitação cognitiva, social e emocional (MOTTA, 2013; TEIXEIRA, 2008; MACHADO, 2007; SANTOS, 2006).

As discussões e estudos sobre a transição para o ensino fundamental, em que a criança ingressa ao completar seis anos e não mais aos sete anos, desde a lei federal nº 11.114, de 2005, são relativamente recentes e exigem pensadores que tragam novas visões e propostas renovadoras. Necessita-se que a pré-escola e o ensino fundamental tenham um diálogo para que não ocorra uma ruptura nesse processo, uma vez que as crianças saem de um contexto lúdico para outro muito mais voltado para a produção acadêmica individual (ANGOTTI, 1994).

Na pesquisa desenvolvida para elaboração desta monografia, o foco de atenção foi uma escola judaica religiosa, por representar uma cultura ímpar no Brasil. Ela tem por diretriz a separação de meninos e meninas por classes no ingresso do ensino fundamental, algo que não ocorre no ensino infantil. Sendo uma característica incomum entre as escolas brasileiras, é interessante compreender de que modo esta separação das classes por sexo a partir da 1ª série do ensino fundamental interfere na vida das crianças neste momento de transição da escolaridade, e se é um fator realmente importante que interfere na experiência das crianças durante esse processo de transição.

A escola judaica religiosa se apoia em conceitos e valores judaicos, acredita na construção moral e ética, transmitindo valores sólidos e de respeito, boa conduta e educação, o que será aprofundado posteriormente.

Quando a criança ingressa para o Ensino fundamental ela entra em um novo mundo, onde o espaço é dividido por áreas do conhecimento, o tempo de brincar é

reduzido e o de ficarem sentados se alarga. As crianças começam a ser vistas como alunos e são introduzidas para a avaliação do desempenho escolar e excluídas de momentos especiais da pré-escola como, por exemplo, o dia do brinquedo. Há, também, a mudança do espaço físico: novas classes, normalmente classes maiores, pois o número de crianças por turma aumenta; há crianças novas na própria sala ou na escola como um todo, com diferentes características, idades, hábitos e comportamentos (SANTOS, 2006).

Além de todas essas mudanças, numa escola judaica ortodoxa, diferentemente do que acontece na maioria das escolas – em que geralmente o número de alunos por turma aumenta, há ampliação do espaço social e o ingresso de alunos vindos de outras escolas – as classes do ensino fundamental são divididas por sexo, ocorrendo uma diminuição de alunos por classe.

Dadas estas características, observou-se a importância do empreendimento de uma pesquisa que buscasse ouvir a perspectivas das crianças sobre essas mudanças implicadas na transição da escolaridade, e, em específico, essa condição das classes separadas por sexo.

1.2 Breves considerações sobre a educação na perspectiva da cultura judaica

A cultura judaica ortodoxa tem como princípio educar pelos preceitos da Torá, que são valores que aprimoram e fortalecem a condição espiritual e a identidade judaica. Estes preceitos estimulam os alunos a conhecer e participar da realidade de Israel, que é considerado o lar nacional judaico.

O professor da escola judaica religiosa é considerado extremamente importante e seu papel é um serviço Divino, como podemos observar no livro: “É ensinando que se aprende”, do Rabino Chaim Vital Passy:

o princípio fundamental de um educador é ter plena consciência de que está praticando um serviço Divino, pelo qual sua recompensa é muito grande, a tal ponto que os sábios nomeiam o educador como a base para o mundo, o guia para as futuras gerações. Não há *mitsvá* (preceito judaico) maior do que essa (Rabino Mibriski z”l *apud* Passy, 2009, p.13).

O *Talmud* em *Nedarim* expressa a ideia de que o professor deve ensinar o aluno pensando exclusivamente neste. Um grande Rabino da idade média, *Maimônides*, já

afirmava que para os judeus o aluno na hora do estudo é considerado um filho. Os judeus acreditam que para ensinar os valores da religião é preciso vivenciá-los, interiorizá-los, como diz o provérbio judeu: “Palavras que vêm do coração penetram no coração”.

As experiências religiosas reforçam a afinidade da pessoa com a religião e o serviço Divino (AMITAL, 2011). Quando um estudante se delicia e se sente feliz com o estudo, as palavras que ouve são absorvidas em sua corrente sanguínea e, como ele sente prazer com o estudo, se apegará a ele (Bornstein *apud* AMITAL, 2011).

Outro valor observado pelo Rabino Avraham Yitschac Kook é o seguinte: “uma pessoa não pode viver somente por sua razão ou somente por suas emoções. Ela precisa sempre unir as emoções com a razão” (Rav Kook *apud* Amital, 2011, p.13).

Os judeus têm 613 *mitzvot*, que são preceitos positivos e negativos; a *Torá* (Bíblia) também abarca um sistema de valores que impõe obrigações, mesmo que não tenham sido ordenadas por mandamentos, como, por exemplo: “e amarás o teu próximo como a ti mesmo” (*Levítico* 19:18). O Rabi Akiva afirma que este é o grande princípio da *Torá*. O valor da gratidão, hospitalidade, saudar o próximo, são exemplos de valores judaicos adotados pelas escolas judaicas ortodoxas.

A oração na prática religiosa é um jeito muito importante e potente de se conectar com o Criador (AMITAL, 2011). A prece é a expressão da personalidade do indivíduo. É um momento sagrado no qual muitas vezes os judeus vão à sinagoga para orações especiais em união com mais pessoas.

Em uma entrevista informal com o Rabino Samy, que é o Diretor geral do Colégio *Iavne* e PHD, foram abordadas as características de uma escola judaica e de uma escola ortodoxa judaica. Segundo ele, a escola judaica ortodoxa é norteadada por preceitos milenares da Bíblia e da literatura clássica do judaísmo. Em função disso, as classes são divididas por sexo (masculino / feminino) nestas escolas, seja no ensino fundamental, médio ou universitário. Quanto às escolas seculares, nelas ocorre uma acomodação, adaptação e assimilação ao pensamento ocidental ou à cultura do país em questão.

Os preceitos milenares que uma escola judaica ortodoxa segue são atemporais e imutáveis ao longo da história. Acredita-se que as propostas educacionais de todas as épocas, nesse aspecto, seriam iguais.

Segundo o Rabino Samy, a razão para a separação de classes por sexos na escola ortodoxa é a de garantir da melhor forma possível o desenvolvimento das potencialidades das crianças e adolescentes. Segundo ele, meninos e meninas apresentam diferenças no modo de interagir com os estímulos externos, sejam eles sociais, cognitivos e emocionais. A separação das classes, diz ele, favorece o desenvolvimento dessas habilidades.

1.3 A criança e o contexto social

A infância é parte da sociedade, assim como a criança é um participante ativo do processo social, produzindo a própria cultura e contribuindo para o mundo adulto.

Em uma pesquisa de Corsaro (2006) sobre a transição da pré-escola para o ensino fundamental, esta é entendida como resultado de processos coletivos que ocorrem em contextos sociais ou institucionais e que são sempre produzidos e compartilhados com os outros. O autor chegou a esta conclusão utilizando-se de métodos comparativos, como a etnografia longitudinal, bem como do acompanhamento das crianças de diferentes escolas que se encontravam no último ano da pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental. Assim, observou os ritos de passagens dessas crianças (Corsaro *apud* MULLER, 2006).

Todas as crianças da pesquisa de Corsaro mencionaram experiências recentes e passadas: quem fica mais tempo na escola aprende mais regras de convívio; aprende como deve se comportar, fazer fila, nomear a professora, etc. As crianças participantes do estudo de Corsaro também mostraram preocupações com eventuais mudanças de escola. A pesquisa concluiu que três ritos de passagem fazem parte da transição de escolaridade entre a pré-escola e o ensino fundamental: separação, incorporação da cultura da escola nova e processo de passagem entre as duas primeiras (Corsaro *apud* MULLER, 2006).

1.4 Estudos sobre a criança em transição para o ensino fundamental – os aspectos considerados mais relevantes pela literatura contemporânea

A concepção de criança adotada no presente trabalho é a de um ser atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzido, que aprende, sente, brinca e cria, cresce e se modifica ao longo do processo histórico que constitui a vida (MOTTA, 2013).

Numa pesquisa realizada por Corsaro e Molinari (2005) em uma escola localizada em Modena, na Itália, onde há uma continuidade das atividades pedagógicas e manutenção do mesmo grupo de crianças e professores, observou-se que o ensino Infantil (E.I) e o ensino fundamental (E.F) são integrados a partir do reconhecimento de suas diferentes concepções e histórias.

Na Argentina, Rosemberg e Borzone (2004) fizeram um estudo sobre as semelhanças e diferenças nas interações discursivas entre alunos e professores do ensino infantil e entre alunos e professores do ensino fundamental. Elas concluíram que os professores do ensino infantil têm discursos que auxiliam os alunos a se orientarem nas tarefas, enquanto no ensino fundamental os discursos são menos colaboradores e mais focados na transmissão de conhecimento.

Durante três anos, a pesquisadora Motta (2013) procurou entender a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola pública do Rio de Janeiro. Ela observou as interações das crianças na prática escolar, com foco na cultura e lógica infantis; realizou observações dentro de sala de aula, acompanhou o último ano das crianças na pré-escola e o ano da entrada delas no ensino fundamental. Segundo ela, muitas práticas se tornaram regras rígidas neste momento. Não era permitido brincar de correr, batucar, etc. No primeiro dia do ensino fundamental, as crianças não sabiam o que podiam fazer. Tudo indicava novidade e o contexto era diferente do que o de costume: o espaço físico e as cadeiras enfileiradas, a ausência de amigos do ano anterior, nova professora, dentre outros elementos.

A passagem do primeiro ano da pré-escola para o ensino fundamental foi extremamente mobilizadora para as crianças participantes da pesquisa. Elas se transformaram, pois tiveram que lidar com novas atividades, novas pessoas e novas aquisições. A brincadeira ficou em segundo plano e a escolarização se impôs. A autora

concluiu que, ao mudarem para o ensino fundamental, as crianças começaram a ser vistas como alunos, enquanto na pré-escola os professores eram mais prestativos, as auxiliavam nas dificuldades e a brincadeira ainda era uma atividade central (Motta, 2013).

A educação infantil e o ensino fundamental se relacionam articulando discursos e práticas educativas, no sentido de compreender as especificidades da experiência dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo. Diversos estudos buscam a compreensão dos significados da transição entre os distintos espaços de socialização da criança (CARSARO, 2005).

No Brasil, houve uma mudança na duração do ensino fundamental, de oito para nove anos, e da entrada e obrigatoriedade educacional para as crianças de 4 a 17 anos, o que provocou alterações no funcionamento da educação e na qualidade de ensino das escolas. Além disso, o país ainda enfrenta desafios quanto à inserção das crianças com 6 anos no ensino fundamental. Esse assunto é tema de muitos estudos.

A lei nº. 11.114/2005 institui o ensino fundamental de nove anos de duração e a inclusão das crianças de 6 anos de idade, ou seja, as crianças que até o início do ano letivo completarem 6 anos não podem mais ingressar na pré-escola, pois deve ser matriculada no primeiro ano do ensino fundamental. A intenção disso evitar rupturas na trajetória educacional da primeira infância e a garantir a continuidade pedagógica. Porém, trata-se de uma mudança que exige uma revisão de práticas pedagógicas e uma adequação de novas relações que vão sendo estabelecidas (ANGOTTI, 1994).

A literatura aponta que ocorre uma gama de desafios na transição para o ensino fundamental, como a organização de espaços, planejamento de atividades, seleção de materiais, dificuldade de responder as exigências em relação à linguagem, leitura e escrita, dentre outros.

Quando o ensino fundamental passa a incluir as crianças de seis anos, além de outras mudanças previstas na lei, pesquisas mostram, com base no universo de instituições, que toda a estrutura é alterada e os desafios aumentam. Há uma série de desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e profissionais (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011).

Na pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”, de Couto, Barros, Alves e Nascimento (2007), realizada

de 2005 a 2007 com apoio do CNPq e da FAPERJ, foram observadas 21 instituições situadas em uma capital da Região Sudeste, dentre elas creches, escolas exclusivamente de educação infantil e escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, tanto públicas como privadas. O objetivo do estudo foi conhecer e compreender práticas institucionais e interações entre crianças e adultos. As estratégias metodológicas usadas foram de observação, entrevistas com adultos e crianças, interações com base em produções culturais e fotografias de espaços, objetos e momentos-chaves. O estudo teórico e a pesquisa empírica tiveram uma perspectiva interdisciplinar, aproximando os estudos da linguagem, os estudos culturais, a sociologia da infância e a antropologia. O extenso e denso material reunido a partir desses estudos foi objeto de diversas publicações, além de teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de especialização.

A pesquisa de Kramer, Nunes e Corsino (2011) usou como base esse universo de instituições do estudo anteriormente referido (COUTO, BARROS, ALVES e NASCIMENTO, 2007), e criticou a escassez de estratégias de transições, como mostra esse trecho:

além disso, segundo dados do Ministério da Educação veiculados em 2010, 79 mil crianças de seis anos foram reprovadas no ensino fundamental, número que representa 3,5% das matrículas do primeiro ano de ensino. A matéria, alardeada na mídia, apresentava como motivo do fracasso a ausência de experiência da criança na pré-escola ou o despreparo dos professores pré-escolares, criando o estigma de uma pré-escola que não se baseou no preparo para o ensino futuro. Porém, essa reprovação indica problemas na pré-escola ou no ensino fundamental? Houve estratégias de transição? (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, p.74)

Podemos observar a variedade de direitos e deveres que a educação infantil precisa garantir de acordo com as políticas educacionais em vigor atualmente no país. Por exemplo, os direitos das crianças à cultura oral e escrita, que exigem delas a convivência com divergentes gêneros discursivos, escritos e orais, principalmente as narrativas de histórias. Elas precisam estabelecer boas relações com a linguagem, leitura e escrita, perpetrando o desejo de aprender a ler e a escrever. É necessário que as crianças aprendam a gostar de ouvir a leitura de histórias, tendo acesso à literatura, que desejem serem leitores, confiando nas próprias possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011).

As metas para o ensino fundamental devem assegurar a leitura dos mais variados gêneros textuais, favorecendo o acesso das crianças às normas e regras da escrita:

até o quinto ano do ensino fundamental, as crianças e os adultos têm o direito de ler com proficiência e escrever com correção, vencendo o medo e produzindo textos com sentido, expressando suas ideias, sentimentos, planos e desejos. Assegurar que todos saibam ler e escrever e tenham espaços e condições concretas nas instituições para fazê-lo são conquistas da escola de ensino fundamental e de seu papel na formação e na produção cultural. Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, p.79).

Em pesquisas no Brasil foram identificados impasses na transição para o ensino fundamental, pelo fato de as crianças precisarem de maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo (MOTTA, 2013).

Há dois artigos que se articulam e tratam da questão do papel da escola. Um deles discute as contribuições de Henri Wallon para as questões educacionais (MAHONEY, 2002), enquanto o outro trata das memórias da escola (REGO, 2003). Eles compartilham de conceitos comuns, defendendo que a escola é um espaço psicológico, físico, cultural e social em que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas dentro e fora da sala de aula. Também a entendem como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, um local onde se reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, valores e regras, e que é permeado por diferentes problemas. Concluem que a escola é um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos, além do preparo para a inserção na sociedade (MAHONEY, 2002; REGO, 2003).

Alguns pesquisadores entendem que para compreender a criança nessa transição é preciso dar voz a elas, considerando-as como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, “negando a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos” (James e Prout, 1997 *apud* Muller, 2006, p.2).

Para outros, a criança está em “estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva que promove [nela] (..) um espírito curioso, atento, experimental” (Derdyk, 1989, p.10). Elas se encantam diante das pessoas, objetos e situações à sua volta, tomando a vivência como fonte de crescimento e alicerce da sua identidade, e os educadores como porta-vozes de uma visão de mundo que ajuda na construção de seres individuais e sociais (DERDYK,1989).

2. A CRIANÇA E A MUDANÇA DA PRÉ-ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

2.1 O desenvolvimento da personalidade

Como o desenvolvimento da personalidade é um tema complexo, inicialmente será feita uma apresentação dos aspectos mais gerais da personalidade dividida em dois períodos da infância.

Em seguida, a discussão será apresentada de forma mais detalhada por temas do desenvolvimento da personalidade infantil.

2.1.2 O período de três a seis anos

A personalidade é parte crucial do desenvolvimento da pessoa e sua formação se inicia desde o nascimento. Muito do caráter próprio está ligado com o âmbito da personalidade e, à medida que a criança cresce, o ambiente e as experiências aumentam e sua vida vai criando um sentido único. Não é fácil falar do conceito de personalidade¹, como mostra o trecho: “as vezes [a personalidade] é entendida como o conjunto de todos os traços psicológicos (todos eles participam na configuração de nossa individualidade) e outras vezes se limita aos aspectos afetivos e emocionais” (Hidalgo e Palacios, 2004, p.181).

¹ O que será apresentado neste trabalho a respeito do desenvolvimento infantil foi baseado especialmente no livro “Desenvolvimento psicológico e educação”, de Coll, Marchesi e Palacios (2004), por se tratar de uma obra relativamente atual e que concentra de forma clara e sintética as fases do desenvolvimento discutidas aqui.

Erik Erikson foi um dos sucessores de Freud e, mesmo compartilhando de suas visões básicas, propôs novos conceitos com sua teoria psicossocial, mostrando a importância das experiências sociais nas diferentes etapas da vida de uma pessoa. Ele propôs uma série de etapas pelas quais uma pessoa passaria durante toda a vida, que vão desde o nascimento até a morte, centrando-se nos aspectos sociais mais do que nos biológicos. Em seu modelo teórico, Erikson defendeu que em cada fase do desenvolvimento da personalidade há um conflito psicossocial básico que deve ser resolvido entre dois polos opostos (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

Segundo Erikson, com dois anos a criança pode ter adquirido certa autonomia e esta será usada na próxima fase de seu desenvolvimento, que vai aproximadamente dos três aos seis anos de idade, em que experimenta novas capacidades a partir dessa autonomia recém-conquistada. O autor entende que isso ocorre no estágio de iniciativa x culpa. De acordo com ele, se trata de uma fase em que a criança explora o mundo à sua volta, experimentando novas capacidades. Quando os pais dessa criança favorecem suas iniciativas e seus atos exploratórios, ela ficará no polo da iniciativa e pode desenvolver um sentimento de autonomia; mas se esses pais tendem a ser muito controladores e colocam excessivas exigências na criança, não a permitindo realizar suas explorações, ela poderá desenvolver um sentimento de culpa, pois sentirá que está transgredindo as regras estabelecidas ao fazer uso de sua autonomia para experimentar novas capacidades (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

De acordo com Henri Wallon, um grande psicólogo, filósofo e médico que acreditava que as emoções são o cerne do desenvolvimento de uma pessoa, aos dois anos a criança já começa a descobrir a sua identidade, mas somente por volta dos três é que ela fortalece o seu eu, quando se opõe aos demais e se afirma em relação a eles (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

Dos três aos seis anos, a criança está numa etapa de construção do eu, que é muito importante para o desenvolvimento da personalidade na infância. Ele denominou essa etapa de estágio do personalismo. Segundo Wallon, a criança experimenta uma crise de oposição ou teimosia nesse momento e isso favorece o fortalecimento de sua identidade recém-descoberta (HIDALGO; PALACIOS, 2004).

Aos quatro anos, as crianças desenvolvem novas estratégias para conseguirem o carinho incondicional daquelas pessoas que elas tanto precisam. Uma das estratégias utilizadas é chamar a atenção e receber os aplausos dos demais,

mostrando todas as suas habilidades, como, por exemplo, em um show de dança e música que ela apresenta para os adultos (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

Com o tempo, os aplausos diminuem. Para não perder o afeto incondicional, a criança elabora outras estratégias. Uma delas é a imitação dos demais, por intermédio da qual começam a se identificar com os adultos mais próximos, como, por exemplo, querendo se vestir como a mãe (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

A partir das formulações de Erikson e Wallon sobre a fase da infância entre três e seis anos, podemos concluir que as condutas da criança também são um reflexo de padrões de reforço social, e que esta fase supõe uma série de conflitos ligados ao desenvolvimento do próprio eu, além de ser uma fase de uso da autonomia recém-conquistada. Por isso mesmo também é uma etapa crucial de estruturação da personalidade infantil.

2.1.3 O período de seis a oito anos

A partir dos seis anos de idade, a construção da personalidade da criança se abre para os mais variados contextos dos quais ela vai absorvendo novas fontes de influência para a continuidade da construção do próprio eu. Mas agora há mudança na valorização que elas fazem de si mesmas, e a escola e a família serão os dois contextos que mais influenciarão essa nova etapa, como mostra o seguinte trecho:

os pais ,os professores e o grupo de iguais irão transforma-se nos agentes sociais mais importantes e decisivos durante esses anos. Por meio das interações que estabelecem com todas essas pessoas, as crianças irão diversificando suas relações e enriquecendo suas experiências sociais, obtendo novas informações e recebendo influencias que lhes permitem consolidar ou modificar muitos os aspectos do desenvolvimento social e pessoal que haviam começado a ser configurados nos anos anteriores (Palacios e Hidalgo, 2004, p. 252).

Os teóricos Erik Erikson e Henri Wallon apontam para a tranquilidade dessa etapa, no sentido de que agora, no plano afetivo, as coisas tendem a estar mais calmas, e a principal aquisição será de consolidar os aspectos social e pessoal que trouxeram dos anos prévios.

Para Wallon, esse é o estágio do pensamento categorial. Partindo das proposições de Freud, Erikson afirma que essa fase tende a ser um período de latência, onde há repressão dos desejos incestuosos e fortalecimento do superego, ou seja, as crianças interiorizam as regras, se identificam com os adultos e com os valores presentes no seu meio social (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

Os polos opostos que Erikson ressaltava nesta etapa são o trabalho (labor) *versus* a inferioridade. Segundo ele, as crianças vão ganhando experiências e habilidades no âmbito social e começam a ter sentimentos de competência e produtividade. Do contrário, ao se sentirem fracassadas e terem experiências negativas no âmbito social, elas podem desenvolver um sentimento de inferioridade que terá implicações no seu desenvolvimento futuro como adolescentes e adultos (ERIKSON, 1980).

A questão da competência começa a ser visada nessa fase, e as crianças procuram atividades laborais para sentirem que adquiriram competência ao se dedicarem à tarefa proposta. Se a criança sentir que falhou nessa produção e foi pouco competente na realização da tarefa em questão, e se esta for se acumulando, para Erikson o ego dela pode se sentir levemente inferiorizado e regredir. Nesta etapa, a criança está começando a pensar no futuro e a se engajar no trabalho/estudo como forma de se sentir competente. Também começa a dizer com segurança o que quer ser quando crescer (RABELLO, 2001).

No que diz respeito à relação da criança com a escola, Erikson a destaca como principal influência dessa fase para a aprendizagem da criança no âmbito social. Para além dos pais, as diferentes pessoas com as quais elas interagem ao irem para a escola são pontos de referência para os processos de comparação social e ativam os sentimentos de produtividade ou inferioridade. Assim, a partir do ensino fundamental, as crianças estão em um processo de adaptação em um âmbito social mais amplo do que a família, com novas tarefas intelectuais e relacionais que este meio exige delas (ERIKSON, 1980).

2.1.4 O autoconceito e a autoestima

As mudanças no autoconceito e na autoestima são consideradas não-normativas. Do mesmo jeito que a relação com os iguais se torna mais importante à medida que a criança se aproxima do ensino fundamental, também há mudanças cognitivas, e com tantas mudanças é comum encontrar alguns altos e baixos nesses momentos (PALACIOS e HIDALGO, 2004).

Quando as crianças começam a dar mais importância para as relações com os iguais, seus amigos de classe, a auto-valorização tende a evoluir e ser influenciada pela comparação social, ou seja, ao invés daquela valorização ingênua que é centrada no eu, com o tempo a criança desenvolve uma valorização mais objetiva e realista. Com isso, por volta dos sete anos, a criança começa a organizar uma autoestima objetiva e

relativamente estável que se manterá até as mudanças da adolescência (PALACIOS e HIDALGO, 2004).

O autoconceito resulta de um processo de construção de conhecimento sobre si mesmo, que se desenvolve ao longo dos anos e passa por mudanças significativas entre os primeiros anos da infância (três a seis anos, quando as habilidades cognitivas não favorecem a formação de uma noção clara do “eu sou...”) e o início e meio do ensino fundamental (seis a doze anos, quando de fato vai se organizar de modo mais claro e evidente).

Na entrada para o ensino fundamental ainda há traços do período pré-escolar no quesito de autoconceito. Percebemos nas falas infantis que, ao se descreverem, os aspectos físicos ainda são os mais destacados pelas crianças, mas a tendência é que, com o tempo, elas passem a se centrar em aspectos não visíveis, como os sociais e psicológicos, passando a organizar um autoconceito com caráter comparativo e valorativo (PALACIOS e HIDALGO, 2004).

A autoestima é o componente valorativo do autoconceito e se refere à avaliação que a criança faz das suas próprias capacidades, sendo caracterizado na literatura como um conceito multidimensional.

Até os sete anos a criança ainda não organizou uma autoestima global. As práticas educativas familiares têm influência decisiva no desenvolvimento da autoestima, mas, ao participar de novos cenários sociais, a criança a consolida ou a reorganiza de acordo com as experiências empreendidas nos novos relacionamentos com os amigos e professores. O grupo de iguais (os pares), como comentado anteriormente, fica sendo a base para comparações, a partir da qual a criança toma consciência das suas próprias limitações e capacidades (PALACIOS e HIDALGO, 2004).

Mas o relacionamento com os familiares, os pares e os professores não é a única influência na organização da autoestima na fase da escolaridade (6/7 anos aos 10/11 anos). A própria criança vai ampliando sua competência cognitiva e utiliza suas experiências para adquirir dados sobre sua autoestima.

2.1.5 A ambivalência emocional e o desenvolvimento da auto-regulação emocional

Até os cinco anos as crianças não têm consciência de que uma mesma situação pode deflagrar emoções opostas, mas, a partir dos seis anos, inicia-se uma fase

intermediária na qual a criança já tem capacidade de admitir essa ambivalência emocional em algumas situações.

O desenvolvimento das capacidades cognitivas e a experiência emocional auxiliam no desenvolvimento da consciência emocional.

A experiência social traz a oportunidade de a criança experimentar esses sentimentos em diversas situações, além de observar essas emoções nos outros com os quais se relaciona. No início dessa compreensão emocional, a criança precisa da ajuda dos adultos para auxiliá-la na interpretação do significado e da causa desses sentimentos. Com o tempo, tende a trocar esse controle externo por um controle interno, tornando-se capaz de se auto avaliar e regular suas emoções.

Uma grande mudança no autocontrole é quando a criança consegue modificar os seus estados emocionais, o que significa que ela está sentindo algo internamente, mas sua aparência externa não demonstra o mesmo. Isso expressa que ela agora organizou o controle da expressão de suas emoções. Além desse autocontrole, a criança usa estratégias para transformar emoções indesejadas em emoções desejáveis e positivas. Por exemplo, a criança começa a brincar de boneca para mudar seu humor meio tristonho. É possível observar autocontrole e auto-regulação emocional nesse exemplo. Havia um sentimento não desejado que foi substituído, pela estratégia de brincar com a boneca, por um outro sentimento que lhe propiciou uma emoção positiva. Esta é a denominada estratégia de distração de conduta e é um exemplo de muitas outras estratégias que a criança vai adquirindo ao longo de sua vida.

2.1.6 Desenvolvimento de normas, valores e raciocínio moral

O grupo

Na pré-escola, as crianças interagem de maneira mais esporádica entre elas, têm menos consciência de seu autoconceito e são mais egocêntricas cognitivamente. Ao ingressarem no ensino fundamental, passam a se sentir pertencentes a um grupo bastante distinto daquele do ano anterior, e as crianças interagem mais assiduamente, compartilham valores e atitudes e passam a integrar esse grupo em seus autoconceitos (“Eu pertenço a um grupo”).

Nesses grupos há normas próprias que norteiam o comportamento dos membros e uma hierarquia interna visando alcançar as metas em trabalho comum.

No ingresso para o ensino fundamental, as crianças ainda não têm uma propriedade totalmente estruturada de um grupo, mas, com o tempo, como mostra Parker (1998, apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004), o tamanho do grupo, a sua posição em relação a outros grupos e a coesão interna do grupo (ou seja, o número de relações que há entre os seus membros) favorecem a construção de uma estrutura de grupo de identificação. As crianças ainda estão se adaptando a essa nova experiência grupal, na qual a força bruta perde para o poder social o lugar de maior importância na formação de grupos.

Se antes a força bruta era a base do poder, no ensino fundamental começa a ser aquele amigo que sabe organizar uma brincadeira e jogá-la bem, ou seja, aqueles que auxiliam o grupo a alcançar suas metas. O poder social no brincar e no jogo simbólico estão em alta nesse período da vida.

As brincadeiras tendem a se diferenciar em grupos de meninos e de meninas. No de meninos, as atividades tendem a ser organizadas por uma hierarquia e as suas principais preocupações são relacionadas com a liderança e a ostentação do poder, enquanto que no grupo das meninas há uma figura líder e ela é bem mais estável quando comparada com a do grupo dos meninos (MACCOBY, 1988).

Há diferenças entre grupos de meninas e de meninos. Nesse último, a organização é hierárquica e as preocupações estão voltadas para liderança e dominação; normalmente possui mais membros do que o grupo de meninas, onde a figura de líder não é muito estável.

2.1.7 A agressividade

As capacidades cognitivas que se desenvolvem no decorrer da infância ajudam no controle das emoções, como será mencionado posteriormente.

No quesito agressividade, as capacidades cognitivas que uma criança de cinco anos tem a auxiliam a controlar os impulsos em relação às gratificações imediatas. Por exemplo, uma criança que puxa o brinquedo da mão de alguém porque quer aquele brinquedo não tem esse controle, mas uma criança de cinco anos já consegue se controlar para esperar a sua vez e até para dialogar pedindo o brinquedo. Essas capacidades estão ligadas à auto-regulação de que falamos anteriormente (COIE e DODGE, 1998 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004).

Mas agressividade é um tema recorrente no ensino infantil, e por que isso acontece? Porque há dois tipos de agressividade, a hostil e a instrumental. A primeira

está relacionada com causar danos à vítima, enquanto a segunda é um meio para um fim não agressivo. Foi observado que a agressividade instrumental diminui com o passar dos anos e a agressividade hostil tende a crescer, isso porque esta última não é só física, mas também verbal, de deboche, de irritar a vítima e de vingança (MORENO, 2004).

As interações agressivas aumentam depois dos seis anos, mas são menos visíveis, pois são mais verbais do que físicas. As meninas são as que manifestam formas mais sutis, como a de difamação. Os meninos, por sua vez, tendem a ser mais agressivos no confronto aberto.

No ingresso do ensino fundamental, as crianças possuem certas habilidades que promovem mudanças nos padrões de interações agressivas. Inspiradas nas suas intenções, elas conseguem elaborar novas maneiras de aplicá-las como atos certos. Também já organizaram um conhecimento interpessoal que as auxilia a significar os atos das outras crianças e entrar no jogo de provocação e respostas. Principalmente nessa faixa etária (6 / 7 anos), quando estão se organizando em grupos, os motivos de brigas são muito ligados a interesses que afetam o grupo e não somente às metas individuais. Nesse aspecto, a interação com os pares influencia o desenvolvimento da autoestima, a validação do eu, a aquisição de novas habilidades interpessoais e a evolução cognitiva discutida a seguir (ASHER e PARKER, 1989 e HARTUP, 1992b apud COLL, PALÁCIOS e MARCHESI, 2004).

2.2 Desenvolvimento intelectual: Principais habilidades cognitivas até os seis anos

A criança pré-operatória tem um amplo conhecimento sobre o mundo, por mais que o adulto não o considere impressionante. Se pensarmos que com tão poucos anos de experiência e sem treinamento a criança já tem capacidade para lidar com a complexa trama de relações espaciais, causais, temporais e até motivacionais, as enxergaremos sob outra perspectiva.

Na fase pré-escolar, a criança é um ativo elaborador de estratégias de aprendizagem, conseguindo aplicar regras e princípios à resolução dos problemas cotidianos.

2.2.1 O Raciocínio

O raciocínio da criança pré-escolar não é totalmente intuitivo ou aleatório como algumas teorias acreditavam que fosse.

Por exemplo, o teste de Gelman e Gallister (1978 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004) sobre aquisição das noções de quantificação e sua aplicação aritmética mostra que a criança possui uma certa competência aritmética que costuma manifestar-se em determinadas condições de tarefas: entre 4 e 5 anos, as crianças aplicam o princípio de irrelevância da ordem e o cardinal, ou seja, esses princípios já podem ser trabalhos na pré-escola, pois elas já manifestam certo conhecimento implícito dos princípios que regem a quantificação.

No processo de adição e subtração, as crianças de 4 a 5 anos já conseguem acrescentar ou eliminar de um a quatro elementos em coleções de um a seis objetos (por exemplo, $6+3$ e $6-3$).

Em outro estudo, Siegler (1978 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004) estudou a evolução do raciocínio científico fazendo uso de seu teste com balança de pesos, que comportava 4 regras básicas para a resolução da tarefa. Concluiu que os avanços aparecem de forma progressiva desde os três anos, de modo que não é somente no estágio operatório-concreto que a criança emprega regras, como propôs Jean Piaget. Aos 4 anos, observa-se uma utilização sistemática das regras, e, com o tempo, a criança vai se tornando cada vez mais eficaz na resolução de problemas mais complexos (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004).

2.2.2 Estratégias e memória

A criança precisa de estratégias de memorização para conseguir realizar atividades de aprendizagem. Não é incomum o fato de crianças de certa idade gostarem de repetir as mesmas atividades. Com base na repetição (repetir o material verbalmente ou seguindo outros procedimentos), os pesquisadores Flavell, Beach e Chinsky (1966 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004) analisaram crianças de dez, sete e cinco anos. Concluíram que entre 5 e 7 anos ocorre uma mudança importante no uso da estratégia, havendo uma repetição verbal consistente dos nomes de vários objetos entre crianças de 7 anos, e somente em duas de 5 anos. Isto indica que a atividade de repetição verbal aumenta ao longo dessas faixas etárias. As crianças de 10 anos já refinam e planejam com mais eficácia o processo de memorização.

No estudo de Myers e Permuter (1978 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004), eles observaram que crianças na fase pré-escolar têm tendência a estruturar informações: elas se baseiam em relações de semelhança perceptiva ou proximidade espacial, desde que a tarefa seja simples. A partir dos 7 anos, a criança está mais consciente da necessidade de usar atividades que se ajustem à tarefa de evocação.

Essa mudança de 5 a 7 anos é entendida como uma forma progressiva gradual no uso de estratégia: as crianças menores tendem a memorizar quando a atividade é clara e motivadora. Por isso, precisa-se levar em consideração o estado motivacional da criança em relação a tarefa, o grau de envolvimento e o tipo de exigência mnemônica que lhe foi solicitado, além do grau de familiaridade com o material apresentado.

2.2.3 Categorias supra-ordenadas: logística e linguística

Eleonor Rosch et al., 1976 e Katherine Nelson, 1988 (apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995) compreenderam que as crianças começam a agrupar as coisas/objetos em categorias supra-ordenadas por duas vertentes: a logística e a linguística.

Na categoria logística, as crianças de dois anos e meio já começam a categorizar objetos em um nível básico, como copos com copos e flores com flores. Ao longo do tempo, a lógica de classes vai variando de acordo com o conteúdo da tarefa e seu contexto. Crianças de 5 anos conseguem classificar tarefas em dois grupos e com um critério perceptivo.

A categoria linguística foi investigada por Nelson e ela afirma que as classificações no nível supra-ordenado são mais abstratas do que observáveis (por exemplo, não há nenhum móvel que inclua mesa e cadeira, mas sim a palavra “móvel”). Observa-se então que a linguagem ajuda nessa experiência de dissociar ou segmentar certa categoria. Evoluindo nesse pensamento, começou a entender que é a interação entre a linguagem e os roteiros (representações não-linguísticas) que vai determinar as características supra-ordenadas. Nesse mesmo exemplo da cadeira e da mesa, o roteiro de comer já está incluído na bagagem representacional da criança, ou seja, esses objetos já estão associados e compartilham papéis equipotentes, conforme mostra Nelson nesse trecho:

Dos quatro aos sete anos a criança confere um rótulo linguístico a este conjunto de objetos e, por último, os abstrai do contexto concreto do roteiro com seu rótulo correspondente, formando já uma verdadeira categoria supra-ordenada (Nelson, 1988 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995).

2.2.4 Os roteiros

As crianças pré-escolares já são capazes de se representar em sequências temporais de acontecimentos, isto é, por roteiros.

Os roteiros são estruturas conceituais que incluem informações prototípicas sobre situações convencionais, como, por exemplo, ir para a escola ou viajar de avião. Os elementos que estão no roteiro são objetos (avião, mesa), papéis (piloto, professor), condições desencadeadas (querer brincar, vontade de viajar) e resultados (aprender e se aprimorar), e principalmente um conjunto sequenciado de ações ou acontecimentos, existindo normalmente uma dependência causal entre eles.

Nelson (1988 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995) também investigou em 1985 as crianças e sua suposta estrutura de sequências que compõe um acontecimento cotidiano. Entrevistando crianças pré-escolares sobre roteiros como “comer na escola”, descobriu que elas abstraem os acontecimentos centrais e eliminam os detalhes irrelevantes, como os adultos, mas não pensam sobre metas como ir para a escola e pagar o garçom no restaurante, pois sabem que os pais é que decidem essas coisas.

Nos roteiros das crianças, o conhecimento compartilhado com o ouvinte facilita a compreensão e a comunicação. A fala egocêntrica em crianças de quatro anos diminui nas situações de roteiros compartilhados com o interlocutor, e, mesmo que os roteiros sejam narrados de forma desordenada, já têm capacidade de evocar roteiros de uma forma mais ordenada.

As histórias/ contos são sequências conectadas por relações causais. A criança pré-escolar utiliza seu conhecimento do mundo para compreender e recordar uma história. Muitas vezes, quando a história é bem estruturada e se reconhece relações casuais, ela se equivoca menos e também costuma omitir estados motivacionais e metas de personagem, pois lhe falta conhecimento apropriado das intenções dos personagens e razões aparentes para certos comportamentos. No entanto, se a história for familiar e comportar uma estrutura simples, com personagens infantis que têm motivações próximas às dela, utiliza as metas das personagens e consegue resumir a história. A diferença em relação às crianças maiores é que elas já

conseguem empregar a técnica de condensar e integrar a história em um nível maior de abstração. Por sua vez, a criança pré-escolar utiliza as experiências pessoais e o contato diário com situações repetitivas que contém relações temporais, causais e espaciais entre si. Como mostra Marchesi (1993) *“uma vez que se organiza um esquema, age como auxílio valioso para a compreensão e memorização de situações, para a predição de futuros acontecimentos e para o planejamento da ação no meio social”* (Marchesi, 1993 apud Coll, Palacios e Marchesi, 1995, p. 126).

Portanto, a criança interage com o mundo, com pessoas e objetos em situações rotineiras repetitivas que se tornam familiares e previstas para ela. A repetição de atividades diárias significa que ela está ao mesmo tempo em um meio de experiência enriquecedor, que articula melhor o seu próprio conhecimento e seu funcionamento cognitivo de compreender, memorizar e planejar.

2.2.5 A evolução das principais habilidades cognitivas no ingresso para o ensino fundamental

A criança precisa passar por mudanças significativas para se desenvolver. O ingresso no ensino fundamental traz grandes evoluções, dentre elas a do processamento cognitivo. Ela demonstra avanços nos recursos de memória, de atenção e de conhecimento. Aprende estratégias para planejar e se organizar melhor, para resolver problemas com maior eficiência, e maior consciência do que é pensar bem e mal, de suas melhores e piores capacidades, dentre outras características (FLAVELL, MILLER, e MILLER, 1993).

A atenção infantil tende a aumentar ao longo do ensino fundamental, com um processamento mais veloz. Isto permite à criança pensar mais rápido. Essa capacidade decorre de uma maturação neurológica do córtex frontal que faz com que a criança consiga usufruir melhor de suas capacidades cognitivas. Ocorre, portanto, uma mudança funcional no âmbito de processamento mental.

Quando ingressam no ensino fundamental, as crianças passam a ter uma carga horária maior de atividades nas quais ficam sentadas e tarefas mentalmente complexas. Essa mudança ocorre no plano cognitivo quando ela inicia uma adaptação cerebral que permite processar automaticamente as novas informações com menos esforço mental e mais atenção (MARTÍ, 2004).

Há um ditado em hebraico que ilustra essa mudança: *“Kol hatchalot Kashot”*. A tradução livre seria algo como “todos os começos são mais difíceis e enquanto não nos

acostumamos com uma nova tarefa e não temos experiência demoramos mais tempo até nos adaptarmos. No entanto, com o tempo, essa tarefa vira rotina, tornando-se algo realizado de modo mais automático”.

A utilização autônoma de sistemas de notações permite à criança compreender que precisa de uma informação e necessita de uma ajuda extra para armazená-la. Esta é uma habilidade relacionada à aquisição de sistemas simbólicos complexos de relevância cultural, como mostra Gardner (1993).

A atenção seletiva

A atenção seletiva está relacionada aos processos perceptivos de memória e de pensamento. É uma capacidade que ajuda a planejar melhor a ação, pois há um maior controle da atenção. Esse controle é voluntário e, com o uso dele, a criança consegue se centrar nas informações relevantes para concluir uma tarefa. Por exemplo, resolve um problema e se desliga das informações irrelevantes.

É um grande desafio para crianças pequenas conseguir prestar atenção em uma parte da situação, mas as crianças tendem a desenvolver essa capacidade mais visivelmente depois dos sete anos, quando se ajustam de forma mais flexível e eficiente às exigências das situações.

A memória estratégica

No ensino fundamental, as tarefas escolares exigem uma grande complexidade nos processos de memória. Para acompanhar essa evolução, no começo principalmente, a criança precisa de ajuda externa, como instruções dos professores, pais e afins que ensinem maneiras ter êxito na tarefa. Os processos de memória estão relacionados a uma série de procedimentos de retenção de novas informações e de sua recuperação. As crianças de seis anos começam a mostrar avanços nesta habilidade. As estratégias usadas são diversas, como a de revisão verbal, na qual a criança revisa verbalmente a informação para armazená-la. Vários estudos mostram que essa habilidade tende a aumentar com o avanço dos anos escolares, como também as estratégias de categorização, elaboração, organização e recuperação (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1993).

Dependendo da idade da criança, as estratégias ensinadas não são viáveis, pois a criança não tem ainda a habilidade necessária para reproduzi-la. Há também situações em que a criança possui o potencial para utilizar a estratégia, mas ela ainda não está integrada internamente. Isto é mais comum no começo do ensino

fundamental, quando a criança desenvolve uma série de recursos para elaborar intencionalmente estratégias. Ao integrá-las internamente, a criança consegue utilizá-las de forma autônoma e muitas vezes automática, ampliando a sua capacidade de memorização.

2.3 Desenvolvimento intelectual: Principais habilidades cognitivas na fase escolar (ensino fundamental)

O avanço cognitivo tende a evoluir junto com a criança a partir de seis, sete anos.

O pensamento operacional concreto comporta novas habilidades de raciocínio. A criança empreende novas experimentações com o mundo físico e social. Para Piaget (1978), nesta etapa do desenvolvimento cognitivo a criança sente a necessidade de ter uma relação mais estável com o mundo, uma relação de auto-regulação a partir da qual criança se sente mais completa no seu pensar, que se expressa de forma lógica somente quanto a fatos concretos. Esse raciocínio concreto é expressão de uma organização que consegue integrar agora dimensões contraditórias. Essa organização é ao mesmo tempo integrativa e auto-reguladora, tornando capaz o processo de transição com tantas novidades (PIAGET, 1978 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995).

O equilíbrio cultivado pelo pensamento das crianças acima de seis anos é organizado entre operações, regulações e compensações. Por exemplo, o pensamento torna-se reversível, ou seja, a criança escolar consegue raciocinar de diferente maneiras para chegar à solução do problema, enquanto as crianças menores não entendem que, por exemplo, uma massa de modelar pode ter a mesma quantidade quando está mais longa e mais fina do que outra com a mesma quantidade de massa, porém de aparência mais grossa e mais curta (PIAGET, 1978 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995).

Outro aspecto ressaltado é que antes dos seis anos a criança ainda é muito centrada em uma dimensão da situação, dando atenção muito mais para um estímulo por vez. Já as crianças que ingressam no ensino fundamental tendem a conseguir ampliar o seu horizonte e considerar várias dimensões simultaneamente, desde que sobre experiências concretas. É o que Piaget denomina de descentração, que é uma

capacidade que a criança desenvolve de considerar diferentes estímulos e dimensões de uma situação (Piaget, 1969 apud COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995).

A criança escolar já tem consciência de que o ponto de vista das outras pessoas pode ser diferente do seu, e consegue dar valor a esse outro aspecto que não é necessariamente igual ao dela. A consciência das crianças escolares é mais reflexiva do que a das crianças menores, pois elas conseguem refletir e tomar consciência das próprias ações, e essas ações são pensadas além dos dados observáveis. Um dos fatos dessa confiança adquirida reflete na realidade inferida, termo para designar a maior confiança nos próprios julgamentos, que permite à criança avaliar seus próprios processos cognitivos, sendo capaz de resistir à tentação de “deixar-se levar pelas aparências” e de questionar esses dados diretamente perceptíveis raciocinando logicamente (MARTÍ, 2004).

Com estas novas habilidades cognitivas, as crianças escolares também expressam maior controle, planejamento e adaptação. São capazes de corrigir, auto-regular e avaliar as próprias ações, utilizando estratégias mais elaboradas do que as mais novas. As ações simbólicas se transformam em ações semióticas, como se as ações não fossem deflagradas somente pela situação presente e pela intuição, mas de forma reversível, lógica, inferencial e coordenada, tornando-se de fato operações mentais (MARTÍ, 2004).

3. MÉTODO

Na cultura judaica, as escolas religiosas instituem a separação de classes por sexo a partir do ensino fundamental.

Até a idade de seis anos, as classes são mistas, englobando meninos e meninas, sem separação na hora de outras atividades ou das rezas. No entanto, ao ingressarem no ensino fundamental, com 6 / 7 anos, ocorre uma grande mudança no espaço físico, social e cultural destas crianças.

Além de buscar entender a transição da pré-escola para o ensino fundamental sob o ponto de vista das próprias crianças, esta pesquisa visou compreender a influência dessa separação de classes por sexo nesta transição.

Tratou-se de uma pesquisa focada nas crianças e em suas narrativas sobre como concebem a escola e a mudança relacionada à separação das classes por meninas e meninos. Buscou-se compreender o que elas priorizam nos relatos e que considerações fazem a respeito da experiência que estão vivendo, considerando especialmente serem crianças de uma escola judaica ortodoxa que tem uma característica específica: no ensino infantil as classes são compostas por crianças de ambos os sexos, enquanto no fundamental elas se dividem por sexos.

Por envolver a compreensão de experiências individuais relatadas em entrevistas, o método de investigação que se mostrou mais adequado foi o descritivo-qualitativo, visando analisar a construção de significados por parte dos entrevistados sobre como concebem a experiência de transição da pré-escola para o ensino fundamental (STRAUSS e CORBIN, 1990; BERGE e SMITH, 1988).

A pesquisa qualitativa apresenta como características essenciais: o ambiente natural do estudo como fonte direta de dados; o pesquisador como seu instrumento fundamental; o foco está no significado que as pessoas atribuem às experiências de suas vidas; e possui caráter descritivo e enfoque indutivo (POPE e MAYS, 2008).

Procedimento

Foram realizadas observações das crianças na hora do recreio, do almoço (considerado como um segundo recreio) e nos horários em que as classes se encontravam, tanto as femininas quanto as masculinas.

Observações na hora do recreio:

A hora do recreio é aquela na qual ocorre uma complexa série de múltiplas interações. O pátio do recreio é o espaço de transmissão do conhecimento cultural relativo ao brincar e a manutenção de valores culturais está sob controle das crianças neste pátio. No horário do recreio, as crianças podem criar e recriar significados a partir da soma de suas experiências. Com isso, se entende a importância da observação da atividade lúdica nas áreas externas nesse trabalho (MOYLES, 2005).

Considerando o brincar como uma necessidade funcional para as crianças, e observando e estudando essas atividades entenderemos a complexidade do desenvolvimento social infantil. Na investigação de Moyles (20025) em duas escolas de ensino fundamental em Leicestershire (Condado situado no leste da Inglaterra), um dos primeiros levantamentos realizados pela pesquisadora ocorreu nos pátios de recreio. Ela concluiu que as brincadeiras e os jogos constituem a base em torno da qual giram as atividades sociais e culturais das crianças (MOYLES, 2005).

A capacidade de a criança se integrar dentro de uma brincadeira ou de um grupo social determinará sua capacidade de construir relacionamentos e conquistar *status*, desenvolvendo uma maior competência social. Esse espaço de transmissão é fundamentalmente controlado pelas crianças na hora do recreio (MOYLES, 2005).

Participantes

Dois meninos e duas meninas participaram da pesquisa e foram selecionados em função dos seguintes critérios: ter idade entre 6 e 8 anos; ter acabado de ingressar no Ensino Fundamental do Colégio X²; ter cursado o ensino infantil na mesma escola.

Instrumento

A entrevista utilizada para coleta de dados da pesquisa se caracteriza como semidirigida, isto é, seguiu um roteiro de assuntos relacionados ao problema de investigação proposto.

A vantagem de uma entrevista semidirigida é que ela permite uma relação mais simétrica entre o entrevistador e o entrevistado, o que, no caso deste estudo era especialmente importante, dado se tratar de uma pessoa adulta entrevistando crianças. Além disso, o estabelecimento de um roteiro orientador ao invés da formulação de questões fechadas e dirigidas permite que durante a entrevista sejam feitas novas

² "X" será o modo como nos referiremos à escola judaica ortodoxa na qual a pesquisa foi realizada, seguindo os preceitos éticos de pesquisa com os quais nos comprometemos.

perguntas não pensadas previamente e que favorecem o aprofundamento das informações discutidas.

O roteiro utilizado abordava temas como a relação com a escola e a rotina dos estudos, o relacionamento com os amigos, a reação à mudança do ensino infantil para o fundamental, entre outros.

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora solicitou da criança a realização de um desenho com o tema “eu e minha escola”. A estratégia tinha como objetivo “quebrar o gelo” entre a pesquisadora e a criança entrevistada, além de fomentar certo aquecimento (conforme propõe o psicodrama) para facilitar o relato de cada entrevistado sobre suas experiências.

O uso desta estratégia teve impacto sobre a análise de dados, principalmente porque em quase todos os desenhos as crianças se desenharam sozinhas, talvez porque ainda estivessem experimentando o início da transição, buscando uma compreensão mais expandida sobre o novo contexto escolar.

Procedimento de análise de dados

A presente pesquisa visou privilegiar a busca dos significados das experiências considerando os aspectos psicossociais e o contexto cultural.

A investigação empírica qualitativa é um procedimento utilizado para dar sentido aos dados representados por palavras ou imagens. Busca-se certa reincidência não com o intuito de quantificar, mas de viabilizar o exercício interpretativo, permitindo a discussão abrangente dos fatores que contribuíram para determinado fenômeno. As situações singulares devem ser consideradas e seu potencial ímpar compreendido nos contextos em que se inserem (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O método adotado para discussão das entrevistas e dados de observação foi o da análise de conteúdo qualitativa. Em sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo parte de pressupostos que, no exame de um texto, contribuem para captação de seu sentido simbólico que nem sempre é manifesto e cujo significado não é único (ZHANG e WILDEMUTH, 2009).

Esclarecimento sobre os cuidados éticos da pesquisa:

A pesquisa realizada que resultou no presente trabalho organizou-se a partir de um projeto que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e seguiu todas as exigências previstas na Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

4. ANÁLISE DE DADOS

A leitura e releitura das transcrições das entrevistas feitas com os quatro participantes da pesquisa permitiu o estabelecimento de diferentes unidades temáticas correlacionadas entre si.

A temática relacionada à vida cotidiana e à consciência que as crianças tinham do momento escolar em que se encontravam (aspecto temporal) se delineou especialmente pelos dados obtidos nas respostas às perguntas 1 e 2.

As respostas às perguntas 3 e 6 levaram ao estabelecimento da temática relacionamentos, que envolve os seguintes tipos: participantes com os amigos; participantes com os novos professores; participantes com colegas da classe do sexo oposto ao deles/as.

A temática recreio foi organizada especialmente a partir do que as crianças expuseram na pergunta 4 do roteiro e indiretamente à questão 5.

A temática mudanças no autoconceito organizou-se a partir de diferentes aspectos selecionados a partir das respostas às perguntas 7,8,9 e 10.

Caracterização dos participantes

Meninas

Bruna³, 6 anos, tem um irmão menor que está na pré-escola da mesma escola.

Camille, 6 anos, tem um irmão menor que está com um ano de idade.

Meninos

Pedro, 6 anos, tem um irmão mais velho com quem compartilha a hora do recreio e o corredor das classes; além dele, tem duas irmãs que também frequentam a escola, uma mais velha outra que está no maternal.

Henrique, 6 anos, tem um irmão mais velho com quem compartilha o mesmo corredor e a hora do recreio.

³ Nome fictício; os nomes dos outros três participantes também são fictícios e todos foram trocados visando o respeito e o cuidado para com a privacidade das crianças e seus familiares e da escola.

ANÁLISE POR UNIDADES TEMÁTICAS

O colégio no qual estudam as crianças participantes da pesquisa é caracterizado como religioso judaico. Insisto nesse termo porque o colégio adota valores éticos e morais totalmente inseridos e revigorados pela cultura judaica escolhida por essa congregação. Nesse sentido, a separação de classes de meninos e de meninas ou a hora da reza (prática adotada cotidianamente na escola) resultam de valores incentivados e absorvidos muito precocemente pelas crianças inseridas na cultura judaica e, conseqüentemente, dentro de uma escola cujos ensinamentos se baseiam nos mesmos princípios e valores.

Se procurarmos no dicionário a palavra *Jewish*, aparece judaico, hebreu, israelita (Dicionário ilustrado Novo Michaelis, p. 574), ou seja, várias denominações se apresentam, o que mostra que um conceito não se refere somente a um único sentido ou entendimento nessa cultura amplamente segmentada.

Em muitos momentos desta análise tecerei críticas quanto à separação das crianças em classes divididas por sexo. Deixo claro que em nenhum momento tive a intenção de faltar com respeito ao *Siag*⁴ instituído por essa escola, pois vivenciei algo parecido e entendo que é uma política que envolve muitos outros aspectos além daqueles analisados nesse estudo. No entanto, por se tratar de um trabalho científico, preciso me servir de conceitos e embasamentos teóricos que o mundo acadêmico propicia visando contribuir com novos conhecimentos que auxiliem as crianças a experimentarem a transição da escolaridade aqui discutida de formas mais satisfatórias.

Outra prática adotada pela escola e que visa a transmissão de conhecimento dos valores judaicos é que a cada mês do ano é apresentado às crianças das diferentes faixas etárias um valor ético/moral, divulgados por diferentes modos, como, por exemplo, o “*Ahavat Israel*”, que é um conceito de amor ao próximo. As crianças do segundo ano do ensino fundamental fazem um teatrinho e apresentam uma encenação sobre o valor em questão para o restante dos convidados (professores e às vezes colegas de outras classes). Também é comum se ouvir no corredor músicas sobre o tema e trabalhinhos relacionados com esse mesmo conteúdo. Além disso, há partes da

⁴ proteção para as *halachot* que serão impostas futuramente, no decorrer dos anos, mais precisamente quando as crianças completarem 12 ou 13 anos, com ajustes práticos e opiniões diversificadas por linhas da religião judaica.

reza diária (matutina) que são enfatizadas e explicadas pelos alunos sobre esses conteúdos.

Ao entender melhor o ambiente escolar em que essas crianças estão inseridas, percebemos que há valores inquestionavelmente inseridos no domínio moral de acordo com a cultura judaica, e estes são constantemente reforçados e absorvidos por eles.

As crianças do ensino fundamental ainda se encontram em sua maioria na fase da moralidade pré-convencional, ou da moral heterônoma, conforme denominou Piaget (1932), fase na qual as crianças tendem a obedecer e a entender as regras como não passíveis de modificação e em que há um respeito unilateral delas em relação ao professor e outros adultos.

As regras adotadas pela instituição em questão fazem parte de uma cultura milenar. As crianças se apropriam dessas condutas de formas muitas vezes utilizadas como reguladoras do comportamento social. Os conteúdos destas regras representam partes da ética e moral judaica. O propósito é que a criança englobe o valor como um todo e o interiorize para que ele acabe se tornando parte integral dela mesma, isto é, que se torne parte de sua convicção própria e legítima.

Podemos observar nas falas dos entrevistados situações que expressam essa moralidade heterônoma, como: *“porque não pode; ela não permitiu brincar com meninos na hora do recreio, e eu também não entendi porque não pode. E isso é chato”*, ou quando alguns dos entrevistados, ao ouvirem o sino do final do recreio, ficaram desesperados porque precisavam subir para a sala de aula. Isto também foi notado nas observações da hora do recreio, em que, ao tocar o sino, os alunos do segundo ano que acabaram de ingressar nesse novo esquema de regras saíam correndo para não chegarem na classe atrasados.

Continuando a discussão sobre o novo esquema de regras, é importante ressaltar a presença de novas atitudes em relação a atrasos. Refiro-me a novas atitudes porque no primeiro ano não se tratava de uma prática: as marquinhas na agenda da criança. Acumulando um certo número delas, a criança leva uma punição, como a advertência, que é o terror das crianças no âmbito escolar. Também as “carinhas tristes” citadas por uma das entrevistadas; neste caso, a punição é ir para a sala da coordenação quando houver acúmulo de carinhas tristes. Estas são lançadas na agenda não somente por conta de atrasos, mas por práticas denunciantes e por agressividade física e moral.

Nesse sentido, os dois entrevistados que comentaram sobre o assunto também contribuíam para a reflexão de que, mesmo mostrando terem incorporado a regra de forma rígida, por outro lado também fortalecem a opinião própria, “encarando-a de frente e confrontando-a”. Assim foram as situações relatadas por alguns entrevistados de chutar uma bola sem a aprovação de um responsável adulto, de sair para brincar em horários adiantados e de acabar de comer e sair escondido para a hora do recreio: *“a gente chega e vai a qualquer momento para o almoço e o recreio a gente pode sair escondido a qualquer hora, a gente não pode, mas a gente sai”*. **Nestes 5 minutos, do que você brinca?** *Eu brinco de futebol; muitas vezes o M. traz e quebra tudo. Muitas vezes eu chego atrasado e levo marquinha. No ano passado tinha marquinha? Não, só agora. E eu não gosto disso”*.

No exemplo seguinte, numa situação expressada por um dos entrevistados, “*eu não brinco com eles porque eles são muito violentos*”, ou na frase comentada anteriormente (“*porque não pode, ela não permitiu brincar com meninos na hora do recreio, e eu também não entendi porque não pode. E isso é chato*”), nota-se que por vezes a criança interioriza a regra suprema imposta pelos adultos e imita o discurso deles sem nenhum questionamento. O que se expressa aí é a ideia da força da cultura na determinação do domínio da moral e do convencional (MILLER, 1990).

Então, em outras culturas, mesmo que esta fase seja considerada de latência, conforme propôs Freud, em que os interesses entre os pares estão de acordo com as suas semelhanças e tipos de brincadeiras que preferem, havendo grupos somente de meninos e somente de meninas, na cultura da escola na qual os participantes estudam há algo a mais que determina o modo de esses grupos acontecerem. No contexto dessa escola em que foram observadas as relações entre os gêneros, a cultura judaica reforça a separação de meninos e meninas, fortalecendo os estereótipos masculinos e femininos.

Fica evidente a separação dos grupos de meninas e meninos, mesmo participando do mesmo recreio. Esta separação também é notória entre as crianças mais velhas, mas que estão frequentam o ensino fundamental e partilham do mesmo horário e espaço de recreio das crianças do segundo ano.

Em conversas com os bedéis e professores, um fato mencionado foi que as crianças estão se cutucando o tempo todo e que no começo do ano ocorriam muitas brigas entre meninos e meninas do segundo ano, embora isso tenha sido amenizado no decorrer dos dias. Podemos analisar essa diminuição e calma de brigas entre

eles pelo fato de que, nessa época do ano, quase meio ano após o ingresso no ensino fundamental, houve uma evolução no processo adaptativo dessas crianças. Elas já interiorizaram certas regras de convívio que não existiam na pré-escola, além da oferta de uma maior diversidade de brincadeiras por parte da escola (tema que comentado nas considerações finais).

O desenvolvimento da moralidade não se aplica somente a conteúdos éticos universais. Observando os dados de nossa pesquisa, é possível entender que a cultura escolar e a comunidade interligada apontam o curso do desenvolvimento moral para uma direção. Assim, as crianças vão crescer e interiorizar certas regras e condutas que estão em outro nível de importância em relação aos valores universais (HIDALGO e PALÁCIOS, 2004).

Para compreender melhor essa transição e refletir sobre a melhor maneira de lidar com ela, precisamos entender como a criança pensa, aprende, brinca, ou seja, qual é o seu mundo.

Relações interpessoais entre e inter gêneros

A diferença de papéis de gêneros é bem mais direta e explícita na escola estudada do que em outras pesquisas, como a de Motta (2013).

Na escola estudada, não foi possível observar minimamente situações que envolviam as relações entre meninos e meninas, e mesmo dos meninos entre si e das meninas entre si. As considerações feitas aqui estão apoiadas em relatos informais de professoras durante uma atividade de ensaio que estava sendo desenvolvida com crianças de ambos os sexos para uma apresentação. No entanto, a atividade não obteve êxito pela dificuldade dos professores em manter a calma e o controle sobre os alunos que estavam visivelmente agitados, dado que era a primeira vez que estas crianças se encontravam numa mesma atividade desde que saíram do ensino infantil.

Em relação à temática das relações interpessoais, uma atitude e conduta agressiva mostrou-se bastante comum na hora do recreio e nos corredores entre meninos e meninas, e mesmo em situações de sala de aula entre crianças do mesmo sexo e idades aproximadas. Elas se batiam, jogavam copos de água umas nas outras e se xingavam. Essas condutas foram observadas principalmente entre os meninos.

Caminhando pelo corredor e observando pela parte transparente das portas das salas de aulas, constata-se comportamentos inadequados como levantar e atrapalhar o amigo, começar a dançar, pegar uma bola, etc. Essas condutas foram observadas mais

frequentemente na classe dos meninos do que na das meninas. Também as conversas informais com os professores atestaram a ocorrência de tais condutas e minha impressão de que eram mais comuns entre os meninos.

Uma das hipóteses que levanto para entender esse fato é a de que, conforme relatos de pesquisa, as meninas amadurecem mais rapidamente que os meninos e talvez já consigam formular estratégias para fazer coisas inadequadas de modo discreto, como se entendendo as regras e tentando burlá-las de forma indireta, possivelmente para sua própria autoafirmação.

Outras considerações que contribuem para a compreensão do fenômeno da agressividade relatado é que a construção da identidade de gênero ocorre por intermédio da relação com os outros e envolve lidar com prescrições sociais. No caso dos meninos, qualquer transgressão dos “códigos da masculinidade”⁵ (mesmo que de forma indireta) é cobrada pelos demais meninos. Isso significa que o contexto escolar reproduz as arenas masculina e feminina dos contextos sociais mais amplos. No caso da arena masculina, há maior tensão envolvida pelo fato de a masculinidade envolver questões de poder, liderança e privilégio (MACIEL JR, 2006).

Pensando nisso, temos que levar em conta o “histórico da classe”, ou seja, sempre há características únicas de cada classe. Há classes mais calmas, com menos líderes, que ficam mais acomodadas e tranquilas, e há classes mais agitadas, onde há vários candidatos a líder. Quando um deles assume o posto, outros tentam reclamar e reivindicar esse poder. A classe masculina do segundo ano se encaixa nessa descrição, apresentando maior dificuldade de acomodação e tranquilidade.

Vale a pena ressaltar o fato de a classe ser somente de meninos, envolvendo uma série de comportamentos agitados e muitas vezes mais agressivos do que em classes mistas.

Outro aspecto também está relacionado com a separação das classes, mas no quesito de uma mudança muito abrupta dessa divisão, como ilustram as falas seguintes, principalmente das meninas, que concidentemente ou não foram mais emocionais nos seus discursos do que os meninos entrevistados: *“foi triste; eu gostava de brincar com os meninos; mesmo que era meio violento, às vezes era legal”; “gostava de brincar na areia e de brincar com os meninos”; [das aulas juntos?] “sim, eu gostava mais, mesmo que eles eram violentos. Porque eles eram legais e a gente*

⁵ Expressão minha.

fazia a mesma atividade. E era muito legal [E agora?] “agora está diferente; a gente faz a mesma atividade, só que em (ela falou casa) classes diferentes, e não tem mais piadas”.

Outra hipótese do que pode contribuir para as condutas e atitudes agressivas é a falta do lúdico, principalmente em situações de ensino-aprendizagem. As crianças de seis anos requerem o brincar como parte do currículo deles e, de repente, ao ingressarem no ensino fundamental antecipadamente, desde a lei federal nº 11.114, elas passam a ficar muito mais tempo envolvidas em atividades intelectuais formais, sentadas e tendo que manter a atenção do que em atividades lúdicas. Essa duração das atividades intelectuais, muitas vezes sentida como “infinita” pelas crianças, pode incrementar o estresse e a agressividade, como dá a entender um dos entrevistados: *“preciso fazer tudo em letra de mão (em hebraico) e é muito difícil, demora muito”.*

Os professores também apontam como uma dificuldade e um desafio conseguirem manter atenção das crianças. Eles comentam que é muito difícil mantê-las sentadas e prestando atenção na aula por muito tempo. Por outro lado, penso que os professores podem ser flexíveis e criativos, mesmo tendo que cumprir o currículo e as metas apontadas pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino fundamental. Penso que nada os impede de utilizar estratégias lúdicas para atingirem os objetivos do conteúdo programático previsto.

O brincar por si mesmo poderia ser inserido no currículo com mais frequência. Ele é de extrema importância e é parte da vida da criança. Ao invés de aulas eminentemente expositivas, o uso de estratégias lúdicas pode contribuir para manter a atenção das crianças e favorece o processo de aprendizagem delas. Como ainda se encontram em um momento do desenvolvimento no qual a atenção é flutuante, o uso de brincadeiras pode contribuir para que esta atenção se mantenha focada.

O aspecto lúdico também se manifesta nas brincadeiras que os professores podem promover na hora do recreio, e isso será comentado nas considerações finais.

Para as crianças, o recreio é a parte mais empolgante, como podemos observar em trechos das entrevistas das crianças. Quando perguntei *“Qual o momento mais legal da escola?”*, dos quatro entrevistados, três falaram que era o recreio, com o argumento de ser um momento em que eles estão “livres”: *“o recreio, porque a gente pode respirar e ficar livre da aula”; “o recreio;[a gente] pode fazer o que quiser; só não pode subir lá em cima”; “é tudo livre; a gente chega e vai a qualquer lugar”.*

Elas sentem que podem brincar de tudo nessa hora especial do dia: *“eu brinco de tudo na hora do recreio. Pebolim, ping-pong, peteca, futebol, xadrez (com meu irmão mais velho) e as outras coisas com [os meninos de] minha classe”; “o recreio. Eu brinco de muitas coisas, nem dá para falar. Pula-pula e elástico é o que eu mais brinco; e no brinquedão, também.”*

Para Moyles (2005), a hora do recreio é um espaço de transmissão de conhecimento cultural relativo ao brincar e à manutenção de valores culturais controlados pelas crianças. É a base das atividades sociais e da cultura de pares, e é um lugar controlado pelas crianças, onde elas conquistam e constroem os relacionamentos.

Nas entrevistas, obtivemos comentários sobre a hora do recreio: *“é legal, mas as vezes não tem muito o que fazer”; “as meninas mais velhas xingam a gente”; “a gente brinca de bola na hora do recreio”; “adoro o pebolim”; “gostaria que tivesse mais brinquedos diferentes na hora do recreio”; “é muito legal ficar conversando e dando voltas em volta da quadra; às vezes, quando toca o sino, já dei umas 5 voltas conversando com o meu amigo”*. Nota-se que o recreio é ao mesmo tempo uma diversão, um desafio, uma empolgação e uma ansiedade sobre o novo a ser conquistado. O medo amedronta, mas também desperta a curiosidade e o desejo de conhecer e experimentar as possibilidades que esse novo momento oferece, e isso é parte essencial do desenvolvimento da criança.

De fato, essa sensação de liberdade no recreio é vivida pelas crianças desta escola muito mais quando ingressam no ensino fundamental, pois o espaço físico é alterado e agora elas têm à disposição por 20 minutos uma quadra de futebol, um pátio gigante com mesa de *ping pong* e pebolim e um “brinquedão” (com escorregadores, cordas para subir, etc), ou seja, uma grande área fértil para a exploração. Elas vasculham e conquistam aquele espaço, e esse é um momento especial para elas.

No ano passado, o espaço físico disponível para a hora do recreio era menor: tinha um pátio de areia e alguns brinquedos voltados para as crianças do maternal e jardim que eram cercados por uma rede de proteção. Agora as crianças do ensino fundamental têm mais espaço para se relacionar e brincar.

O comentário de uma das crianças de que antes, na pré-escola, era mais legal porque podia brincar mais é de enorme importância quando observamos a diminuição do brincar no ensino fundamental (embora não só nesta escola). Até mesmo o recreio

teve uma diminuição de carga horária para dar mais espaço para atividades pedagógicas, os chamados “trabalhinhos”. Não discordo da importância dos trabalhos intelectuais, mas é inegável o impacto do abandono das brincadeiras e de estratégias lúdicas sobre o rendimento acadêmico e o aproveitamento escolar. O uso de estratégias lúdicas favorece o desenvolvimento de habilidades intelectuais e relacionais, especialmente quando consideramos a transição do ensino infantil para o fundamental.

Recreio

O recreio permite a socialização dos gêneros. Essa socialização vem acompanhada de uma comparação social. Como as crianças que iniciam o ensino fundamental já conseguem se colocar do ponto de vista das demais, se um/a colega reage a ela demonstrando discordância, a criança consegue reagir pelo diálogo e não simplesmente reivindicar sua opinião pelo uso da força física, como revidar com um tapa. Ainda que ela não esteja completamente em condição de um autocontrole de seus afetos e emoções, há capacidades se organizando que favorecem formas diferentes de lidar com as situações difíceis.

À época do ensino fundamental, os amigos costumam ser da mesma classe, da mesma faixa etária, mesmo sexo e compartilham certas semelhanças nas condutas e nas atividades preferidas.

Podemos observar claramente isso na hora do recreio, quando as crianças que estão nos primeiros anos do ensino fundamental ficam agrupadas entre si: os meninos no pebolim e as meninas pulando corda ou conversando em um banco. Há também os meninos que jogam futebol - e lá eles interagem com garotos de outras idades, pois o horário da quadra agrega as diversas idades do ensino fundamental. Podemos perceber, ainda, entre as crianças do 2º ano do ensino fundamental que estão envolvidas num jogo de bola, que se um dos garotos de idade diferente da maioria faz um gol, os demais não o cumprimentam, como fazem os outros meninos da idade dele. Percebe-se que são poucos meninos do 2º ano que jogam futebol quando há essa interação de times com meninos de outra idade. Já nas aulas de educação física é diferente, pois os meninos são todos da mesma idade.

Assim, uma característica importante a se analisar é que, com o tempo, as crianças vão elaborando seu autoconceito e, assim, selecionam ativamente as aptidões e comparações sociais, que se tornam mais claras. As amizades na fase escolar se

baseiam no altruísmo, senso de humor, sensibilidade e maturidade cognitiva. Em uma das observações do recreio, um entrevistado (menino) estava brincando com uma menina de “Uno” - um jogo de cartas - enquanto as outras meninas da turma estavam brincando de criar flores - uma atividade manual que é realizada em uma mesa redonda, na hora do recreio. Outros meninos da mesma idade estavam brincando ou de futebol ou de pebolim. No entanto, a menina e o menino que jogavam “Uno” estavam tranquilos. Quando fui conversar com eles, o garoto me disse não gostar de futebol e argumentou que como o pebolim estava muito disputado e sua colega tinha trazido o jogo, preferiu jogar com ela. Ambos esclareceram que era um jogo que costumavam jogar no ano passado e continuaram com essa prática. Noto se tratar de um jogo que exige uma maturidade cognitiva na brincadeira, especialmente porque envolve habilidades próprias ao relacionamento interpessoal, como é o caso da amizade entre eles.

No entanto, é notório que essa prática é atípica no recreio das crianças, e uma das coisas que fez os dois se relacionarem foi o interesse pelo jogo, a maturidade e as habilidades comuns de raciocínio que têm à disposição para brincarem daquele jogo específico. Trata-se de um jogo do qual podem participar quatro pessoas. Apesar de ninguém mais ter se interessado pelo jogo, a dupla não se importou de brincar. Conversando depois com o entrevistado (menino), após o “toque do sinal” para subir para a sala de aula, ele me disse: *“muitas vezes faço isso, mas não tinha mais nada para fazer”*. Essa frase pode ser uma referência para entender o comportamento das crianças dessa faixa etária, como também as observações de grupos somente de meninas e somente de meninos nos recreios.

Nas entrevistas com os demais participantes, o tema de meninos e meninas serem amigos mostrou-se um pouco confuso. Parece ser uma questão de que na escola não tem / não pode ter amigos do outro sexo, mas fora da escola sim. O argumento apresentado por eles é que dentro da escola eles/elas *“não incomodam”*, *“não são chatos”*, mas apesar disso não há condição de se ter amigos do sexo oposto. Esse tema foi abordado de forma semelhante com três dos quatro entrevistados. Nas considerações finais serão abordadas possíveis sugestões para amenizar essa confusão.

A partir dos seis, sete anos, o interesse e o comprometimento com alguém do sexo oposto decresce marcadamente, a tal ponto que ter um bom amigo do sexo

oposto pode ser motivo de deboche por parte do grupo, que costuma atribuir aspectos românticos à relação (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 2004).

Proponho a hipótese de que a separação das classes por sexo contribui para o fortalecimento dos estereótipos de gêneros. Nas entrevistas, todos os participantes afirmaram que costumam encontrar colegas do sexo oposto que eram da mesma classe na pré-escola, mas não conversam entre si. Alguns procuram refletir sobre isso: “..o Moré e a Morá ⁶fazem as mesmas coisas, a mesma prova, mesmos trabalho. Hoje o R. veio entregar as provas dos meninos na nossa classe, que o moré mandou entregar.” Aqui se expressa um questionamento da aluna, como se perguntasse indiretamente “por que separaram as classes?; por que dividem a gente, se temos as mesmas atividades?” .

Pelo que constatei, a escola não tem a preocupação de explicar para seus alunos os motivos dessa separação por classes de meninos e meninas. Penso que se ela fizer isso há maiores chances desta separação ser experimentada de forma menos abrupta e envolta de dúvidas. Esse aspecto será retomado nas considerações finais.

Outro aspecto que merece discussão é o entendimento das crianças sobre suas amizades dentro e fora da escola. Dos quatro participantes, um menino e uma menina trouxeram essa questão à tona: “*eu tenho amigos, mas não vou falar quem é, mas só brinco fora da escola*”; “*aqui eu não quero brincar porque aqui elas me enchem e fora da escola não me enchem. Eu tenho um monte de primas que fora não me enchem e aqui me enchem.*”

Parece que quanto mais o masculino se aproxima do feminino maior é a chance de ser criticado. Tínhamos nos referido à questão da arena masculina como um espaço no qual os meninos não podem relaxar e devem manter atenção, já que as prerrogativas da masculinidade estão sendo constantemente lembradas e cobradas, talvez mais até do que fora desta escola, onde pode ocorrer menos julgamento e haver maior flexibilidade em relação a estas prerrogativas⁷. Há cobranças das meninas também, mas elas são de outra ordem, como comenta Maciel Junior (2006) quando se refere ao artigo de Roberto DaMatta (DAMATTA, 1997 apud MACIEL JR, 2006).

⁶ “o Moré e a Morá” é a tradução não literária dada para professor e professora e é assim que as crianças costumam chamar seus professores nessa escola.

⁷ Queria fazer um comentário sobre futuros estudos sobre essa temática, nos quais poder-se-ia incluir em entrevista perguntas relacionadas ao conhecimento de que em outras escolas não há separação de classes e como ele/a encara essa especificidade da própria escola.

Para entendermos melhor a aquisição de gênero, em um artigo que trata da questão do poder e dominação para os homens, Kaufman (1987) afirma que “há uma **tensão** entre “ser macho” e “ser masculino”. Capaz de manter uma insegurança constante nos homens, essa tensão impulsiona os homens a uma série de ações para conseguir chegar a esse patamar [poder ou privilégio]” (Kaufman 1987 apud Maciel Junior, p.43).

Maciel Junior (2006) apresenta alguns conceitos que ajudam a entender a aquisição de identidade de gênero. Um dos autores citados por ele é Kimmel (1991), que entende que, independente da influência de etnia, idade e classe social, a identidade masculina implica em uma regra de “não ser como as mulheres” e isso leva a condutas exageradamente masculinas, dependendo da aprovação dos outros homens (KIMMEL, 1991 apud MACIEL JUNIOR, p.44).

Outro aspecto da construção do gênero masculino ressaltado no artigo de Siedler (1991) é sobre a sua identificação com a razão. Ele afirma:

A masculinidade está associada à **expressão de independência e auto-suficiência**⁸ pelos homens para competirem na esfera pública, o que favorece a negação ou **desvalorização das suas necessidades afetivas**. O preço pago para assumirem a masculinidade é a fragmentação de um ser dividido contra si, uma vez que as emoções e sentimentos são fontes importantes da dignidade e integridade humana (Seidler, 1991 apud Maciel Junior, 2006, p.45).

Esses aspectos da masculinidade podem ser identificados nas práticas observadas ou relatadas na sala de aula do segundo ano masculino. Por exemplo, uma menina entra na classe para avisar que um dos alunos irá voltar com ela da escola para casa (eles são primos). No mesmo instante, os amigos passam a zombar do menino com comentários negativos. Imediatamente, o menino sujeito às zombarias começa a se defender, fazendo as mesmas brincadeiras com a prima. A professora interfere na situação e acalma a zombaria.

Podemos observar nesse exemplo que a prima o recado da prima demonstra que o menino ainda não pode voltar sozinho para casa, isto é, que ele não é auto-suficiente. Como nessa idade os meninos já estão almejando certa independência, dizer que determinado menino será acompanhado até sua casa por uma garota ajuda a colocar em dúvida essa suposta autossuficiência, e, para não deixar que isso aconteça, o menino entra na brincadeira de desqualificar a prima.

⁸ Grifos nossos.

Esse é apenas um exemplo de comportamentos relacionados à construção do gênero, influenciado por questões da própria cultura sobre o que é ser homem, o que se espera de um menino – por exemplo, ser auto-suficiente, não falar sobre suas emoções e sentimentos, demonstrar coragem, etc. Isso tudo envolve constante tensão, e muitas vezes as meninas acabam sendo alvo dela.

A própria família tem expectativas do que cabe aos meninos e às meninas, mesmo que demonstrem certa indiferença nesse quesito. Por isso é que certas atitudes são toleradas em relação aos meninos, mas não com as meninas, e vice-versa, e isso vai promovendo tensões na arena escolar.

Assim, quando as crianças falam que não têm amigos do sexo oposto na escola, mas que brincam fora da escola com eles, isso demonstra uma percepção atenta de que na escola as arenas masculina e feminina são mais acirradas e que ultrapassá-las implica no enfrentamento de muitas tensões, diferentemente do que acontece em outros contextos nos quais essa convivência não comporta tantas cobranças.

Maciel Junior (2006) apresenta uma perspectiva relacional de gênero, “a qual entende que a masculinidade e a feminilidade são construídas socialmente, são históricas, mutáveis e relacionais” (p. 51) e entende que não há um padrão fixo de constituição de gênero:

as culturas variam entre si e os padrões de masculinidade mudam com o tempo. Dentro de uma sociedade específica, ou mesmo de uma comunidade ou instituição particular, há diferentes padrões de masculinidade, diferentes modos reconhecíveis de se “tornar homem”. Assim como hoje se reconhece que existem diversos tipos de família, é possível supor que há diferentes construções da masculinidade em diferentes contextos de classe social, diferentes comunidades étnicas e regiões distintas (Maciel Junior, 2006, p. 54)

Entendendo, assim, que a criança se constrói na relação com os outros homens e mulheres, meninos e meninas, que se trata, portanto, de um processo que ocorre nas relações interpessoais, os modos como uma criança age estão sob constante supervisão, tanto pelos seus pares quanto pelos adultos e pela cultura mais ampla.

A relação de poder que se expressa mais claramente entre os meninos está relacionada com a dominação discutida anteriormente. Há uma tentativa de ocupação do poder, de alcançar um lugar privilegiado nesta arena, no caso, no ambiente escolar, e para isso precisa-se chegar mais perto da “perfeição”, isto é, do que é esperado deles, das atitudes que devem assumir diante das meninas e dos outros meninos. Isto gera uma tensão que contribui para um bloqueio nos relacionamentos entre meninos e

meninas no âmbito escolar, o que propicia a formação dos denominados clubes do Bolinha e da Luluzinha.

A separação entre os gênero se torna mais rígida nesse momento da escolaridade, no qual a tendência para compreender as regras como algo fixo e imutável está em plena atividade, como ilustra essa fala de um entrevistado (menino): *“amigas eu não tenho. [Por que?] “Porque não tenho”. [E você tinha antes?] “não tinha, também. E não gostaria de ter.”; [Já te vi ⁹brincando com as meninas, desenhando]. “Mas daí eu não tinha escolha; era menino e menina, na sala de aula.”*

Quando comenta não querer falar quem são seus amigos, ou que não quer brincar na escola porque ali as meninas são chatas, é como se ele entendesse o espaço da escola como um ambiente mais restrito e, fora de lá, em outros ambientes, não tem o grupo de amigos para cobrar sobre os seus.

Mudanças no autoconceito

Na entrada para o ensino fundamental ainda há características da fase pré-escolar na organização do autoconceito da criança. Isso se evidencia nas falas dos entrevistados ao se descreverem. Os aspectos físicos ainda são os mais destacados como, por exemplo, na seguinte frase: *“as meninas são lindas, interessantes, se vestem bem ...”* Mas a tendência é de, com o tempo, se centrarem mais em aspectos não visíveis, como habilidades, gostos pessoais e características de personalidade.

Propostos como forma de aquecer a criança para a situação de entrevista, os desenhos realizados permitem ilustrar a importância das características físicas na organização do autoconceito, mas também da capacidade de raciocinar logicamente sobre situações concretas. É o que manifesta um dos entrevistados ao comentar o seu desenho: *“é lógico que esse não é o tamanho da escola; a escola é bem maior, mas imagina se ela fosse desse tamanho e se tivesse uma máquina que encolhesse os alunos ao entrarem na escola...”* Além do aspecto criativo, demonstra uma capacidade simbólica expressiva, como mostra o trecho de Rodrigo (2004, p. 143): *“(...) realmente, as crianças não desenhavam o que veem, mas o que sentem e o que sabem, e isso faz do desenho um instrumento diagnóstico da inteligência e da personalidade da criança.”*

⁹ Como além da proposta de pesquisa também frequento esse ambiente escolar, por trabalhar lá, tenho o privilégio de, em alguns momentos, captar informações que podem ser favorecedoras da análise dos dados dessa pesquisa. (Todas as frases que estiverem em negritos e entre colchetes são perguntas ou observações feitas por mim-entrevistadora).

Há trechos dos discursos das crianças entrevistadas que demonstram uma consciência de que estão adquirindo novas capacidades e da consequência que isso trouxe para o momento de aprendizagem atual em que as matérias começam a apresentar dificuldades. Falas que exemplificam isso são encontradas nos discursos dos quatro entrevistados: *“tudo está mais difícil: o português, o ivrit (hebraico). [Por que?] Porque a gente está mais velho, e a gente aprende mais coisas”; “precisa fazer tudo em letra de mão e não é legal, é muito difícil fazer o “lamed”¹⁰ em hebraico”.*

Interessante ressaltar que em certas entrevistas foi constatada uma maior consciência e articulação na linguagem ao falar sobre as mudanças de uma fase escolar para a outra:

[como foi essa mudança?] *“foi meio diferente, e eu estava acostumado com outras coisas. [O que foi difícil?] “começar o ano, porque não tô acostumado com esse ano, então foi difícil começar, mas agora já estou acostumado. Era difícil porque não sabia, tudo mudou; se antes era só alef beit, esse ano é alef beit e guematria¹¹.”*

Outro exemplo dessa consciência ampliada foi relatado por uma professora das meninas do segundo ano. No final do primeiro mês de aula, as professoras deram a ideia de fazer um teatro com temas variados, e desde lá repararam uma diminuição da ansiedade e da retração das meninas. Isso pode estar relacionado com as novas habilidades cognitivas que a criança adquiriu, como o uso de estratégias de processamento de informações. Elas aprendem novas manobras que melhoram sua competência como, por exemplo, repassar as informações que devemos nos lembrar. Isso ajuda a ampliar a capacidade de memorização. Com isso, a consciência da validação do eu aumenta e o autocontrole também. Elas passam a ficar mais confiantes e menos inseguras, além de se sentirem pertencentes ao grupo e conscientes de suas capacidades.

Além dessa consciência ampliada do outro e de suas próprias capacidades, podemos observar no discurso de uma das crianças uma apreciação sobre o meio ambiente: *“a gente trabalha com coisas que a gente não trabalhava no primeiro ano. A gente tá aprendendo a secar folhas; sabe como faz? (...) “Mas não é qualquer folha, não; é as plantas...”* Esse exemplo denota uma linguagem menos centralizada no eu-próprio. Juntamente com as atividades propostas em classe, há demonstrações de

¹⁰ “Lamed” é uma letra do alfabeto hebraico.

¹¹ “Alef Beit e Guematria” são temas do ensinamento judaico, respectivamente o nome usado para o alfabeto hebraico, as duas primeiras letras e guematria significa uma numerologia dessas letras hebraicas.

curiosidade e um despertar de interesse pelas questões ambientais, como mostra a fala dessa entrevistada: *“(...) temos que cuidar bem delas, e quando elas caem no chão podemos fazer secagem delas. Tem que colocar vários livros pesados em cima dela e depois de alguns dias fica uma flor seca”*. Os raciocínios que as crianças dessa idade usam são baseados nos interesses pessoais. Mas esses interesses tendem com o passar do tempo a se voltarem para os outros, para a natureza e as coisas do contexto em que ela vive.

Mudanças em elementos observáveis no espaço da sala de aula

Além dos aspectos do autoconceito mencionados anteriormente, uma característica que merece ser ressaltada é a questão das referências da realidade palpável e visível. Podemos perceber em seus relatos temas relativos a mudanças concretas, pois, mesmo já conseguindo elaborar e fazer considerações lógicas, esta é uma capacidade que está em pleno desenvolvimento. Até então, o que está mais presente é o que elas vivem, veem e acompanham no mundo mais imediato e concreto: *“o lanche mudou; agora o copo e o guardanapo vêm de fora da classe e os pães vêm em um pequeno saquinho”*.

Ao comparar a sala de aula dos primeiros anos (pré-escola) e a sala de aula atual, visivelmente se nota elementos diferentes nos relatos das crianças entrevistadas, como, por exemplo: *“No primeiro ano tinha brinquedos na sala e a gente podia, quando acabava o trabalhinho, brincar com eles; no segundo ano não tem mais”*. Diferentemente da pré-escola, em que a sala era repleta de brinquedos e se podia brincar muitas horas do dia, no ensino fundamental não há brinquedos na sala de aula. A brincadeira parece ter ficado em segundo plano, como se agora as crianças fossem vistas mais como alunos que precisam aprender sentados em carteiras do que na pré-escola. A escolarização se impõe ao sujeito e esse fato pode também foi destacado em outros estudos (MOTTA, 2013).

Na pré-escola os materiais são coletivos, como o lápis de cor e as canetinhas, e as interações são plurais. Já no ensino fundamental cada um tem seu próprio material e não há materiais coletivos. Essa prática é adotada no ensino fundamental, mostrando que nele são privilegiadas práticas individualizantes: *“Não, agora não tem mais aquele cantinho de lápis; cada um tem seu armário e quando precisa busca os lápis lá”*.

O espaço físico se transforma: a sala é composta por menos carteiras do que na sala do primeiro ano, e com armários para empilhar as apostilas e cadernos. Na

maioria das pesquisas estudadas sobre essa transição, o espaço físico da sala fica maior, com mais carteiras, o oposto do que ocorre na escola X.

Sala de meninos versus sala de meninas

Foram feitas observações tanto na sala de meninos como na de meninas e foram encontrados elementos diferentes entre as salas.

Na sala de meninas, na maioria das aulas, as carteiras nem sempre estavam em filas; muitas vezes estavam em círculos, com a mesa da professora no meio, favorecendo a socialização e o contato entre as alunas, mesmo que as atividades fossem feitas individualmente; havia algumas discussões de sala que requeriam a participação das alunas.

Já na classe dos meninos, as carteiras estão sempre em fileiras, como tentando “colocá-los no eixo”. É a escolarização impondo sua disciplina. Outros estudos também apontam a organização das carteiras em fileiras na maior parte dos casos. É interessante pensar por que isso não é necessário nas salas das meninas. Talvez porque se trata de uma classe mais calma e controlada do que a dos meninos, que exige maior controle do ambiente.

Há dificuldade maior na formação de fila para a movimentação entre espaços escolares na classe dos meninos. Já na das meninas, em todos os lugares que vão, como aula de artes, recreio ou almoço, elas se organizam em filas sem dificuldade, mostrando que a professora exerce um controle maior sobre as alunas do que o professor sobre os meninos.

De modo geral, podemos observar que o ambiente do ensino fundamental é mais disciplinador, que as vozes em sala de aula são em tons mais baixos. Tendo acompanhado o ingresso dessas crianças no ensino fundamental desde o começo do ano, noto ter havido uma evolução adaptativa ao longo dos meses. No começo, as crianças continuavam com os mesmos hábitos da pré-escola, mas, com o tempo, conseguiram criar estratégias adaptativas para essa nova etapa. Por exemplo: numa ocasião em que observava uma atividade, as meninas estavam treinando a peça que iriam apresentar em breve, mas uma delas começou a cutucar a outra e a outra reagiu batendo nela. A professora deu uma bronca e elas pararam. Depois de certo tempo, essa mesma menina cutucou a outra e recebeu uma cutucada de volta, de modo rápido e em silêncio, para que a professora não visse e não proferisse outra bronca.

Ao mesmo tempo que integram as regras de forma relativamente rígida, muitas vezes as crianças do ensino fundamental reagem e as ressignificam, expressando no contexto escolar suas reivindicações e o reconhecimento de suas próprias opiniões, como já comentado anteriormente.

As crianças não se submetem totalmente aos professores. Quando não ficam quietas e se movimentam, vão ao banheiro, saem do almoço mais cedo e interagem durante um atividade, mesmo que se trate de algo proibido, trata-se de ações que ocorrem em paralelo, denotando a não submissão das crianças de maneira passiva aos códigos escolares. Elas se apropriam das regras e as ressignificam através das culturas de pares (MOTTA, 2013).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças ingressantes do ensino fundamental estão iniciando uma nova etapa da vida, como vimos na discussão apresentada anteriormente.

Os estudos apontam que crianças de seis a sete anos estão numa fase de transição do estágio do personalismo para o do pensamento categorial, segundo Henri Wallon, e, do ponto de vista de Jean Piaget, estão ingressando no período operatório-concreto e organizando a moralidade heterônoma. Essas crianças estão abrindo as portas para uma nova fase de seu desenvolvimento e, assim, novos modos de relacionamento consigo próprias e com o mundo vão se estabelecendo.

Sendo assim, analisar somente seis meses de um processo de transição de escolaridade é muito pouco para entender como ocorre a adaptação a uma nova fase da vida escolar. Estudos futuros devem procurar entender o que se passa desde o final do ano letivo do ensino infantil (pré-escola) até o ingresso no terceiro ano do ensino fundamental, quando a maioria das crianças estão na faixa de idade de sete anos (PALACIOS e HIDALGO, 2004).

Lembrando que o ingresso de crianças com seis anos no ensino fundamental, isto é, em um momento da vida em que muitas mudanças estão se processando no âmbito da personalidade, do raciocínio e das relações interpessoais, se deve a uma exigência legal (Lei Federal Nº 11.114). É necessário haver ajustes curriculares, pedagógicos e do espaço físico para que este ingresso seja mais facilitador e favorecedor para as crianças.

PRÁTICAS/PROPOSTAS:

Para tornar essa transição mais harmoniosa, precisaria haver diálogo sistemático entre as equipes dos dois níveis de estudos. Com isso, a mudança poderia ser planejada de tal modo que não acontecesse de forma brusca como hoje. Poderia haver atividades interativas entre meninos e meninas relacionadas a esta transição; poderia ser oferecido espaços para a interação entre as crianças do ensino fundamental desde o começo do ano letivo, na forma de atividades conjuntas, por exemplo. É importante que elas não se restrinjam somente ao horário do recreio como ocorre atualmente, pois isso deixa as crianças confusas, como ilustrado nesse exemplo: *“estou junto na hora do recreio, mas não em outras classes; até o ano*

passado fiz a formatura do primeiro ano com eles, fiz aniversários com os meninos, brincamos juntos” (trecho do discurso de uma das meninas entrevistadas).

O RECREIO E O BRINCAR

No começo do ano, pelos relatos e observações, as crianças estavam se sentindo um pouco perdidas, tentando entender as novas regras e o novo contexto escolar.

O pátio do recreio não é o mesmo do que é utilizado pelos alunos do ensino infantil. Este é um lugar fechado com grades e brinquedos infantis, pequenos; também oferece um pula-pula e um tanque de areia para as brincadeiras. O pátio dos alunos do ensino fundamental é mais aberto e há crianças das classes de segundo a quinto anos compartilhando o mesmo horário e espaço de recreio. Além da mudança no espaço físico, os professores não ficam monitorando os alunos o tempo todo como ocorre na pré-escola.

Os professores poderiam interagir no pátio do recreio com as crianças ingressantes do ensino fundamental visando compreender como elas lidam com este novo momento da escolarização, que dificuldades e necessidades manifestam. Assim, podem discutir entre eles estratégias que favoreçam a adaptação delas a esta nova vida escolar.

Penso que principalmente nos três primeiros meses de transição a escola pode oferecer algumas atividades de interação entre as crianças na hora do recreio. Nossa pesquisa explicitou que as crianças ficavam inicialmente meio perdidas na hora do recreio. Algumas manifestaram que preferiam ficar na classe ao invés de subir para o pátio.

O recreio é um lugar de liberdade e ao mesmo tempo é amedrontador. As crianças se sentem inicialmente perdidas com tanta liberdade, e, até se adaptarem nesse espaço, podem se beneficiar com sugestões fornecidas pela escola: possíveis direcionamentos de atividades e propostas de brincadeiras e jogos simbólicos. Atualmente o espaço oferece jogos como xadrez, pebolim, futebol, brinquedão, *ping pong* (somente duas raquetes e duas bolinhas), mas é importante levantar os interesses das próprias crianças sobre os jogos e brincadeiras prediletos, conforme expressou uma das entrevistadas. Ela conta que brinca tanto sozinha quanto com as amigas na hora do recreio. Prefere brincar com as amigas, mas também brinca de

corda com ou sem elas. Diz que gostaria que tivesse outras brincadeiras e outra *mora* (*mora* das brincadeiras) para brincar no recreio. Ela gostaria de brincar de futebol, mas não sabe os horários da quadra.

Podemos extrair várias sugestões dessa fala. Uma delas é que os professores poderiam interagir mais com os alunos nesse ambiente descontraído que é o pátio do recreio. Muitos estudos defendem o “brincar livre”, sem a interação do adulto, e sou a favor disso. No entanto, penso que em momentos de transição esse sentimento de “estar perdido/a” pode ser acolhido de modo a facilitar a adaptação e diminuir a angústia.

Qual seria o papel dos adultos nesse momento do recreio?

As crianças estão numa fase de interiorização de regras e isso ainda ocorre de modo rígido. Se os professores oferecerem espaço e possibilidade de interação, tanto entre elas quanto delas com os professores, por intermédio de jogos de exercícios (amarelinha, peteca, etc) e jogos simbólicos, a adaptação ocorrerá de um jeito bem mais satisfatório e recheada de diversão.

DIÁLOGO SOBRE A TRANSIÇÃO

Conforme defendido anteriormente, as equipes dos dois níveis educacionais (pré-escola e ensino fundamental) precisam conversar e entender o que cada uma precisa fazer para fomentar uma transição saudável, lembrando que isso afetará a aprendizagem das crianças.

Em uma pesquisa sobre a transição para o ensino fundamental¹², a pesquisadora buscou compreender quais as mudanças necessárias para uma melhora na adaptação a um novo nível de escolaridade. Estudou os documentos do MEC e também artigos que tratavam da transição escolar em revistas de educação e pesquisa, e concluiu que há uma grande preocupação no ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental, sendo necessária uma reformulação do currículo escolar e do espaço físico para essas crianças. Esse estudo observa que mesmo tendo sido feitas orientações em algumas escolas, muitas ações não foram desenvolvidas, e não se sabe quem culpar por este fato. Ainda assim, a pesquisadora afirma que é muito importante não haver uma ruptura nessa transição (GOES, 2012).

¹² Pesquisa descoberta ao construir a análise de dados (Goes, 2012).

O brincar foi abordado nesse estudo como uma atividade fundamental para as crianças na faixa dos seis anos e não pode haver uma descontinuidade dessa atividade porque elas ingressarem no ensino fundamental. O que precisa haver é um modo de utilizar jogos e brincadeiras como estratégias para facilitação da aprendizagem de conteúdos completamente novos e desafiadores para estas crianças.

Portanto, como isso ainda não está ocorrendo, há a necessidade de mudanças significativas no novo ensino fundamental no qual as crianças de seis anos passaram a ingressar, e não somente pequenas adequações.

A conclusão do estudo de Goes (2012) traz propostas relacionadas tanto no âmbito dos temas curriculares quanto naquele referente à estrutura física e pedagógica que precisa se adequar a essas crianças e, respectivamente, incluir estratégias de transição, como mostra o estudo de Kramer, Nunes e Corsino (2011). Além dessas, adequar o espaço físico para atender as especificidades das crianças e ensinar novos recursos para os professores e gestores implantarem em sua didática são as sugestões apontadas por Goes (2012).

Finalmente, outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à separação das classes por sexos. Como vimos na análise de dados, uma das entrevistadas questionou indiretamente o porquê desta separação entre meninos e meninas. Isso nos fornece uma pista sobre como foi para ela, e talvez para muitos outros, a separação dos amigos da classe da pré-escola.

Se na finalização do período letivo da pré-escola os professores forem conversando com as crianças e explicando a elas o que irá acontecer no começo do próximo ano, o entendimento delas vai sendo assimilado aos poucos. Conforme discutido, estas crianças começam a poder pensar logicamente sobre fatos concretos, estão ampliando a consciência de si e dos outros, já são capazes de estabelecer comparações entre elas e estão lidando de modo importante com os estereótipos e papéis de gênero. Portanto, este diálogo pode ser extremamente esclarecedor e contribuir para a diminuição da ansiedade e angústia próprias de todas as situações de transição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMITAL, Rabino Yehuda. *Valores judaicos no mundo em transição*. São Paulo: Sefer, 2011. 272 p.

ANGOTTI, M. *O trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas*. São Paulo: Pioneira Educação, 1994. 179 p.

BENTWICH, N. *The Jews in our Time*. E.U.A: Penguin Book, 1960. 175 p.

BERG, D. N.; SMITH, K. K. *The self in social inquiry: researching methods*. California: Sage Pub., 1988.

BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977. 280 p.

BORREGO, C. La educación sócio-personal y moral: el lado interno de la educación global. Sevilla: Alfar. *Investigación en la escuela*, n. 37, p.85-98. 1999.

COLL, C.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva*. v.1. São Paulo: Artmed, 2004. 194 p.

_____. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Medicas. 1995. v.1. 381 p.

CORSARO, W. A.; MOLINARI, I. *I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione.1989. 239 p.

ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton. 1980.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Cognitive development*. 3rd edition. Englewood Clifles, NJ: Prentice-Hall. 1993. 408p.

GOES, E. G. T. *Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: um olhar sobre a infância*. 2012. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. v.1. São Paulo: Artmed, 2004. p.181-198.

_____. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. v.1. São Paulo: Artmed, 2004. p. 252-267.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACCOBY, E. E. Gender as a social category. *Developmental Psychology*, v. 24, n. 6, p. 755-765, nov. 1988.

MACHADO, M. R. *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: "O que dizem as crianças?"* 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MACIEL JUNIOR, P. A. *Tornar-se homem- o projeto masculino na perspectiva de gênero*. 2006. 191f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V. S. (org.). *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002. p. 9-32.

MARTÍ, E. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. v.1. São Paulo: Artmed, 2004. p. 233-251.

MATSUZAKI, J. W. do V. *Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

MILLER, P. H. *The development of strategies of selective attention. Children's strategies: contemporary views of cognitive development*. Cap. 6. New York, NJ: Rillsdale, 1990.

MORENO, M. D.C. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. v.1. São Paulo: Artmed, 2004. p. 285-305.

MOTTA, F. M. N. *De crianças a alunos - A transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013. 192 p.

MOYLES, J. R. (org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ArtMed, 2005. 248 p.

MULLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Campinas, *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 553-573, mai./ago. 2006.

_____. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. Curitiba, *Educar*, n. 32, p. 123-141, 2008.

NELSON, K. *Making sense: The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press. 1985.

_____. Where do taxonomic categories come from? *Human Development*, v. 31, p 3-10, 1988.

PASSY, Rabino Chaim Vital. *É ensinando que se aprende*. São Paulo: Sefer, 2009.

POPE, C.; MAYS, N. *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

PIAGET, J. *El critério moral em el nino*. Edição 5. Martínez Roca, 1987. 356 p. (originalmente de 1932).

RABELLO, E. T. *Personalidade: estrutura, dinâmica e formação – um recorte eriksoniano*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro 2001.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*, 2007. Disponível em:< <http://www.josesilveira.com>> Acesso em: 30 de mai. 2014.

REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003. 420 p.

RODRIGO, M. J. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. v.1. São Paulo: Artmed, 2004. p. 142-159.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

STRAUSS, A. C.; CORBIN, J. M. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Pub., 1990.

TEXEIRA, T. C. F. *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar*. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

TURIEL, E. The development of morality. In DAMON, W. (Ed.). v. 3. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1998. p. 863-932.

ZHANG, Y.; WILDEMUTH, B. M. Qualitative Analysis of Content. In: WILDEMUTH, B. M. (ed.). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2009. p. 308-319.