



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



SCHEILA CRISTINA ZANIN

INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERECHIM, 2014.



SCHEILA CRISTINA ZANIN

INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss

ERECHIM, 2014



DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Zanin, Scheila Cristina
Interação Social na Educação Infantil/ Scheila
Cristina Zanin. -- 2014.
49 f.

Orientadora: Adriana Loss.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. História da Infância. 2. Olhares sobre a
socialização na Educação Infantil. 3. Reflexões da
Prática Pedagógica: Da socialização. I. Loss, Adriana,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

SCHEILA CRISTINA ZANIN

INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para aprovação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Loss

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Mariângela Varotto - SMED/Erechim

Prof. Dr. Rodrigo Saballa – UFFS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Loss

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter me dado a força e coragem necessárias para seguir em frente diante das dificuldades.

A toda minha família, em especial, aos meus pais, pelos incentivos, pela força recebida, pelos conselhos, os quais em muitas horas eram tudo o que precisava ouvir, pelas palavras animadoras quando estava desanimada achando que nada daria certo.

Ao meu marido, pelas palavras de incentivo, pela colaboração nos trabalhos em que precisava de ajuda, e por ter aceito este meu desafio, e tê-lo completado comigo, e desta forma, ter auxiliado no sucesso desta trajetória de estudos.

As minhas colegas e amigas, pelas trocas de experiências e vivências, o que nos possibilitou muitas aprendizagens, e pelas horas especiais de muitas risadas e alegrias.

A minha orientadora, Adriana Loss, pela paciência em me ajudar, pela dedicação a mim e ao meu trabalho, pelo estímulo recebido, por toda atenção nos momentos em que precisei de conselhos.

A todos que de alguma forma compartilharam este sonho comigo e fizeram parte desta trajetória.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire.

RESUMO

O trabalho monográfico intitulado como Interação Social na Educação Infantil teve como problema entender qual a importância da socialização na Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, cujo principal objetivo foi refletir e caracterizar a partir de algumas experiências observadas (na prática pedagógica do estágio) como acontece o processo de desenvolvimento das crianças através de suas relações/interações sociais no âmbito escolar. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, que tem por base a leitura dos principais teóricos desta temática, Lev Semenovitch Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, citando suas explicações das fases de desenvolvimento das crianças, assim como estudo documental, em que utilizamos o “Relatório do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil”, procurando diagnosticar as experiências de socialização na Educação Infantil, através de algumas categorias que foram criadas para melhor entendimento sobre o assunto. Certificamos da importância da socialização na Educação Infantil, fase em que as crianças começam a aprender a lidar com questões de grupo e aprendem a interagir com as pessoas, pois é esta socialização que ajuda no seu desenvolvimento e fornecer-lhes aprendizagens que levarão para vida inteira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Socialização. Desenvolvimento Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	11
1.1 A INFÂNCIA NO BRASIL.....	14
1.2 INFÂNCIA OU INFÂNCIAS.....	17
2. OLHARES SOBRE A SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.1 VYGOTSKY: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	20
2.2 JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	24
2.3 WALLON E SUA TEORIA DA AFETIVIDADE.....	29
3. REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA SOCIALIZAÇÃO.....	36
3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	37
3.1.1 BRINCAR.....	37
3.1.2 RODAS DE CONVERSA.....	40
3.1.3 ATIVIDADES ORIENTADAS / NÃO ORIENTADAS.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Socialização é o ato de transmitir, assimilar padrões, comportamentos, regras, ou, ainda, é o desenvolvimento coletivo, que se dá por meio da interação com o outro e o meio. Assim, o trabalho intitulado *Interação Social na Educação Infantil*, foi desenvolvido como uma exigência do curso de Licenciatura em Pedagogia, para integralização do curso e teve como objetivos, analisar a partir do documento “Relatório de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil” as situações de socialização durante a prática pedagógica; descrever algumas características do desenvolvimento e aprendizagem das Crianças de 0 a 6 anos apresentadas por Jean Piaget, Vygotsky e Wallon e analisar as características emergentes da interação da criança no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil, na dimensão da subjetividade procurando correlacionar com os estudos teóricos.

Sabemos que as interações das crianças vão além do que apenas uma aproximação física, um brincar junto na hora do recreio, estas interações ajudam muito no seu processo de desenvolvimento, pois, como nos afirma Vygotsky (1989, p.64) “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”, entendendo assim que o pensamento é construído aos poucos.

Assim, justificamos a relevância do tema “a socialização no desenvolvimento integral da criança”, ao compreendermos que é no processo interativo do Eu com o outro e com o mundo que a linguagem vai adquirindo códigos, representações e formas culturais de comunicação, de modo a constituir o pensamento, o conhecimento.

Desta forma, o trabalho foi dividido em três seções. Na primeira seção, a qual foi chamada de História da Infância, faço uma contextualização histórica a respeito da infância, suas concepções, o surgimento da infância no Brasil e as implicações destas concepções na atualidade. Já na segunda seção, denominada Olhares sobre a Socialização na Educação Infantil, trarei um referencial teórico, com base nas ideias de grandes autores, que apresentam suas teorias sobre o tema da socialização infantil, suas interações sociais e a importância das mesmas no desenvolvimento das crianças. Na

terceira secção, faço uma análise do relatório de estágio da minha prática docente, onde faço uma divisão em categorias, as quais são: o brincar, a roda de conversa e atividades orientadas / não orientadas, e, por fim, as considerações finais, com algumas sugestões para trabalharmos a partir das interações sociais das crianças.

1. A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Pela etimologia da palavra, “criança é um ser humano de pouca idade, menino ou menina, pessoa ingênua” (AURÉLIO, 1993, p. 153). Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, "criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade". Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos, enquanto entre os doze e dezoito anos, idade da maioridade civil, encontra-se a adolescência. Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância.

Segundo Sarmiento (2007, p.26), as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído. Desta forma, a infância e as crianças estão se tornando um campo cada vez mais emergente de estudo ao seu redor, das suas especificidades, porém focados em diferentes aspectos, e que determinam a imagem social da criança

A ideia sobre a educação das crianças e seu lugar na sociedade pode ter influenciado a pedagogia e seus reflexos ainda são percebidos atualmente. Para nos mostrar algumas ideias sobre criança, Sarmiento (2007, p. 30-32) se utiliza da obra *Emílio* (1962), de Rousseau, onde fala sobre a inocência da criança, “[...] a natureza é genuinamente boa e a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças monstruosas da natureza indomada”. Desta forma, para Rousseau (1995), criança é um ser ingênuo, que vem ao mundo sem nada conhecer, sem ter nenhum tipo de sentimento, seja negativo ou positivo, seja para o bem ou para o mal. Cabe então entender que a criança é um ser puro sem malícia, que não pode ser visto como um adulto em miniatura.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir

que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos (ROUSSEAU, 1995, p. 86).

No livro *Emílio* (1762) de Rousseau, o autor inaugura uma nova noção de infância que vai marcar e caracterizar essa fase de vida do homem, que, naquela época, a criança era vista como um adulto em miniatura, obtendo o status de participante da sociedade somente a partir do momento em que pudesse ser incorporada como força de trabalho, primeiramente, a criança era vista como um adulto em miniatura (adultocentro), e seu cuidado e educação eram feitos pela família, em especial pela mãe.

As vivências das crianças na modernidade aconteciam na coletividade, adquirindo as técnicas e costumes de sua comunidade. “Paradoxalmente, embora a história revele a existência das crianças, seres biológicos, desde a antiguidade, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Um tempo à parte, o tempo em que a natureza humana ainda não era corrompida pela sociedade e guarda sua inocência e pureza, como Freitag (1990), nos fala a respeito do que seria o desenvolvimento humano para Rousseau:

O bom selvagem, com seus sentimentos inatos, caracteriza somente um estágio inicial da consciência (“feliz”), que ainda não tem os instrumentos (racionais) e a experiência (social) para que sinta outro diferente, dissociado das outras consciências. Sua verdadeira natureza não é uma “consciência” inata, mas a faculdade de aprender. Graças ao aprendizado permanente que modifica suas estruturas de pensamento (gênese da razão) e suas relações com os homens (gênese de moralidade), Emile desenvolverá todas as suas faculdades, reconhecendo sua verdadeira “natureza” na condição de homem social, de cidadão.” (p. 29).

Percebe-se, assim, que a infância ganha sua valorização e reconhecimento, porém, ainda continua sendo vista como um “recipiente”, alguém incapaz de conviver socialmente. Entretanto, se a criança ganha a valorização de sua particularidade, que se chama sentimento de infância, onde Árries (1986) trabalha com este termo para demonstrar que este não existia:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARRIÈS, 1986, p. 156)

Por outro lado, ainda não se localiza socialmente, ficando assim mascarado o significado social da infância pela ideia de uma natureza infantil descontextualizada e,

homogênea. Podemos dizer então, que, desnaturalizar a infância representa buscar o significado social dela,

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa., considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986,p. 79).

Historicamente, percebemos que a criança sempre foi atendida como mais um ser humano, sem a devida importância para esta fase que está sendo construída, entretanto, na contemporaneidade, passamos a considerar os vários tempos de infância, e esta apresenta realidades e representações diversas. Sendo assim, a infância precisa ser entendida como categoria social de efetiva importância para a sociedade, com a sua valorização e respeito, construirá uma história diferenciada.

Sabe-se que, antigamente, o sentimento de infância era inexistente, Áries (1981), nos relata que até mais ou menos por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil. A concepção de infância, até então, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade, desta forma era oferecido atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular. Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado, (Áries, 1981), as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não fazia falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A modernidade traz consigo uma preocupação forte a respeito das especificidades da infância, porém, não com o objetivo de atender a infância propriamente dita, mas, com o futuro de amanhã, devendo ser educada e disciplinada para seu desenvolvimento pleno, inclusive de sua razão.

Nos séc. XIX e XX, a infância é reconhecida como uma parte do desenvolvimento humano, trazendo a ideia de infância científica, criando assim muitas categorias ligadas à infância. São estabelecidas, algumas normas de higiene, entre outras, para que se pudesse dar uma atenção a esta categoria, quando foram produzidas

também algumas campanhas, mas com enfoque nas crianças de pais trabalhadores, abandonados ou órfãos. A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Como consequência, surgem, também, as primeiras instituições destinadas ao atendimento específico para crianças pequenas, destinados, inicialmente, para o cuidado e a assistência às crianças órfãs, filhas da guerra ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios. Estas primeiras instituições de “Educação Infantil” foram datadas a partir primeira metade do século XIX em vários países da Europa, e no Brasil, a partir da década de 1870.

1.1 A INFÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, assim como em muitos outros países, a Educação Infantil foi marcada pelo atendimento assistencialista, e esta seria a razão para que as creches fossem ligadas por tanto tempo a associações filantrópicas. (Corrêa, 2007, p.15), assim sendo, no Brasil, a infância começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Friedrich Froebel, educador alemão “que preconizava o trabalho sistemático com as crianças pequenas baseado em jogos e brincadeiras, numa minuciosa rotina de atividades e com caráter disciplinador, visando à formação moral dos pequenos para que se tornassem adultos “virtuosos”.” (Corrêa, 2007, p. 15), estes jardins foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial. Os primeiros jardins de infância do Brasil foram criados em 1896, como anexo da antiga Escola Normal do Estado, Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Além dos jardins de infância, outra denominação passou a ser utilizada para se referir as instituições que atendiam crianças de 4 a 6 anos, esta denominação é a chamada EMEI, Escola Municipal de Educação Infantil, que surgiu em meados da década de 70 e é utilizada até hoje.

Já em 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Seu conteúdo visava tanto

atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos.

De fato, o reconhecimento dos direitos infantis é muito recente, tanto no Brasil, como em alguns outros países. No séc. XX, diante dos discursos sobre as infâncias, são criados alguns dispositivos legais internacionais, como, a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança que foi proclamada em 1989, e instituiu-se em um caráter universal visto e ratificado por 192 países. A condição absoluta dos direitos das crianças acontece em 1959, com Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde, no seu sétimo item, pode-se ver que

criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

A conjunção destes fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse amplamente reconhecido na Constituição de 1988, conforme dispõe o artigo 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e os adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Anteriormente, nenhum outro dispositivo legal mencionava a questão da infância, pois ela era mencionada apenas nas questões de amparo e assistência, já que nas duas primeiras constituições a infância não era sequer mencionada. A Constituição de 1937 faz referência aos cuidados especiais com as crianças, cabendo assim ao estado o “amparo e o cuidado” e não o “direito e o dever”, mas, foi somente na Constituição de 1946, que foi promulgada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei n. 4.024/61,

onde é encontrada uma discreta referência à infância, e considerava o ensino pré-escolar apenas para crianças com menos de sete anos. No ano de 1971, foi promulgada a segunda LDB, lei n. 5.692/71.

Ainda em relação à constituição e a Carta Magna, em seu artigo 211, § 2º, determina que os municípios atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil revelando o princípio da descentralização da educação por meio de uma política de desarticulação entre as esferas do governo e a indefinição de papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino. Conforme os dispositivos constitucionais, o atendimento ao Ensino Superior compete à esfera federal; aos Estados, compete o atendimento ao Ensino Médio e Fundamental; enquanto que aos municípios compete atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A partir daí, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser legal, e um dever do estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei número 9394/96, a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da Educação Básica. Devido a este quesito, das creches foi retirado seu caráter assistencialista em contraponto ao caráter educacional das pré-escolas, transformando-as em escolas infantis, ou instituições de atendimento à criança de zero a seis anos.

A diferença fundamental de outrora está na subdivisão por faixas etárias, ou seja: a creche é para crianças entre zero e três anos, enquanto a pré-escola atende às crianças entre quatro e seis anos de idade. Subentende-se, a partir daí, que tanto creche quanto pré-escola devem cuidar e educar as crianças, dispensando a estes atendimento institucional com características específicas quanto às necessidades de cada grupo etário, mas não entre atendimento educacional versus atendimento assistencial. Tais mudanças atribuídas a esta lei permitiram a flexibilidade no funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo, assim, a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas ao atender a uma ampla gama de necessidades da criança.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29)

Neste artigo da lei, cabe à escola complementar a ação da família no desenvolvimento da criança na sua globalidade, potencializando o desenvolvimento integral da criança. Desta forma à Educação Infantil cabe um entendimento acerca de propostas pedagógicas consistentes no sentido de fomentar a transformação dos conhecimentos intuitivos em científicos, capazes de promover um trabalho para que as crianças desenvolvam atividades de caráter interativo; capaz também de produzir discussões acerca de seu desenvolvimento intelectual no sentido de ampliar sua experiência sensorial e reflexiva sobre o mundo físico e social, considerando as marcas de suas origens culturais, bem como seus conhecimentos prévios, estabelecendo então, processos de subjetivação, de constituição ativa de sujeitos desde a mais tenra idade.

Em 1990 foi elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) Lei n. 8.069/90, onde é substituído o caráter assistencialista e introduz uma concepção de proteção integral às crianças e aos adolescentes. Segundo Costa (1994, p. 140) o Estatuto da Criança e do Adolescente contribui para uma nova organização destas políticas podendo ser agrupadas em políticas sociais básicas, políticas assistenciais e programas de proteção especial para as crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis.

Podemos confirmar o acompanhamento do ECA nos artigos 3 e 4.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

1.2 INFÂNCIA OU INFÂNCIAS

Após todo este aparato legal, não podemos esquecer de mencionar que não existe uma infância, mas sim infâncias, a concepção de infância é uma concepção que muda com o passar do tempo, está sempre em construção, a concepção de infância dos nossos pais e avós não é a mesma que temos atualmente (Arroyo, 1994). O contexto histórico da criança faz com que ela tenha um tipo de infância, por exemplo, a criança

que passa o dia na escola, cheia de atividades e brincadeiras, não tem a mesma infância que aquela criança que precisa trabalhar o dia inteiro para ajudar seus pais no sustento da casa.

Além disto, na Educação Infantil, temos as interações das crianças, seu processo de socialização com o outro, e sabemos que existem alguns autores que trabalham com esta ideia de socialização, interação com o outro e com o meio que acontece dentro da escola e que contribuem para o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, como podemos ver na ideia de Vygotsky (1988) que acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. O autor enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois, adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*.

Estas interações ajudam muito no seu processo de desenvolvimento, pois, como nos afirma Vygotsky (1989, p.64) “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”, entendendo assim que o pensamento é construído aos poucos.

[...], contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (BRASIL, 2006, p. 8)

Portanto, para que isto aconteça, é preciso que as crianças aprendam com os outros, através de vínculos estabelecidos, vínculos estes que as crianças criam e estabelecem muito facilmente com os adultos, basta apenas saber trabalhar, lidar com estas situações. Desta forma, é imprescindível que nas escolas de Educação Infantil, estas interações sejam trabalhadas de forma lúdica, com atividades que faça com que as crianças entrem neste mundo, e esta é a fase que elas estão vivendo, como nos mostra um trecho do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre estes recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem, e a apropriação da imagem corporal. (VOL.2, P.21)

Em relação a todas estas questões sobre infância e sobre as relações sociais, o RCNEI (vol. 1), “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. [...]”, assim percebemos que as relações interpessoais das crianças são de suma importância, pois, esta relação de contato com as outras crianças gera atitudes básicas como aceitação do próximo, respeito e confiança, além de possibilitar maiores conhecimentos da realidade social e cultural, assim como, juntos nos conhecemos e nos descobrimos e, desta forma, conhecemos e descobrimos o mundo.

Após refletirmos sobre o que seriam as várias infâncias, sua história, como surgiram as primeiras intenções em tratar as crianças de zero aos seis anos como alguém que precisa de cuidados e que têm suas especificidades, e não é apenas um “adulto em miniatura”, traremos na próxima seção algumas abordagens teóricas que tratem a respeito do assunto principal dessa pesquisa, que é a socialização das crianças, suas interações sociais, principalmente dentro da escola, onde estas interações refletem inclusive no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em cada uma de suas fases de desenvolvimento. Para isso, fundamentaremos em alguns dos teóricos que possuem maiores influências neste assunto. São eles Lev Semenovich Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon.

2. OLHARES SOBRE A SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que socializar é uma prática em que o indivíduo se adapta ao meio em que vive e interage sobre ele, assim, podemos dizer que a socialização é uma construção de saberes, onde ambos, sujeito e objeto interagem entre si. Esta socialização começa a partir do nascimento da criança, antes mesmo da pré-escola, dentro da sua organização familiar, a qual é o seu primeiro grupo social, onde ela começa adquirir sua linguagem, a condição para a socialização. E, assim, passaremos agora a apresentar as vertentes teóricas que falam sobre este assunto, suas concepções, e a importância das mesmas para o desenvolvimento infantil.

2.1 VYGOTSKY: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha na Bielo-Rússia, graduou-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em literatura, realizando estudos também na área da Medicina e do Direito. Em 1917, iniciou sua caminhada na psicologia, com a aprendizagem escolar, infância, educação especial. Morre em 1934, com 38 anos vítima de tuberculose.

A teoria vygotskyana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que circundam o que faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico (Vygotsky, 1999 apud Nunes 2009).

Vygotsky sempre procurou explicitar a relação que há entre o indivíduo e o meio e, para comprovar seus estudos, fez algumas pesquisas com crianças, para que sua teoria se concretize e para poder entender melhor sobre o desenvolvimento humano.

Vygotsky et. al. (1988) acredita que as características individuais e até mesmo as atitudes das crianças estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com outro indivíduo. Para o autor, o fator biológico, não representa papel tão importante na questão do desenvolvimento humano como para outros autores, pois, não

adiantaria ter todo o aparato biológico se não fizer parte do meio em que vive o que lhe propiciaria muitas aprendizagens.

O autor, na maioria de suas pesquisas, analisou a evolução cultural e tentou entender o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Para Vygotsky apud Coll et all. (1983, p.10) “as funções psicológicas superiores são frutos do desenvolvimento cultural”, que o acompanha por toda sua vida. Estes níveis de desenvolvimento são o real, que já está formado nessa criança, e que determina o que ela é capaz ou não de fazer por si própria. O segundo é o potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outras pessoas.

Assim, o desenvolvimento cognitivo, ou seja, os processos mentais superiores, não ocorrem independentes do contexto social, é na socialização que se dá o movimento dos processos mentais superiores, e estas relações sociais convertem-se em funções psicológicas através da mediação (papel da linguagem).

O autor, ainda, em sua teoria sócio-interacionista, faz algumas críticas às teorias inatistas e ambientalistas, sendo que na primeira, o sujeito já nasce com suas aptidões, nasce “pronta” e apenas amadurece ao longo da vida, já na segunda, a teoria ambientalista, o sujeito é fruto da pressão que recebe no meio em que vive, ou seja, é uma folha em branco, onde, ao longo dos anos, vai recebendo “depósitos” de informações e vai se moldando. Entretanto Vygotsky vê a criança como sujeito apto, capaz de produzir mudanças em si e no meio em que vive, sem esquecer o que o autor cita como duas coisas que são indissociáveis, que é a razão e a afetividade, ou o aprendizado e o desenvolvimento, sendo assim, uma não existiria sem a outra.

O autor parte do princípio que a história da sociedade/mundo e do homem caminham juntas: um não seria nada sem o outro, afinal, a interação social é o veículo fundamental para transmissão do conhecimento sócio-histórico-cultural, ou seja, acontece do interpessoal – ou é a fase externa, no plano social, entre pessoas, para o intrapessoal – fase interna, plano individual, intrapessoal.

As aprendizagens das crianças possuem uma relação muito grande com o seu desenvolvimento, entrando, assim, na chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – ou seja, a distância entre aquilo que a criança faz com a intervenção de outro indivíduo e o que ela é capaz de fazer sozinha, afinal as potencialidades não são as mesmas para todas as crianças, esta é a distância entre o desenvolvimento potencial e o

real de cada um, onde as interações sociais são de suma importância, fazendo com que a aprendizagem e o desenvolvimento estejam sempre ligados. São as aprendizagens que acontecem na ZDP, que fazem com que as crianças desenvolvam-se ainda mais, ou seja, aprendem mais, e, por este motivo, fala-se que os dois, aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis.

Para exemplificar a teoria de Vygotsky, Teresa Cristina Rego (2002, p. 98), nos coloca o seguinte:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Sendo assim, a criança é considerada um ser interativo, pois, as crianças utilizam-se das interações sociais como forma de construção de saberes, e são capazes de vincular suas ações às representações de mundo, do mundo adulto, onde ainda não pode participar efetivamente, sendo a escola um espaço onde esta relação pode ser verificada.

Segundo Vygotsky (1998), para podermos entender o desenvolvimento de uma criança, é necessário pensar nas necessidades que ela apresenta e como faz para suprir as mesmas, de acordo com os incentivos recebidos. Normalmente, estes incentivos podem vir por meio dos brinquedos, e evoluindo com o passar do tempo. Assim, quando Vygotsky (1984) discute a respeito do papel do brinquedo, ele refere-se também a brincadeira, o mundo “faz-de-conta” e os diversos tipos de brincadeiras.

Podemos perceber que, muitas vezes, por meio das brincadeiras, sejam elas individuais ou coletivas, são construídos uma série de conhecimentos e habilidades, além de serem criadas soluções para possíveis conflitos que podem vir a acontecer durante as brincadeiras, porém, mesmo assim, é necessária uma atenção especial, como nos mostra Pedroza, apud Oliveira (2000, p. 55)

As crianças constroem suas brincadeiras, recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer que seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer que seja acrescentando-lhes algo e, até substituindo parte delas. Cada uma das crianças parece fazer uma certa ‘previsão’ do que é brincadeira e age nessa direção, mas cada instante é confrontada com as ações, das outras crianças o efeito de suas próprias ações.

O ato de brincar na Educação Infantil é muito importante, pois, influencia no seu processo de desenvolvimento, além de fazer parte do seu cotidiano e ser independente do local onde vive, do seu contexto social e cultural, afinal todas as crianças brincam e nas brincadeira acabam descobrindo seu mundo interior por meio da socialização e das suas interações, e isto poderá ocorrer por meio do mundo do faz-de-conta, onde poderá criar regras para o mundo real, como nos coloca Rego

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (1994, p. 83).

Este ato de brincar das crianças, das suas brincadeiras, pode acontecer por meio do faz-de-conta, do seu mundo imaginário, como foi dito, ou por intermédio do brinquedo,

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Além do brincar, outro fator, que é de suma importância nas relações das crianças e até mesmo nas suas brincadeiras, é a linguagem infantil, afinal, ela é um mediador nas interações e relações das crianças com o outro e com o meio em que vive, desde pequenas elas possuem uma linguagem específica, seja através do choro, do resmungar, do gemer de dor, enfim de um jeito ou de outro ela consegue se fazer atender, isso claro, entendendo aqui linguagem não só como as palavras ditas, mas, como qualquer forma de comunicação que a criança utilize para se fazer ouvir, afinal elas também dão seus próprios significados ao mundo em que vivem e isto pode se dar nas ações que ela realiza .(Lemos, 2009).

Esta linguagem infantil irá constituir a criança enquanto ser social, histórico e cultural, ou seja, é essencial para constituição da consciência do sujeito, desta forma é possível afirmar que a criança tem nas interações social, o seu desenvolvimento através das relações mútuas entre o plano individual e o plano social, sendo assim, a linguagem infantil apenas pode ser entendida nas relações com os outros, sem esquecer de mencionar que é através da linguagem que a criança desenvolve o pensamento. Para

Vygotsky (2001), a linguagem tem papel fundamental na formação do pensamento, existindo uma relação entre o pensamento e a linguagem, pois, ela não é apenas um conhecimento adquirido pela criança.

Para Vygotsky (1984), o pleno desenvolvimento da criança depende do que ela assimilou em contato com seu grupo social, pois, uma das formas de interação e que faz com que ela se aproprie dos conhecimentos é por meios dos signos, que, por sua vez, mediam suas relações com o meio. Vygotsky (1996) afirma que, “o signo é um meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente em sua própria conduta, ou na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (p.94).

Além disso, Vygotsky (1984) também nos fala sobre os conceitos de instrumentos,

instrumentos psicológicos: a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (p.59-60).

Assim, percebe-se que existem muitos fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, fatores estes que, para o autor, vem do meio em que vivem, do contexto em que vivem, e que podem ser modificados conforme o seu lugar de vivência, afinal, se variamos seu ambiente, seu conhecimento também poderá variar.

Então, retomando alguns fatores já trabalhados sobre Vygotsky, podemos verificar que, para o autor, o desenvolvimento humano não pode ser considerado como universal, como uma visão única, pois, como já citado, para ele o processo de desenvolvimento do sujeito pode variar conforme o meio em que está inserido e muitos outros fatores colaboram para isto. O autor nos coloca que a criança se desenvolve do social para o individual, considerando toda sua experiência e interação com o outro, pois, é esta interação/relação que vai fazendo com que a criança tenha seu desenvolvimento real, onde a cultura do sujeito faz com que o mesmo modifique seu modo de pensar e agir. Sobre este assunto existe ainda um autor que possui outra abordagem, Jean Piaget, que também considera o fator social no desenvolvimento humano, porém, destacando o fator biológico, ou seja, quando a criança nasce, ela possui esquemas mentais que, na medida em que ela interage com o meio, estes

esquemas vão se modificando e se desenvolvendo fazendo assim com que a criança avance no seu estágio de desenvolvimento, e, para entendermos um pouco melhor sobre isso a seguir apresentaremos alguns apontamentos sobre suas concepções.

2.2 JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Jean Piaget nasceu em 09/08/1896 em Neuchâtel (Suíça) e morreu em 17/09/1980. Especializou-se em psicologia evolutiva, obteve grau de Bacharel em Ciências Naturais em 1916 e doutorou-se em filosofia dois anos depois. Além de seu trabalho como pesquisador do processo de construção do conhecimento humano, Piaget atuou na área docente e na década de 50, em Genebra, criou um centro de referência sobre o tema.

Jean Piaget com sua teoria construtivista teve sua divulgação no Brasil, a partir do Movimento da Escola Nova, com críticas ao ensino tradicional e pressupondo uma nova forma de transmissão de conhecimento nas escolas, pois, a teoria de Jean Piaget não é voltada à ação pedagógica e sim para a construção do sujeito.

Piaget era, por formação, biólogo, porém, sempre se dedicou à experiência de observação sobre o processo de aquisição do conhecimento do ser humano, em especial, à criança. Seu estudo foi a partir das concepções das crianças sobre alguns assuntos, como, por exemplo, tempo, espaço, movimento entre outros, criou sua teoria da epistemologia genética, ou seja, uma teoria do conhecimento, focada principalmente no desenvolvimento das crianças, que passam por algum estágio, como veremos adiante, e por este motivo, muitos o consideram como pedagogo, por toda esta relação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

De acordo com Jean Piaget (1991) em Nunes (2009), “a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social). (p. 82)”. Desta forma o desenvolvimento humano passa por alguns estágios de organização do campo afetivo e cognitivo, que vão sendo construídos de acordo com as possibilidades que o ambiente lhe oferece. Segundo Nunes (2009), o autor Piaget nos afirma que, durante o processo de desenvolvimento desta criança, existem alguns momentos específicos, sendo que o primeiro é caracterizado por uma centração em si, em seus próprios referenciais, existindo assim uma ausência de reconhecimento da convivência social. Após ela passa um sentimento

de obediência até construir formas de pensar, acreditando assim que esta evolução dá-se em uma relação com o meio social.

Para o autor, a criança desenvolve-se a partir da interação por meio de ações concretas cógicas, ou melhor, um processo de construção sobre os objetos ao seu redor. Desta forma, o conhecimento não está apenas no sujeito ou no objeto e sim na interação deles. Piaget também fala no desenvolvimento humano, utilizando processos de assimilação e acomodação, onde o primeiro, a assimilação, é a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, podendo incorporar esse objeto a esquemas mentais já existentes no sujeito, ao entrar em contato com um objeto, a criança investiga e tenta dar sentido ao que percebeu. Já o processo de acomodação exige um processo de modificação dos esquemas mentais para que um novo conhecimento seja construído, ou seja, o sujeito age sobre o objeto, e este, por suas características específicas, impele o sujeito a uma transformação de seus esquemas mentais, a fim de que possa incorporar este novo objeto (do conhecimento).

O que é aprendido, nada mais é do que o conjunto das diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não é aprendido é o funcionamento assimilador com suas exigências de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, fonte de coerência gradual dos esquemas e sua organização em formas de equilíbrio, nas quais já discernimos o esboço das classes com suas inclusões, suas intersecções e seus agrupamentos como sistemas de conjunto. Mas, devido a essas interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem e a equilíbrio constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem e que tende a se confundir com o desenvolvimento. (PIAGET, 1974 p. 85-6).

Assim sendo, o ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é o mecanismo auto-regulador, denominado equilíbrio, onde, “as interações sociais não são em si mesmas geradoras de novos sistemas ou formas de conhecimento, mas, podem suscitar certas situações de conflito que, por sua vez, podem dar lugar a novas estruturas cognitivas”, e, assim, pode-se dizer “que as **interações sociais** não são constitutivas em si mesmas, mas **constitutivas do processo de equilíbrio**” (Leite, p.45).

Não podemos esquecer, de modo algum de mencionar os estágios de desenvolvimento humano que Piaget nos coloca, afinal, a criança desde o seu nascimento até os dias de vida adulta, passa por fases de desenvolvimento e constrói seus conhecimentos. Estes estágios são: sensório-motor, o pré-operatório, operatório concreto e o operatório formal, que são especificados e explicados mais adiante. É

importante ressaltar, segundo Nunes (2009), que “cada estágio é marcado pela aparição de estruturas mentais originais e distintas, porém, inter-relacionadas com as anteriores” (p.86), ou seja, “a aquisição de um novo conhecimento [...] implica em uma organização de estruturas mentais já existentes, ou seja, para compreender a nova informação, é necessário que o sujeito reveja seus conceitos [...] com aqueles já adquiridos para captar este novo conhecimento” (p.86).

Vale aqui lembrar que Piaget também utiliza o conceito de egocentrismo para destacar as crianças nos estágio Pré-Operatório, onde elas ainda não são capazes de entender que os outros indivíduos possuem crenças, opiniões e pensamentos diferentes dos seus.

Penna (1982) apud Nunes (2009) faz uma breve síntese sobre a teoria de aprendizagem piagetiana, onde podemos destacar as seguintes questões:

- “1. Aprendizagem cognitiva e não mecanicista, posto que concede importância aos processos de compreensão.
2. Revela-se estrutural e não meramente associativa.
3. Define-se como interacionista, salientando-se a importância das relações reversíveis entre sujeito e o meio ambiente. É construtivista, e não inatista ou empirista.
4. Desenvolve-se centrada no conceito de competência, de capacidade de fornecimento de resposta, tendo como condição os estágios de desenvolvimento percorridos pela criança.” (p.92).

Após este relato sobre a teoria de Piaget, mostraremos um quadro que possa dar conta de explicar as fases de desenvolvimento de uma criança, com a intenção de facilitar a compreensão das mesmas.

Quadro 1-Fases de Desenvolvimento Cognitivo / Afetivo para Piaget

Sensório – Motor (0 – 2 anos)	<p>Está dividido em três sub estágios, sendo marcado inicialmente, por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais).</p> <p>Posteriormente ocorre organização das percepções e hábitos. Por último, é caracterizado pela inteligência prática, que se refere à utilização de percepções e movimentos organizados em “esquema de ação”, que gradativamente, vão se tornando intencionais, dirigidas a um resultado.</p> <p>A criança começa a perceber, a existir, mesmo se não estiverem sob seu campo de visão.</p>
--	--

<p>Pré – Operatório (2 – 6 anos)</p>	<p>Surgimento da função simbólica, aparecimento da linguagem geral oral.</p> <p>Características egocêntricas em termos de pensamentos (centrado nos próprios pontos de vista), linguagem e modos de interação.</p> <p>A lógica do pensamento depende da percepção imediata, não sendo operações mentais reversíveis.</p>
<p>Operatório – Concreto (6 – 11 anos)</p>	<p>Pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta. Reversibilidade de pensamentos (uma operação matemática, por exemplo, pode ser reversível).</p> <p>Compreende gradativamente noções lógico-matemáticas, de conservação da massa, volume, classificação, etc.</p> <p>O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e de respeito mútuo (moral da obediência).</p>
<p>Operatório – Formal (a partir dos 11, 12 anos).</p>	<p>Pensamento hipotético-dedutivo. Capacidade de abstração.</p> <p>Egocentrismo tende a desaparecer.</p> <p>Construção da autonomia, com avanços significativos nos processos da socialização.</p>

Fonte: NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do nascimento. (2009. p.86)

Para Piaget (1973) apud De Bonna, (2013, p.2), “as interações são definidas como sendo ações se modificando umas às outras, conforme determinadas leis de organização ou de equilíbrio. Segundo ele, além dos fatores orgânicos, que condicionam do interior os mecanismos da ação, toda conduta supõe duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra” Assim sendo, existem duas formas de interações: a interação do sujeito com os objetos e a interação do sujeito com outros sujeitos, modificando assim a ambos, tanto o sujeito quanto o objeto.

Durante o processo de evolução cognitiva do sujeito, existem a cooperação e a interação social, estas interações são rodeadas por ações, assim, Piaget (1973, p.105) define cooperação por, “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros.” E, “colaborar, entretanto, resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente

pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo" (1973, p. 81), ou seja, cooperação é um conjunto de interações de alguns indivíduos com os mesmos objetivos a serem alcançados.

Tudo o que estamos falando até agora é de suma importância para a criança e seu desenvolvimento, entretanto, não podemos esquecer um fator, que tem a mesma relevância no processo de aprendizagem, a afetividade das crianças, ou seja, enquanto pequenas, tudo que fazem possui muita afetividade por parte delas, e é preciso que as pessoas que estão presentes durante este processo importante para elas, tenham o mesmo sentimento por elas. Assim, não podemos deixar de lado o autor que fala sobre isto, Henri Wallon.

2.3 HENRI WALLON E SUA TEORIA DA AFETIVIDADE

Henri Wallon (1879 – 1962) nasceu na França. Realizou uma trajetória de estudo em vários campos, como: Filosofia, Medicina, Psicologia e Educação. Neste último, atuou intensamente participando de debates, movimentos e dando contribuições para as áreas de ensino e aprendizagem. Integrou, em 1944, uma comissão ligada ao Ministério da Educação francês, que culminou com a elaboração de um projeto de reforma do ensino chamado Plano Langevin – Wallon. Em 1931, passou a se reunir com um grupo de intelectuais para estudar o materialismo dialético de Karl Marx. Filiou-se ao partido comunista em 1942, foi perseguido por opositores a esta ideologia e assumiu uma postura crítica em relação às questões político-sociais da sua época. Em sua prática como psiquiatra, Wallon atendeu crianças com problemas neurológicos e com distúrbios psicológicos. Realizou atendimentos a pessoas vítimas de guerra, experiência que também lhe forneceu valiosos subsídios para sua teoria psicológica.

O autor se preocupou em pesquisar sobre a relação da criança e seu meio social, nas mudanças que acontecem durante o processo de desenvolvimento das crianças, e as necessidades que vão surgindo neste momento. Ele enfoca a compreensão da gênese dos processos psíquicos do ser humano. Assim sendo pode-se dizer que a inteligência é genética e organicamente social, apresentando assim uma concepção de desenvolvimento, que articula as dimensões intelectual, afetiva e motora sem privilegiar um em detrimento do outro, e, por este não fragmentar os elementos envolvidos no processo de desenvolvimento, sua teoria é chamada de “Psicogênese da Pessoa Completa”.

Para Nunes (2009, p. 109), “o sujeito walloniano não possui um aparato orgânico prevaiente em seu início de vida, marcado por manifestações predominantemente emocionais, direcionadas ao mundo externo, às pessoas que dele cuidam”, levando em consideração o contexto em que vive a criança, assim como as influências do ambiente social e das experiências culturais.

Como já foi comentado, o Wallon (1989) estabelece dois elementos que fazem parte do desenvolvimento infantil: a emoção e a afetividade, porém, é preciso saber fazer a distinção dos mesmos. Segundo o autor, o primeiro se refere a variadas emoções, que acabam por trazer intervenções no sistema nervoso do sujeito, como, tremores de medo, entre outros, já a afetividade, é mais ampla, englobando muitos outros processos, como pensar, falar, mover-se e a própria emoção.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS, 1992: p.90)

Sendo assim, a afetividade tem um grande papel no desenvolvimento das crianças, pois, é a primeira forma de comunicação utilizada pela mesma nos primeiros meses de vida, estabelecendo, assim, os primeiros contatos com o meio em que vive, fazendo com que a afetividade permeie a relação dela com o outro, porém, a emoção também é um dos primeiros e mais forte vínculo entre os indivíduos, onde é fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois, são constitutivos da atividade emocional.

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural. (Dantas, 1992: p.91)

Durante seus estudos Wallon, usou do método da observação, tendo a criança como ponto de partida. Assim, segundo Nunes (2009) “a concepção walloniana de infância concebe o ser humano como biologicamente social, um ser cuja estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para avançar constantemente em seu desenvolvimento” (p.111). Desta forma, Wallon (1989) divide o desenvolvimento infantil, em estágios, sendo que a

duração de cada etapa e as idades é variável, e, em cada etapa, a criança estabelece um tipo de interação com o outro e com o meio, e predomina um tipo de característica, podendo haver, assim, alternância das manifestações intelectuais e afetivas da criança, o que Wallon, chamou de alternância funcional.

Esses estágios ou fases são assim denominados, impulsivo-emocional que abrange o primeiro ano de vida e tem sua ênfase na emoção; sensório-motor projetivo vai até o terceiro ano de vida, quando existe a exploração sensório-motora do mundo físico; personalista, que vai dos três ao seis anos de vida e engloba o desenvolvimento da personalidade; categorial, que inicia aos seis anos de idade e vão até os 11 anos, quando existe o avanço do progresso intelectual e a adolescência, dos 11 anos em diante, retomando a predominância da afetividade. Durante a passagem destes estágios podem, existir algumas crises, ou conflitos de comportamento, o que o autor, marca o desenvolvimento do ser humano.

O quadro abaixo tem o propósito de explicar os estágios de desenvolvimento de Wallon.

Quadro 2- Fases do Desenvolvimento Infantil segundo Wallon

<p>Impulso emocional (1º ano)</p>	<p>Momento marcado por inabilidade motora (e simbólica) dependência de cuidados maternos, movimentos desordenados.</p> <p>Comunica-se por meio da emoção (choro, medos, sons que vão se diferenciando, etc).</p> <p>Inicialmente a criança não percebe diferenciação entre seu corpo e os objetos do mundo externo.</p> <p>As manifestações emocionais iniciais produzem efeitos no ambiente, mobilizam a presença do outro, já sendo um contato de caráter social.</p> <p>Os adultos vão introduzindo gradativamente a criança no contexto cultural em que vivem.</p>
<p>Sensório – Motor Projetivo (1 – 3 anos)</p>	<p>A criança começa a explorar o mundo físico, a manipulá-lo.</p> <p>Maior autonomia de movimentos.</p> <p>Utilização de uma inteligência prática (conhecimento perceptivo e motor da realidade).</p> <p>O pensamento está atrelado aos gestos/movimentos. Há uma projeção do pensar em manifestações motoras.</p>

	Início do desenvolvimento da função simbólica (movida pela ação).
Personalista (3 – 6 anos)	<p>Momento de formação de personalidade/construção da subjetividade.</p> <p>Há o predomínio dos aspectos afetivos na relação da criança com o ambiente.</p> <p>Busca de autonomia, “negação” do outro, contraposição a ordens, comportamentos arredios em determinadas situações, mas ainda com forte vínculo com a família e necessidades da aprovação.</p> <p>Pensamento sincrético (fabulação, contradição, incoerência, na fala e na escrita etc.) Função simbólica consolidada.</p> <p>Tentativa de auto constituição, de construção de si.</p>
Categorial (6 – 11 anos)	<p>Avanços no plano da inteligência. Resolução do sincretismo.</p> <p>Pensa formando categorias, consegue organizar séries, classificar, diferenciar. (compreende a realidade de forma mais objetiva).</p> <p>Interesses da criança pelos objetos externos, conhecimento da realidade, curiosidades.</p> <p>Energia do Sujeito volta-se para o mundo externo.</p> <p>Conflitos entre ampliar o universo de atividades a serem conhecidas a relação com as pessoas importantes para ela.</p> <p>Abrandamento dos conflitos/Trégua interpessoal (DANTAS, 1990)</p>
Adolescência (11 anos em diante)	<p>Inicia-se a puberdade e, com ela, mudanças no plano afetivo, nas relações consigo e com os outros.</p> <p>O componente afetivo é mais “racionalizado” em virtude de mudanças no campo intelectual.</p> <p>Momento de construção de si, de busca de novos sentidos.</p> <p>Depara-se com o desafio (conflito) de buscar sua identidade, de ampliar seus vínculos afetivos, sem com isso perder a afeição de pessoas significativas (pais, por exemplo).</p>

Fonte: NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. (2009. p.86)

As contribuições de Wallon na sua teoria da afetividade podem também ser aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem na escola, visto que a escola é um lugar de muitas emoções para as crianças, e estas emoções fazem parte da sua socialização dentro da escola, levando em conta que a socialização é uma das funções da escola.

A emoção é um elemento de expressão, que inclui aspectos orgânicos (tônicos/musculares), ao qual o professor precisa estar atento. Quando o componente emocional é exacerbado, há uma tendência à inibição do

componente intelectual, e vice-versa, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno. (NUNES, 2009, P.115).

Desta forma, o professor também precisa saber lidar com esta questão emocional dos alunos e também precisa estar ciente de suas próprias reações emocionais quando estiver em frente aos alunos, o que também poderá ter alguma influência sobre a mesma.

Essa discussão sobre os autores que falam a respeito do processo de desenvolvimento do sujeito, e que tiveram grande influência na atuação de muitos professores dentro da escola, nos mostra que Vygotsky, Piaget e Wallon tiveram o mesmo objeto de estudo, como acontece o processo de desenvolvimento das crianças, apenas com enfoques diferentes. Vygotsky e Wallon estudaram a criança como parte de sua realidade, com enfoque social, onde elas modificam a si e ao meio em que vive através da interação social, com o outro e com objeto, passando por mediadores, isto é, para Vygotsky, a mediação é feita através da linguagem, já para Wallon, a mediação é feita através da emoção ou afetividade, e para ambos existem muitos determinantes neste processo e que não podem ser separados, precisam andar lado a lado. Já para Piaget, a criança se desenvolve a partir de seus conflitos internos, seus esquemas mentais que se desenvolvem por meio da interação com o meio em que vive, ou seja, o desenvolvimento dos esquemas mentais faz com que a criança avance seu estágio de desenvolvimento.

Essa discussão entre os três autores trabalhados nesta pesquisa segue em um quadro comparativo, para que possamos entender de forma mais sucinta a teoria de cada autor.

Quadro 3 – Comparativo entre Vygotsky, Piaget e Wallon.

	VYGOTSKY	PIAGET	WALLON
Crianças de	A linguagem infantil, que é utilizada, pode constituir a criança enquanto ser social, histórico e cultural, ou seja, é essencial para constituição da consciência do sujeito, desta forma é possível afirmar que a	Privilegia maturação biológica; os fatores internos preponderam sobre os externos; o desenvolvimento tem uma sequência fixa e estágios regulares; não considera o fator	A afetividade tem um grande papel no desenvolvimento das crianças, pois é o primeiro tipo de comunicação utilizada pela mesma nos primeiros meses

0 a 6 anos	criança tem nas interações sociais, o seu desenvolvimento através das relações mútuas entre o plano individual e o plano social, sendo assim, a linguagem infantil apenas pode ser entendida nas relações com os outros.	social ou com menos influência.	de vida, estabelecendo assim os primeiros contatos com o meio em que vive, fazendo com que a afetividade permeie a relação dela com o outro
-------------------	--	---------------------------------	---

Fonte: própria autora

Tendo apresentado algumas abordagens teóricas sobre a socialização das crianças, suas interações sociais, tanto com o meio quanto com o outro, e o que alguns autores falam sobre este assunto, destacando a importância das interações para com o desenvolvimento das mesmas, falaremos agora um pouco sobre a importância da escola neste processo, sobre as relações entre professores e alunos, considerando que a escola é o lugar principal onde acontecem estas interações das crianças, afinal elas passam muito tempo nas escolas com seus professores e colegas.

Então, ao falarmos sobre a relação entre escola, professores e alunos, não se pode esquecer que, além das interações sociais e o desenvolvimento das crianças, temos também o início do processo de aprendizagem das mesmas, onde segundo Nunes (2009, p. 103) “aprendizagem, em Vygotsky, é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, inserido”. Sendo assim, também sabemos a importância da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, tendo como uns dos pontos cruciais desta relação às práticas educacionais como propulsora do desenvolvimento humano, pois sabe-se que, anterior ao conhecimento escolarizado, a criança já traz consigo uma série de informações, de conhecimentos, os quais devem ser levados em consideração nos conteúdos escolares.

Vygotsky (1999) discute também quanto às dificuldades das crianças no seu processo de escrita, afinal, é fácil para que cada criança saiba o nome dos seus familiares, pais, amigos, etc, porém, ao ter que relacionar de forma escrita os mesmos nomes, aparecem às dificuldades, pois, a escrita requer muitas habilidades complexas e a escola tem um papel essencial neste processo, como por exemplo, na construção de conceitos necessários para o domínio da escrita.

Sabemos que o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa: a que ensina. Essa pessoa que ensina, no caso, o professor, é colocado pelo aluno numa determinada posição que pode ou não propiciar a aprendizagem. Entre esses dois personagens do processo de ensino-aprendizagem estabelece-se um campo de relações, que propicia as condições para aprendê-lo, denominado transferência. Transferir é o mesmo que deslocar algo de um lugar para o outro, sendo que essas transferências atribuem um sentido especial a uma figura determinada pelo desejo. Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular que é a pessoa do professor.

O ser humano, por sua própria constituição, estabelece inúmeras relações de afeto ao longo da vida, assim sendo educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas.

Falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu - outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu - outro ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência. Para a criança, o conflito dá-se com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela frequente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca. A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz.

Um aspecto importante na relação entre o professor e o aluno é o retorno do professor ao aluno, de suas dúvidas, pois, isso é muito importante para os alunos, uma vez que, mostra que o professor demonstra-se preocupado com seu trabalho. É muito importante também que o professor se preocupe em estar sempre estimulando a participação de todos os alunos, sem que seja uma obrigação, afinal isso ajuda no processo de aprendizado, pois, assim o aluno não fica com aquela dúvida que não o deixa aprender. Sendo assim, passarei então para a próxima seção, onde será relatada um pouco da minha experiência como docente da Educação Infantil durante o estágio curricular supervisionado, fazendo uma análise com base em alguns teóricos já trabalhos nesta pesquisa.

3. REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA SOCIALIZAÇÃO

O convívio das crianças vai além da sala de aula, da escola, apesar de passarem a maior parte do tempo ali, elas nascem em um contexto social, em um meio social, que possui alguns costumes, tradições, etc, fazendo assim com que as crianças adquiram certos conhecimentos sociais e que podem ser levados para sala de aula, como bagagem de vivências e experiências, podendo ser o ponto de partida para algumas aprendizagens. Infelizmente, muitas vezes, estes conhecimentos não são levados a sério pelos professores, como se o que as crianças aprendem fora da escola não tivesse significado, e que apenas possui relevância o conhecimento escolar, e segundo Vygotsky (1998), as aprendizagens ocorrem nas relações interpessoais, as quais também podem acontecer dentro da escola. Assim, na relação entre o conhecimento espontâneo e o científico, temos o desenvolvimento real, que são as atividades já completadas e o desenvolvimento potencial, que são as atividades que ainda estão por serem completadas.

Podemos dizer que o primeiro estágio desta relação professor/aluno/aprendizagem é a Educação Infantil, pois, sabemos que este será o primeiro passo de tantos outros que estas crianças terão de dar ao longo de sua vida, onde os princípios mais importantes serão mostrados a estas crianças e elas começarão a desenvolver-se em todas suas capacidades: cognitivas, motoras, sociais, entre outras. Desta forma para trabalhar com Educação Infantil, o profissional docente precisa ter uma boa formação, acima de tudo e conseguir ver nas crianças capacidades a serem desenvolvidas e não apenas meros receptores de conhecimentos, da mesma forma com que as crianças aprendem conosco, nós também aprendemos muito com elas, pois, segundo Madalena Freire (2007, p. 54) “todo este processo de busca e descobertas nos desvela processo educativo, a ‘educação como um ato de conhecimento’, que nunca se esgota, que é permanente e vital”.

Desse modo, nessa seção, nos propomos a refletir o tema socialização na Educação Infantil a partir de uma análise documental do relatório do estágio supervisionado em Educação Infantil vivenciado e construído por mim, enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse relatório, existem reflexões sobre minha prática docente, contudo, nosso estudo tem como objetivo trazer algumas

reflexões sobre o processo de desenvolvimento das crianças, a partir das experiências de socializações e interações dentro do espaço escolar. Também apresentaremos as situações mais frequentes de socialização e como elas repercutem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, com base nos fundamentos teóricos de Vygotsky e Wallon.

Assim, percebemos que as relações interpessoais das crianças são de suma importância, pois, esta relação de contato com outras crianças gera atitudes básicas como aceitação do próximo, respeito e confiança, além de possibilitar maiores conhecimentos da realidade social e cultural, desenvolvendo assim algumas linguagens. Para pensar o desenvolvimento humano em Vygotsky, é imprescindível pensar na dimensão do outro, deste intercâmbio com o outro, fazendo assim o desenvolvimento avançar. Esta interação também pode acontecer através da linguagem, pois, esta não é somente a expressão do pensamento e sim a criação de sentidos internos.

Nessa análise documental, foram também criadas algumas categorias, construídas a partir da prática pedagógica. Tais categorias são: o brincar, onde destacaremos os pontos mais relevantes desta interação das crianças, inclusive com a professora; a roda de conversa, pois, todo início de aula, era realizada a roda de conversa, para expormos ideias, brincadeiras, etc, e, por fim, as atividades orientadas /não orientadas, afinal, as expressões das crianças nestas interações acabam se modificando quando as atividades são orientadas ou livres. Essas categorias serão analisadas a luz das teorias já apresentadas.

3.1 CATEGORIAS

3.1.1 BRINCAR

As situações de aprendizagens das aulas foram pensadas com o objetivo de promover espaços/situações para que as crianças pudessem se manifestar oralmente, por intermédio de leituras e contação de histórias, desenvolvendo suas habilidades e sua autonomia, focando em trabalhos com a Educação no Trânsito, o qual era o tema do projeto da escola na época. Aqui, quando falamos em brincar, podemos incluir as atividades lúdicas, entre outras, como na atividade do painel dos meios de comunicação, onde cada aluno pintava as mãos com tinta guache e, após, carimbava no cartaz o meio de transporte que utilizava para ir à escola. Com esta atividade, foi estimulada a

socialização entre as crianças, pois, elas deviam explicar o porquê que carimbou aquele transporte, o que foi muito interessante; as crianças conversavam entre elas, existiu muita interação entre as crianças nesta brincadeira. Houve muitas trocas de experiências, enquanto alguns não sabiam explicar o modo que iriam para a escola, outras tentavam explicar mostrando como exemplo suas próprias experiências, fazendo com que existisse a interação e a aprendizagem ao mesmo tempo. Ao final desta aula, as crianças ficaram eufóricas e passaram praticamente a aula toda falando desta atividade, onde muitos alunos que não tinham tanto contato uns com os outros acabavam trabalhando juntos.

Pensando no tema proposto foram desenvolvidas situações de aprendizagem como a confecção de uma sinaleira com materiais recicláveis, com materiais como caixa de papelão. Em um segundo momento, foi montado um circuito na área externa da escola, porém, ela não pode ser desenvolvida desta forma, então fiz um painel em folha de papel pardo com uma suposta “faixa de segurança”. Nessas atividades mais lúdicas era visível o deslumbre das crianças pelas atividades, pois, todas queriam participar e precisavam criar entre elas regras para que todos participassem da brincadeira, quando também aconteceu uma socialização muito grande entre as crianças: umas queriam explicar às outras o método daquele jogo/brincadeira. Posteriormente, também um jogo com as cores do semáforo.

Outra atividade desenvolvida foi um grande jogo, com um painel onde existiam fotos de algumas placas e sinais de trânsito. Em outra caixa, havia placas com as mesmas sinalizações e cada criança deveria tirar uma placa e assimilar o desenho da mesma com o respectivo desenho dentro do painel. Com essa atividade percebemos que realmente cada criança aprende no seu tempo, não podemos exigir das crianças o mesmo aprendizado, ao mesmo momento, cada criança aprende de uma forma, em momentos diferenciados. Nessa atividade também obtivemos êxito, pois houve um grande entrosamento entre as crianças, todas queriam brincar, e algumas crianças ajudavam os colegas, não gostando de ver os seus colegas jogar de forma errada, tentavam ajudar de toda forma o colega. Esta atitude gerou também uma grande socialização, sendo que, após o jogo as crianças conversavam sobre a temática do mesmo.

E, por fim, uma última atividade que consideramos muito relevante, e que foi feita com o intuito de instigar os alunos sobre o tema, mas utilizando a

ludicidade, confeccionamos para os alunos um jogo da memória, com copos de iogurte e os símbolos das sinalizações, assim, formamos uma roda e começamos a brincar com o jogo. Para essas atividades, as crianças, em grupo, jogavam o jogo da memória, um de cada grupo por vez. As crianças ficaram muito instigadas com esta atividade, pois, elas mesmas conseguiam reconhecer os símbolos e muitos alunos ajudavam os colegas, auxiliando nas aprendizagens delas por meio das socializações feitas em sala de aula.

Todas as atividades também foram feitas no intuito de desenvolver algumas das várias inteligências das crianças, entre elas, a Linguagem Musical através de Canções e Interpretações; Linguagem Plástica com Pintura e Criações de Desenhos; Linguagem Oral e Escrita por meio da Expressão oral e expressão espontânea; Linguagem Corporal trabalhando o esquema corporal e a Linguagem Temporal:

Desta forma podemos fazer a seguinte reflexão, para trabalharmos com a Educação Infantil, é preciso ter em mente que a brincadeira é a “cultura da infância” produzida por aqueles que dela participam e são acionadas pelas atividades lúdicas, como nos diz o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2009, p.72). Porém, para construção destes espaços lúdicos, é preciso levar em consideração um fator importante, as crianças têm uma vida social fora da escola, assim, elas ouvem música, cantam, manuseiam livros, constroem objetos, pintam, desenharam, produzem seus jogos simbólicos, e fazem tudo isto para brincar e não apenas se comunicar, exploram também não somente seu mundo material, e sim o seu imaginário. A compreensão de mundo das crianças pequenas faz-se através de todas essas situações. Em se tratando da Educação Infantil, é incondicional o respeito ao brincar e a brincadeira não por ser a primeira etapa da vida, mas, por também ser um dos primeiros momentos de experiência e contato com o outro, não se tratando apenas de um domínio da criança e sim de uma forma de expressão que especifica o ser humano.

Visto que esta questão das brincadeiras ainda é uma questão complicada na Educação Infantil, pois, infelizmente, muitos ainda acham que nesta etapa só existem brincadeiras apenas pelo simples fato de brincar e sabemos que inclusive na Educação Infantil temos conteúdos a serem apresentados aos alunos, mas claro que de uma forma que seja adequada à faixa etária, e por este motivo afirmamos que as crianças podem aprender brincando, assim como nos coloca Vygotsky (1998) ao dizer que o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que, de forma lúdica, a

criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto. Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por meio dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Ainda, segundo Vygotsky (1998, p. 137) “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Para completar, quero reiterar, que nesta turma de Maternal, focamos muito na questão das brincadeiras, das atividades lúdicas, tanto em sala de aula, quanto nos jogos simbólicos que as crianças criavam durante as atividades e na hora do parque, onde as crianças se socializavam de forma muito ampla, pois, ali elas estavam livres, sem condicionamentos de jogos, ou outros, e podia-se perceber, nitidamente, os jogos simbólicos das crianças, principalmente pelas imitações das suas vidas cotidianas.

3.1.2 RODAS DE CONVERSA

Sabemos da importância das rodas de conversa nas salas de aula, e por isto resolvi aderir também a esta metodologia: desta forma, passamos também aos alunos, alguns vídeos infantis, onde eles poderiam ficar acomodados da forma que achassem melhor. Estes vídeos tratavam do assunto proposto. Nesta atividade, eles demonstraram muita concentração, pois assistiam aos vídeos e iam assimilando com suas realidades, relacionando os fatos que apareciam no vídeo com suas atitudes do dia-a-dia, como por exemplo, quando precisam andar nas cadeiras específicas para sua idade, ou quando dizem “não sou mais bebezinho para ir na cadeira” e algumas normas que precisam seguir e que já tinham sido apresentadas por seus pais e estavam repassando em aula.

A cada vídeo passado, com um tema diferente, como faixas de segurança, atenção aos semáforos, cinto de segurança, cadeiras especiais, entre outros, eles gostavam e queriam conversar, expor suas experiências, contar o que acontecia na sua casa. Desta forma, quando um começava a falar sobre determinado assunto, todos pegavam o fio e continuam a fala, sendo assim, uma atividade que também lhes

proporcionou muitos aprendizados, inclusive, com os próprios colegas. Percebemos assim, que, através da linguagem, as crianças constroem seus conhecimentos e elaboram seu pensamento, fazem ligações com seu mundo real e acabam por criar regras sobre o assunto abordado.

Hoje, temos quase que por consenso, a importância das rodas de conversas nas salas de aula, ela é uma prática muito importante no desenvolvimento das crianças, afinal, é um momento privilegiado para a socialização, para o desenvolvimento da afetividade, para interação com o outro, ou seja, cria-se uma situação de aprendizagem. Nestas rodas de conversas, além de outros fatores, as crianças aprendem a se tornar sujeitos críticos, é neste momento que elas aprendem, com estas interações, o respeito e a valorização das maneiras diferentes das crianças de se pronunciarem, seja por meio da linguagem, ou de imitações sobre o meio em que vivem; é através destas falas dos alunos que eles se sentem como sujeitos do processo de aprendizagem, além de ajudar na atividade pedagógica do docente.

Podemos dizer então, que as criações destes espaços simbólicos para conversas e interações acabam tendo significado para as crianças, possibilitando avanços no seu processo de desenvolvimento psicológico, o que pode e deve ser pensado através da relação professor-aluno, aluno-aluno e não de um simples aglomerado de pessoas. Para isso, é necessária uma prática docente que evidencie a participação dos alunos, através de diálogos e expressão criativa de trabalhos, sempre respeitando a singularidade de cada um.

A dinâmica da roda da conversa pode ser utilizada também para realizarmos algumas brincadeiras, como no jogo que foi aplicado com as crianças, onde em roda, houve uma breve explicação sobre o jogo, que seria um jogo de mímicas. A turma foi dividida em dois grupos. Primeiramente, um aluno de um dos grupos faz a mímica para que o outro grupo tente adivinhar. A interação das crianças nesta atividade foi muito bonita, pois eles participavam de forma ativa, e havia a colaboração com os colegas, a diversão das crianças em tentar adivinhar as mímicas. Esta atividade foi mediada por mim e pela professora regente da turma, pois, sabemos que, muitas vezes, é necessária a mediação de um adulto.

Outro exemplo que pode ser dado aqui são as rodas para contação de histórias, como a atividade que fizemos com a história da Bruxa, Bruxa, Venha a minha festa,

entre outras que foram contadas. As crianças ficaram perplexas com a história, pois tentamos chamar a atenção delas, tanto na vestimenta, usando um chapéu de bruxa, como na entonação de voz durante a leitura. Nesta prática, as crianças mesmas se “controlavam”, se um dos colegas viesse a conversar, outros lhe chamavam a atenção, pois, todos queriam escutar a história. Logo após a leitura da história, as crianças faziam a imitação, tentando lembrar todos os personagens da história e dando a si próprios os nomes dos personagens, promovendo assim uma grande interação.

Também podemos e devemos olhar tais dimensões como a interação e muitos outros aspectos através da afetividade, afinal, toda criança é cheia de emoção, e o professor precisa estar ciente disto e aceitar que suas ações emocionais na frente dos alunos podem causar momentos conflituosos, como por exemplo, na Educação Infantil, que se encontra na fase do personalismo, caracterizada por Wallon, como estágio em que a criança tem a formação de sua personalidade, a construção da subjetividade, onde predominam os aspectos afetivos na relação da criança com o meio. Atualmente, a escola é como já foi dito, o lugar onde a criança passa o maior tempo da vida, e, desta forma, a escola além de colaborar na construção do conhecimento, pode colaborar na resolução de alguns conflitos desta criança. Para tanto, ela precisa conhecer seu aluno, suas dimensões, o tipo de relação que ela possui com o meio em que vive, e, precisa também, compreender a criança na sua complexidade.

3.1.3 ATIVIDADES ORIENTADAS/NÃO ORIENTADAS.

Nas salas de aula, as atividades que são feitas para com os alunos, e que ajudam nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, podem ser através de atividades orientadas ou não orientadas, pois, existem situações em que as mesmas precisam entender que são necessárias algumas regras para ser realizadas, e outras atividades são “livres”, porém, sempre com um mediador, ou seja, o professor.

“Na hora dos filmes, as crianças assimilavam as histórias com suas realidades e, automaticamente, iam se identificando com as situações do filme. Já no jogo das cores, elas sentiram na pele como seria estar no trânsito e precisar obedecer aos semáforos e quais as consequências se as mesmas não fossem respeitadas, mas, de forma

lúdica”.¹Essas foram atividades orientadas, onde elas desenvolviam através da linguagem suas inteligências, pois, como diz Wallon (2008), além da afetividade, a cognição é um fator importante na construção do indivíduo, por isso ele destaca que:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidencialmente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se às exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social. (p.117)

Para este autor, a personalidade de cada indivíduo é formada através de dois fatores, a afetividade e a inteligência. A afetividade vem do mundo social, para formação do indivíduo e a inteligência vem do mundo físico, para formação do objeto. Na teoria Walloniana, a construção do cognitivo oferece algumas funções que permitem ao indivíduo “[...] identificar e definir [...] significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas” (WALLON, 2007, p. 117), não podendo assim ser considerado como um ser fragmentado

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198)

Assim, Vygotsky, também fala sobre a questão da afetividade, já nas atividades com as crianças, é preciso saber entender as emoções dos alunos. Afinal, eles possuem vida fora escola, e podem passar por situações que mexam no seu emocional e isto interfira no seu desempenho escolar, como um caso de uma aluna, que os pais eram separados e o pai vinha apenas de tempos em tempos para casa e quando isso acontecia e depois de alguns dias juntos, o pai ia embora, a criança ficava totalmente sensível nas aulas, precisando de uma atenção especial por parte da docente. Deste modo, é imprescindível saber lidar com estas situações, sabendo que emoção e pensamentos são indissociáveis, como também descreve, Vygotsky (2000, p.146)

¹Relatório de Estágio curricular supervisionado, do curso em Licenciatura em Pedagogia.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial.

Assim sendo, não se pode separar afetividade e cognição, pois, em uma sala de aula,

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VYGOTSKY, 2003, p.121)

Então, podemos concluir que um professor que leva a emoção e a afetividade para sua sala de aula, para seus alunos e consegue fazer com que eles tenham estes sentimentos durante as atividades realizadas, consegue fazer com que a assimilação dos “conteúdos” e a aprendizagem possa acontecer de forma mais sensível para os alunos, ajudando os mesmos a superarem seus medos, a aprenderem com eles. Uma forma de fazer com que esta aprendizagem ocorra desta forma é utilização dos brinquedos, das brincadeiras, das atividades lúdicas, pois, precisamos ter consciência da importância dos mesmos, tanto na aprendizagem das crianças quanto para sua socialização dentro da escola, que também contribui para as aprendizagens.

A brincadeira possui extrema relevância para o desenvolvimento infantil e merece toda nossa atenção, pois ela é a principal atividade da fase infantil, não é apenas um entretenimento, mas também aprendizagem. Este brincar satisfaz algumas necessidades das crianças e estas vão mudando em cada fase da criança, ela investe sua afetividade nesta atividade, lembrando a relação entre desenvolvimento e o brincar promovem as novas aprendizagens. Para que se possa gerar essas aprendizagens na criança, as interações entre adultos e crianças, e entre elas mesmas, as atividades lúdicas seriam o melhor caminho.

Na relação entre o brincar e o brinquedo, Vygotsky (1998, p. 132) fala que “uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer realizar seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência”, e ainda, Vygotsky (1998, p. 135) nos afirma que “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma fonte de desenvolvimento”. Desta forma Vygotsky (1998, p. 137) afirma: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo

do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este trabalho realizado, com base na teoria de três autores: Vygotsky, Piaget e Wallon, que tratam sobre a socialização das crianças, suas interações sociais, percebemos que eles possuem teorias diferentes, mas, que se engajam em alguns fatores, principalmente na questão da afetividade que deve estar presente na relação professor / aluno dentro da escola. Não somente com os professores, mas que os mesmos saibam entender e lidar com situações emocionais das crianças, afinal, elas não são meros robôs que estão ali sentados, sem sentir e pensar nada. As crianças presentes nas escolas são passíveis de emoções, pois, possuem uma vida fora da escola, e, em alguns momentos, elas virão para escola com seus problemas, onde a escola e o professor precisarão saber lidar com suas emoções.

A escola também é o lugar onde as crianças interagem a maior parte do tempo com seus colegas e professores, e são estas interações que vão fazer com que os alunos possam se desenvolver. Segundo Piaget, a criança amadurecerá através das modificações que as relações exteriores provocam nos esquemas mentais das crianças e fazem com que elas se desenvolvam e possam passar de um estágio para o outros, já que o autor trabalha em cima de alguns estágios que as crianças passam durante sua vida. Já Vygotsky, nos afirma que as crianças se desenvolvem através das relações sociais com o meio, e com o outro, estas relações fazem com que o aluno passe do conhecimento interpessoal (de fora para dentro) para o intrapessoal (de dentro para fora), utilizando a linguagem como mediadora deste processo de desenvolvimento, pois, é através dela que as crianças desenvolvem o seu pensamento. E, por fim, temos a teoria da afetividade, que segue as linhas de Vygotsky, apenas olhando mais para o lado da afetividade das crianças.

O professor precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos para que se possa atender os alunos com qualidade, pensando nas suas relações sociais e como isto pode contribuir nos conhecimentos científicos, dentro das salas de aula, sem falar na preocupação que devemos ter para com o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Como já falamos, as crianças pertencem a um contexto sociocultural, que atuam também no seu desenvolvimento e no seu processo de construção dos conhecimentos, e é necessário, ou melhor, fundamental que ocorra uma articulação destes conhecimentos adquiridos com a prática pedagógica. Desta forma, reiteramos a importância da socialização das crianças, das interações sociais, inclusive nos trabalhos em grupos, para

o pleno desenvolvimento das aprendizagens e das múltiplas linguagens, como: Linguagem Musical: (Canções e Interpretações); Linguagem Plástica: (Pintura e Criações de Desenhos); Linguagem Oral e Escrita: (Expressão oral, Expressão espontânea, Elaboração) e até Linguagem Corporal: (Esquema Corporal), entre outras.

Essas múltiplas linguagens podem ser desenvolvidas, nas atividades coletivas, pois “, através desta prática que engloba o grupo como um todo se pretende desenvolver com as crianças atividades em que a professora propõe uma forma qualquer de ação que, exigindo o esforço individual de cada membro, valorize a participação do grupo em lugar de negá-la” (Freire, 2007. p. 27).

Precisamos compreender que é através das ações espontâneas das crianças que podemos captar seus interesses, e, partir destes, para gerar as atividades de sala de aula. Assim, as propostas de trabalho devem ser expostas às crianças, desta forma elas sentir-se-ão parte das atividades e poderão perceber que a professora não é dona das atividades, e sim, organizadora das mesmas. (Freire, 2007, p. 21).

Desta forma, percebemos que nós, enquanto pedagogas, docentes, precisamos estar atentas a tudo que ocorre nas situações em que as crianças estão interagindo, pois, é desta interação que podem surgir alguns assuntos a serem trabalhados em sala de aula, através dos jogos simbólicos que as crianças fazem, como por exemplo, na hora do parque, quem nunca viu as crianças brincando de “comidinha”, imitando a mãe quando ela diz o que pode ou não pode comer, o que é besteira, e o que é comida natural. Desta brincadeira, pode surgir na sala a questão da alimentação saudável, onde podemos trabalhar com as crianças os tipos de alimentos, fazer com que elas procurem a diferença entre elas, e fazer até um lanche coletivo com as crianças na cozinha da escola, onde elas mesmas possam fazer seu lanche saudável.

Enfim, de uma simples interação das crianças, podemos tirar assuntos muito interessantes para serem trabalhados com os alunos, e através desta interação podemos fazer com que as crianças desenvolvam-se cada vez mais. Interações estas que podem acontecer em um momento de brincadeiras, e até através das atividades em grupos na sala que poderão proporcionar aprendizagens que as crianças levarão para suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O Significado da infância**. In. Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília. 1994.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: 70 ed, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. __ Brasília: MEC/ SEF, 1998
- COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- DANTAS, Heloisa et all. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget, Vygotsky, **Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DE BONA, Aline Silva. DREY, Rafaela Fetzner. **Piaget e Vygotsky: Um paralelo entre as ideias de cooperação e interação no desenvolvimento de um espaço de aprendizagem digital**. 2013.
<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/109/49>. Acessado 30/10/2014.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- LEITE, Luci Banks. **As Interações Sociais na Perspectiva Piagetiana**.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p041-047_c.pdf. Acessado 27/10/2014.
- LEMOS, Simone Alves Nepomuceno. **Linguagem e Infância: a Literatura Infantil no Processo de Desenvolvimento da Criança Pequena**. Acessado em 26/10/2014
<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=129> - mini
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília. Liber Livro, 2009.
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

REGO, T. C. 1994. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Acessado dia 26/10/2014. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf, acessado em 20/01/2014