

CONFLITOS E APRENDIZADO: UMA ABORDAGEM ÀS POSSIBILIDADES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DO SOCIOCONSTRUTIVISMO.¹

Arthur Reolon da Gama Telles², Gustavo Heck Vianna³, Felipe Ritter Antunes⁴

¹ Projeto desenvolvido na disciplina de Projeto Integrador do curso de PSICOLOGIA do quarto módulo da Graduação Mais.

² Estudante do curso de Psicologia do 6º módulo

³ Estudante do curso de Psicologia do 6º módulo

⁴ Estudante do curso de Psicologia do 6º módulo

1. INTRODUÇÃO

A relação pedagógica ‘professor-aluno’ vai além daquele que fala e daquele que escuta. É uma relação de trocas mútuas que podem impulsionar o desenvolvimento infantil ou freá-lo. O sucesso do aprendizado depende das zonas funcionais cognitiva, motora e afetiva, que são separadas apenas para esclarecimento teórico, mas que no dia-a-dia se interrelacionam entre si, formando a pessoa. Essas zonas funcionais são a base da pessoa, podendo ou não ser impulsionadas pelo meio circundante. Portanto, considera-se de extrema importância a práxis pedagógica no desenvolvimento infantil, visto que, por muito tempo, os professores serão mediadores desse meio social e proporcionarão as possibilidades da aquisição e constituição das aprendizagens. (RESSURREIÇÃO, 2005).

Dessa forma, a Escola Municipal Infantil Cândida Iora Turra, que se situa no município de Ijuí, se depara com desafios que se apresentam decorrentes de conflitos na interação entre os alunos da pré-escola. A educação infantil é compreendida, legislativamente, como período de iniciação na longa jornada de aquisição do conhecimento, como bem caracterizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), se estabelecendo a base de todo processo educativo, que consiste em fazer-se progressiva e permanentemente conquistando-se a si, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro (BRASIL, 1981, p. 5). Essa, não apenas pode representar o marco inicial do sujeito perante a educação institucional obrigatória como também pode ser o início da experiência social e sua interação com outros de mesma idade de muitas crianças.

Nesse contexto, temos uma dicotomia inevitável. Por um lado, é importante respeitarmos o tempo subjetivo de cada um que irá se desenvolver de acordo com suas capacidades. Por outro lado, devemos considerar que o aspecto psíquico é somente um dos aspectos estruturais do desenvolvimento, e sabendo que os outros dois, o cognitivo e o

biológico, também evoluem, é importante conduzirmos o aluno para o caminho do conhecimento procurando sincronizar todos esses aspectos. Portanto, ponderando a construção dialética do conhecimento (GALVÃO, 1955), e a função do professor de mediador do aprendizado e das relações sociais do aluno com seus colegas, destaca-se o papel essencial desses primeiros no desenvolvimento e na internalização de valores morais na subjetividade infantil (DEVRIES,1998;VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV,1988). Apresenta-se aí a possibilidade de trabalhar uma aprendizagem significativa para os alunos da pré-escola fundamentada no construtivismo sócio-histórico.

Desse modo, é de suma importância que os educadores estejam cientes não apenas das técnicas ou estratégias voltadas para questões pontuais da escolarização, mas também do arcabouço teórico como recurso que permite recorrer ao seu conhecimento nas mais diversas situações enfrentadas, tornando-os, nos termos de DeVries(1998), "profissionais teoricamente sofisticados". Os ganhos com tal investimento acarretam no aproveitamento da fase de volatilidade infantil para a construção da moral, influenciando no futuro de um sujeito capaz de contribuir ativamente no meio social, contribuindo para que conflitos relacionais causem menos sofrimento tanto no indivíduo quanto para a sociedade a qual pertence (NOGUEIRA; LEAL, 2015).

Logo, o presente projeto tem como objetivo, fornecer ao corpo docente da E.M.I Cândida Iora Turra um arcabouço teórico a respeito do desenvolvimento infantil para possibilitar reflexões sobre a práxis pedagógica, visando facilitar a interação entre os professores e as crianças através do lúdico, bem como um instrumento para facilitar essa relação.

2. JUSTIFICATIVA

Trabalhar questões sociais através do lúdico significa interagir diretamente com o universo da criança, visto que ela compreende, molda e expressa sua realidade por meio de suas brincadeiras. A escola tem o papel de instigar a busca pelo conhecimento e proporcionar as experiências, sendo o professor a figura de primordial importância para a mediação do conhecimento. Para tanto, o projeto aqui proposto visa contribuir com o desenvolvimento da capacidade empática, de convivência e de relações saudáveis no ambiente escolar, auxiliando através das atividades propostas e do material teórico aqui compilado, a formação de um

repertório cultural-social base para as crianças intermediado pelo professor, propiciando assim maior engajamento social na construção de seu futuro.

Se faz importante refletir o impacto das atividades lúdicas na formação da criança deste período escolar, visto que sua capacidade imaginativa aflorada pelas questões que assim a proporcionam, contribuem para a formulação de sonhos e metas subjetivas das crianças, das quais a longo prazo farão parte do comportamento e da personalidade de um adulto que contribuirá com a sociedade.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PELO SÓCIO-HISTÓRICO

Instigado pelas concepções do materialismo dialético e pelas ideias do marxismo, Vygotsky atribui o papel das relações sociais que cada indivíduo vivencia no mundo exterior como progenitoras das formas conscientes de seu comportamento, mas que não se resumem a mera influência do meio, pois todo indivíduo tem seu papel ativo na modificação deste. O ser humano, a partir da lógica mais simples de pensamento da criança, evolui seu pensamento até o desempenho complexo do adulto não apenas por mera capacitação resultante da maturação orgânica, física e sensorial, mas sim porque esta deve ser permeada pelos processos culturalmente determinados. Com tal objetivo de compreender as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica que Vygotsky olhava para além do organismo, no social e na história que o circula (LURIA, 1988).

As fontes dos processos psicológicos propriamente humanos tem sua origem na sociedade, sendo divididas no cultural, histórico e instrumental. O instrumental corresponde aos meios que o homem dispõe em seu trabalho para alcançar determinado objetivo, que auxiliam na realização daquilo que é produzido na mente pela própria pessoa, de forma mediadora, em todas as funções psicológicas complexas e se diferenciando dos reflexos básicos do ambiente caracterizados pelo estímulo-resposta. Dessa forma, o indivíduo não só responde aos estímulos do ambiente como pode também aplicar alterações nele com o propósito de inferir seu próprio comportamento e ser influenciado por ele (VYGOTSKY *et al.*, 1988).

O aspecto cultural, como fonte do processo psicológico, diz das configurações sociais presentes no meio, cumprindo função estrutural às tarefas organizadas pela sociedade que a criança enfrentará em seu crescimento, bem como os tipos de instrumentos, mentais ou

físicos, que estarão disponíveis à criança para o êxito de determinada tarefa. Um dos instrumentos essenciais inventados, então, pelo social seria a linguagem, a qual Vygotsky atribui fundamental papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.(VYGOTSKY *et al.*, 1988).

Já no que tange o aspecto histórico, este que se concatena ao cultural, ainda para ao autor supracitado; remete ao processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de diversos instrumentos que ao longo da história social do homem foram e, até hoje o são, utilizados para nortear o comportamento humano e alterar o seu meio, sendo ligado ao cultural visto que a forma de usar um instrumento, mental ou físico, é compartilhada pelo social ao passar das gerações.

Estes três aspectos são aplicáveis ao desenvolvimento infantil, onde a criança desde seu nascimento está exposta a incidência de seu meio, incorporando sua cultura e a reserva de seus significados, a maneira de se fazer as coisas que perpassa historicamente através da interação com os adultos ao seu redor. Em um primeiro momento, toda resposta da criança ao mundo se dá pela herança biológica, pelos processos naturais, e através da mediação dos adultos, de forma constante, os processos psicológicos instrumentais começam a criar forma e sentido para a criança (VYGOTSKY *et al.*, 1988).

Os estudos realizados por Vygotsky e seus seguidores põem em movimento o pensar sobre o desenvolvimento a partir das interações sociais, os efeitos da linguagem e da cultura na formação do psiquismo humano. Assim, a perspectiva sócio-histórica aplicada à aprendizagem formula o conhecimento como resultado daquilo que se mostra válido ao indivíduo em termos de sua experiência ao meio, sendo assim um processo adaptativo de natureza social, histórica e cultural (BOIKO, 2001).

Ainda, segundo Boiko (2001), esta perspectiva considera que o desenvolvimento é otimizado pelo aprendizado, ou seja, a educação pressupõe o desenvolvimento, para além de que se faz fundamental a presença de um outro mais capacitado, capaz de mediar o avanço do conhecimento pelos rumos culturalmente estabelecidos. Nesta posição refere-se à escola e, principalmente, aos professores.

Mesmo quando consideramos o processo de maturação do organismo e suas capacidades, este não corresponde ao todo do desenvolvimento individual. Não basta esperar o êxito inato na execução de habilidades que foram justamente concebidas pelo social, mas

sim que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível em seres humanizados (OLIVEIRA, 1993).

A mediação se torna, então, um dos conceitos base do pensamento sócio-histórico, sendo através dela que todo conhecimento desenvolvido pela humanidade, em suas diferentes formas e vias, é passado adiante culturalmente. Tal conhecimento pode estar contido em objetos e na sua forma de utilização, ou seja, no meio físico, quanto pode estar contido no meio psicológico, tratando-se de mecanismos (instrumentos) e formas de pensamento (linguagem) passadas através do social, produzida historicamente. A mediação, segundo Oliveira (1993), sempre está presente no processo de desenvolvimento do indivíduo, quando performada por um terceiro que facilita o acesso a uma informação sem que o indivíduo a tenha experienciado propriamente dar-se-á pelo social. Outrora, se a informação foi obtida com um contato direto, a mesma passa a ser mediada pela lembrança, ambas são formas alicerçadas sobre fatores emocionais gerados na experiência.

A aprendizagem da criança ocorre muito antes da sua entrada no ensino formal e institucionalizado (VYGOTSKY, et al, 1988). Esta aprendizagem se faz extremamente complexa e única de cada criança, trata-se da compilação de tudo que experienciou e adquiriu das relações anteriores do ambiente de casa. A diferença entre estas duas formas de constituir o conhecimento está em que a primeira não é formalizada, ao passo que a segunda é permeada pelos objetivos sociais-históricos daquele aprendizado, o método se torna formalizado, sistemático e, ainda, conta com uma maior interação de pessoas semelhantes mais capacitadas (colegas com maior desempenho) e mediadores (professor) para o processo de aprendizado.

5.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, SISTEMA DE SÍMBOLOS E AS ATIVIDADES PRINCIPAIS

Segundo Vygotsky (1988), o desenvolvimento humano ocorre através da realização de atividades significativas, as quais contribuem para o crescimento e amadurecimento da criança. Essas atividades principais não necessariamente são caracterizadas pelo fator quantitativo, ou seja, uma atividade que é exercida muitas vezes ou alguma que é encontrada com frequência em um determinado estágio de desenvolvimento não necessariamente será considerada uma atividade principal.

Existem três fatores, segundo os estudos de Vygotsky, que caracterizam uma ‘atividade principal’. Primeiramente ela é uma atividade que em sua essência tem a capacidade de

produzir ocupações secundárias durante a sua execução, ou seja, aquela determinada atividade dá origem a outras ocupações as quais trabalham mais de uma instância do desenvolvimento (cognitivo, imaginário, emocional etc...). O segundo fator retrata os processos psíquicos particulares que atuam na criança durante a atividade principal, processos que são passíveis de reorganização ou adquirem uma forma durante a execução da atividade.

A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens. (Vygotsky, 1998, p.64)

O último fator se relaciona com a capacidade da atividade de modificar a personalidade infantil em um determinado estado de desenvolvimento.

A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (Vygotsky, 1998, p.65)

Logo vemos que as atividades principais são aquelas que carregam as mudanças mais significativas nos processos e traços psicológicos das crianças em algum estágio de desenvolvimento, e é nessas atividades que o sujeito, seja por contato físico, emocional ou cultural, se desenvolve dentro de um meio sociocultural que ele modifica e que também o transforma criando a relação dialética entre o indivíduo e o social.(VYGOTSKY, 1988) Essa relação dialética entre o homem e meio, é mediada por um sistema de instrumentos e signos, os quais Vygotsky enfatiza e dá grande importância, já que, esse sistema está presente em toda e qualquer relação que o homem estabeleça com a esfera social.

Em sua teoria, Vygotsky, ao ressaltar o sistema de símbolos discorre sobre os instrumentos e os signos, elementos que fazem parte do sistema simbólico. Ele conceitua o instrumento como uma ferramenta qualquer que o homem utiliza para modificar a natureza, algo que ele use para retirar do meio seu benefício próprio, já o signo se encaixa na instância psicológica, ou seja, as representações mentais que substituem um objeto ausente. Nesse viés, a linguagem pode ser considerada um sistema repleto de signos, Vygotsky em seu livro “linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” contempla a ideia de que o pensamento humano ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da linguagem. As formas do pensamento derivam das simbologias que estão presentes nos signos da linguagem, assim, o processo de aprendizado está interligado com a capacidade humana de simbolizar os objetos presentes em seu meio (VYGOTSKY,1988).

Dentro desse parâmetro, o desenvolvimento infantil é visto no mesmo viés. A criança na interação com o mundo, que é feita através da linguagem, pelas atividades principais e é sempre mediada pelo sistema de símbolos, tem novas experiências. Só através do acomodamento dessas experiências e das suas respectivas significações aprende, e assim temos um processo de origem externa que se internaliza. (VYGOTSKY, 1984)

Vygotsky, reconhecendo a importância dos fatores externos no desenvolvimento do sujeito, apresenta o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um princípio essencial dentro de sua teoria. Em suma, a ZDP é a representação do limiar entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. A Zona de Desenvolvimento Real contempla tudo aquilo que a criança consegue fazer individualmente, suas bagagens próprias e suas funções já amadurecidas. Entretanto, a Zona de Desenvolvimento Potencial representa aquilo que ainda não é possível de ser realizado individualmente, são as atividades executadas com a colaboração de terceiros e as funções ainda não completamente maturadas. A maneira como as crianças exploram o mundo é diferente do modo adulto, para a criança a brincadeira e o “faz de conta” são as fontes essenciais do desenvolvimento, é através disso que a criança se solta da realidade e consegue forjar situações em que ela detém o controle. Primeiramente o brinquedo dita, através de características básicas da cultura, como a criança deve agir, porém, com o amadurecimento da criança ela passa a mudar essa relação, ela modifica a ligação entre o objeto e o seu significado. Conforme a criança brinca e cria situações controladas dentro da sua imaginação, o brinquedo terá um papel de realizar seus

desejos que não podem ser imediatamente concluídos, assim, podemos notar que a maioria das brincadeiras envolve imitar os adultos, justamente com o fito de criar uma situação em que eles estão no comando. Nesse viés, a brincadeira irá representar o funcionamento da criança na zona proximal e, assim, acarretará o desenvolvimento infantil. (VYGOTSKY, 1988)

5.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor era visto, em relação aos alunos, como uma figura hierarquicamente superior, comandava a sala baseado em relações de respeito e medo. O conhecimento e o saber eram propriedade exclusiva do professor, assim os únicos laços de aprendizado que eram estabelecidos com os alunos eram moldados na transmissão do conteúdo por cópia e repetição. Logo, não havia situações problemas que estimulassem os alunos a criarem suas próprias soluções, já que a única solução correta era a apresentada pelo professor. Atualmente, essa postura mudou e o professor agora é um mediador, alguém que estimula e favorece o aprendizado e não se baseia no uso excessivo de sua autoridade dentro da sala de aula. (QUINQUIOLO, 2017).

O professor como mediador atua, não mais como uma figura autoritária, mas sim como alguém que intervém o mínimo possível, fazendo apenas interferências em momentos de aprendizado, atuando, segundo Vygotsky (1988), dentro da zona de desenvolvimento proximal. Consoante à nova postura e sabendo que a pré-escola é um ambiente propício para o aparecimento de conflitos, dado que, as crianças têm seus primeiros contatos com outros indivíduos fora do ambiente familiar, o professor deve compreender o papel do conflito na construção do indivíduo, não os encarando como algo negativo, mas sim algo natural e de grande importância para o crescimento individual e coletivo, assim, saber mediar os episódios conflitivos é de suma importância.

É válido ressaltar que o professor deve mediar esse conflito, e não solucionar o problema usando o poder que sua figura representa para as crianças. Assim, apresentar a situação aos alunos e permitir que eles, a partir de suas ideias, façam a resolução do determinado episódio é de extrema importância para o crescimento do sujeito. Caso contrário, o professor estaria impondo suas vontades, indo de encontro a ideia da redução do poder

adulto e, desse modo, retornaríamos ao modelo de ensino hierárquico citado anteriormente. (QUINQUIOLO, 2017)

5.4 OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DE HENRI WALLON

Nesse trecho utilizaremos os conceitos de Henri Wallon, compilados no livro “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento”, escrito por Izabel Galvão (1995).

Os estudos de Henri Wallon, tem a mesma base epistemológica dos estudos de Vygotsky, o materialismo dialético. Assim, Wallon considera que o estudo do sujeito, deve sempre considerar a pessoa completa, referindo-se a uma pessoa que possui três pilares que sustentam sua existência, são eles: motricidade, afetividade, e cognição. Dessa forma, ao estudar a pessoa completa, compreende-se que entre o indivíduo e seu meio surge uma relação dinâmica e recíproca de determinações que são modificadas à medida que o sujeito vai amadurecendo tanto psíquica quanto biologicamente. A configuração física, as pessoas ao seu redor, a determinação cultural do momento, todos são aspectos determinantes do sujeito, sendo a partir das capacidades individuais de cada criança a escolha de qual elemento do meio ambiente vai se apropriar para desenvolver seus objetivos. (GALVÃO, 1995, p.39).

A existência orgânica é o único pilar do desenvolvimento humano que segue uma certa linearidade e, mesmo assim, não segue um padrão homogêneo pois está sujeito às intempéries do meio externo, tanto quanto às inquietudes do mundo interno do indivíduo. Por isso, a duração de cada estágio do desenvolvimento não é fixa e está sujeita a variações, assim como a passagem de um estágio para o outro não é garantia da permanência no mesmo. (GALVÃO, 1995, p.40).

Segundo a teoria Walloniana, o desenvolvimento da criança é permeado por conflitos, tanto internos (endógenos), que ocorrem devido a maturação neurológica e biológica, quanto externos (exógenos), que ocorrem devido a conflitos entre os interesses da criança e seu meio circundante que é formado pelos adultos e pela cultura. Com isso em mente, o autor defende que a construção do conhecimento é progressiva, passando por estágios em que são predominantes diferentes aspectos da pessoa, alternando entre afetividade e cognição. Sendo que cada fase tem suas características próprias, apresentam o predomínio de um determinado tipo de atividade e cada atividade ganhará suas características a partir dos recursos dos quais a criança dispõe no momento. (GALVÃO, 1995, p.42).

Essa alternância no predomínio de uma função é chamada por Wallon de Predomínio Funcional. Assim, aqueles momentos em que a cognição predomina, cumprem função de desenvolvimento do real e das interações com o meio, já os momentos de predominância afetiva, cumprem função do desenvolvimento do eu. O estágio que nos interessa nesse projeto é denominado de estágio do personalismo (GALVÃO, 1995, p.45).

5.4.1 ESTÁGIO DO PERSONALISMO

Nesse estágio, que ocorre dos 3 aos 6 anos, temos o retorno da predominância afetiva e o início da formação da personalidade da criança. A construção da consciência de si acontece por meio das interações sociais, fazendo com que o interesse da criança se volte para as pessoas (GALVÃO, 1995, p.44).

No estágio que precede a formação da consciência de si, o indivíduo possui uma personalidade sincrética, ou seja, indiferenciada dos demais objetos ao seu redor, misturando tanto a sua personalidade com a dos outros como a dos outros entre elas. Utilizando-se dos aparatos intelectuais desenvolvidos nos estágios anteriores (linguagem), a afetividade desse estágio é simbólica, exprimindo-se e sendo nutrida por palavras.(GALVÃO, 1995, p.51,45).

Geralmente essa etapa se caracteriza como uma verdadeira crise na qual são extremamente frequentes os conflitos interpessoais, que se originam na necessidade do eu da criança diferenciar-se por meio do confronto ao meio circundante. Assim, a criança rejeita qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do meio externo, com intuito de testar sua personalidade, de “expulsar do eu o não-eu”.(GALVÃO, 1995, p.53).

Esforça-se por ter papel de destaque e status de vencedor, utilizando todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúme, trapaças, "acessos" de tirania, dissimulação. Nesta busca de superioridade pessoal, tem atitudes que podem ser interpretadas como agressivas, como o ato de quebrar o brinquedo de um parceiro que sabe jogar melhor que ela, ou de tentar sabotar um parceiro no qual identifica uma superioridade qualquer. A exacerbação do ponto de vista pessoal é um movimento necessário para destacar, da massa difusa em que se encontrava a personalidade, a noção do eu.(GALVÃO, 1995, p.54).

Uma das características que essa atitude opositiva adquire é a necessidade de posse, ao se confundir o “eu” com “meu” o indivíduo entra em disputas por objetos, com intuito de apropriar-se da própria personalidade, onde a necessidade de “ter” é mais importante do que o objeto em si. Por vezes, pode-se observar que tão logo o conflito se resolve, o objeto conquistado logo é abandonado (GALVÃO, 1995).

Essa prática de oposição, somada às referências simbólicas do meio, contribuem para a diferenciação do eu, fazendo com que a personalidade da criança saia da posição sincrética em que se encontra, dando início a uma fase mais positiva do estágio do personalismo que se apresenta em dois momentos (GALVÃO, 1995, p.54, 55.).

O primeiro é uma etapa de sedução, a "idade da graça". Caracteriza-se pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admirar a si própria. Esta aprovação de que ela tem necessidade é o resíduo da participação que antes lhe misturava no outro.(GALVÃO, 1995, p.55)

No momento seguinte, predomina a imitação daquele que admira, buscando incorporar suas atitudes e também seu papel social “num momento de reaproximação do outro que tinha sido negado”. Processo “necessário ao enriquecimento do eu e alargamento de suas possibilidades” (GALVÃO, 1995, p.55).

“Na sucessão de conflitos interpessoais que marca o estágio personalista, expulsão e incorporação do outro são movimentos complementares e alternantes no processo de formação do eu” (GALVÃO, 1995, p.55).

5.5 O BRINCAR, A LUDICIDADE E CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS

A partir do supracitado, podemos compreender que o brincar não é só uma atividade de prazer das crianças, mas também uma forma de integração e internalização do mundo exterior e suas regras na subjetividade da criança, dado que o conceito do brincar muda para a criança conforme suas funções são modificadas e maturadas. Inicialmente, as crianças pequenas possuem um intervalo entre um desejo e a sua satisfação extremamente curta, conforme o crescimento ocorre, e suas funções mentais passam a se sofisticar, na idade pré-escolar a criança já começa a experienciar tendências e desejos que não se encaixam mais no parâmetro inicial descrito acima, ou seja, desejos não passíveis de realização imediata.

“No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda.” (VYGOTSKY, 1998, p.122)

Esse desejo que não pode ser realizado imediatamente continua atuando no psiquismo da criança e para atenuar essa tensão o sujeito se envolve em um mundo de representações simbólicas, o início do mundo imaginário. Dentro da instância imagética, esses desejos que

em um primeiro momento pareciam impossíveis de serem concretizados passam a ser realizáveis, é esse mundo que chamamos de brincar.

Segundo “a formação social da mente” as situações imaginárias contêm regras de comportamento já implícitas, o sujeito ao imaginar projeta o ambiente, a situação, ou o fenômeno que quer vivenciar, e as regras de comportamento desses eventos já estão implícitas no universo imagético. Exemplificando, Vygotsky (1988, p.63) diz que: " A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal". Isso ocorre, pois, a criança apenas vivencia o real, mas quando realoca isso em uma situação imaginária ela se sujeita às regras originárias dessa situação para que a brincadeira concretize suas exigências.

Para compreendermos melhor o brincar como forma de aprendizado, podemos elucidar o conceito de ludicidade, já que é consenso que o brincar é uma atividade lúdica. O termo “lúdico” vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga(2004) citado por Leal: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2004, p.41). E segundo Leal (2013, p.), “lúdico deriva também do radical latino *In lusio* que quer dizer ilusão, em jogo”, portanto, como o conceito de ludicidade é deveras antigo, faremos uso de diversos autores para construirmos juntos um ponto de vista a respeito da atividade lúdica e o que ela significa para a criança ou adulto.

Segundo Luckesi (2014), a atividade lúdica, não é aquela que é pré-determinada pela cultura como tal, pois, depende de como a pessoa/criança se relaciona com determinada atividade. Defendendo a ideia de que lúdico é uma experiência interna, sendo toda atividade na qual a pessoa se envolve por completo, e experimenta uma sensação de completude e não estando restrito a atividades prazerosas. Conforme citado por Leal (2013)

“[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo,

não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito” (Luckesi, 2006, p.6).

Segundo Winnicott (1960), o brincar se origina nos objetos transicionais. O autor define por objetos transicionais, aqueles que têm como função auxiliar a criança na passagem da ilusão de onipotência para a concepção de “eu”. A esclarecer, antes de se constituir como sujeito autônomo, a criança experimenta uma ilusão de onipotência onde acredita que tudo ao seu redor, tanto estímulos internos quanto externos são produções suas. Com o passar do tempo e o amadurecimento do aparato biológico, a criança necessita diferenciar-se do meio, para poder ingressar na cultura. Como a separação do objeto de amor, a mãe, causa extrema angústia, normalmente adota-se um objeto transicional que passa a auxiliar a criança nessa transição. (LEAL, 2013).

“Em síntese, Winnicott situa o brincar como ação externa, dialeticamente relacionada ao mundo interno do indivíduo”(LEAL,2013, pg.3), pois assim como o mundo externo é produzido pelo sujeito a partir de sua subjetividade, a subjetividade é constituída a partir do ambiente circundante. Sendo assim, podemos compreender que, mesmo o lúdico sendo uma experiência interna, ele está estritamente ligado com o brincar “que é uma ação externa, eminentemente cultural” (LEAL, 2013, pg. 150).

Então, pensando que para Winnicott a ludicidade é de certa forma uma ilusão de um sentimento de onipotência experimentado pelo indivíduo, somando às ideias de Luckesi que apresentam o lúdico como toda atividade na qual o sujeito se envolve por completo, podemos depreender que, apesar de serem conceitos oriundos de bases epistemológicas diferentes, dizem de um estado que tem forte impacto na subjetividade do indivíduo. Portanto, como o ato de contar histórias, como atividade lúdica pode influenciar na subjetividade infantil?

O ato de contar história, está presente na vida dos seres humanos, muito antes da invenção da escrita e “além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa” (MOURA,2016, pg. 6), que estimula a interação do indivíduo com o meio, proporcionando a transmissão de conhecimentos (MOURA,2016).

Hoje em dia, o ato de contar histórias pode ser uma ferramenta pedagógica de extremo valor. Quando o professor consegue criar um ambiente e atmosfera que estimula o aluno a se envolver emocionalmente, de modo que coloque-se no lugar dos personagens apresentados, emerge aí a possibilidade de aprendizados extremamente significativos, transformando tanto o

contador como o ouvinte. Os enredos apresentam às crianças situações da vida, que encontrarão na fase adulta e na própria infância, assim, podem entender como lidar com diversas emoções que afloram durante a narrativa. Segundo Coelho (2000), citado por Silva e Santo (2013, p. 68,69),

É por meio da literatura na infância que a criança na Educação Infantil desenvolve significados mais profundos do que na verdade, o que a vida adulta ensina. As crianças desenvolvem seus sentimentos, emoções e aprendem a lidar com essas sensações. Assim, é importante perceber que a literatura na infância é considerada verdadeira obra de arte, lembrando sempre que seus enredos falam de sentimentos comuns a todos nós, como: ódio, ciúme, rejeição e frustração, entre outros, que só podem ser compreendidos e vivenciados pela criança através das emoções e da fantasia. (COELHO,2000).

A contação de histórias não desenvolve o sujeito somente em termos de linguagem e vocabulário, mas também promove a internalização da cultura. Os elementos presentes na história proporcionarão o desenvolvimento da consciência da criança, relacionando os aspectos íntimos (internos) com os aspectos sociais (externos).(MOURA,2016).

5.7 BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento, que tem por objetivo normatizar os processos educativos, visando garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o PNE, direcionando à prática docente na Educação Básica, servindo de referência para estruturação das aulas. Assim, objetivando desenvolver seres humanos de forma integral, desenvolvendo cerca de 10 competências. Resumidamente, essas competências desenvolvidas devem proporcionar ao aluno a capacidade de aprender e apreender a cultura em que vive, mas não somente, sendo capaz também de questionar e refletir a respeito.

Ainda,

“na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”(BRASIL, 2018. p.8).

Para o nosso estudo, utilizaremos a BNCC na educação infantil, tendo em vista a faixa etária delimitada da pré-escola.

5.8 A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação Infantil é situada, como a primeira etapa do processo educativo, e como parte fundamental do mesmo. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Também, segundo a BNCC na Educação infantil, vem se fortalecendo a ideia de que o processo educativo é indissociável do cuidado. Sendo assim, as creches e pré-escolas, considerando o contexto familiar de seus alunos, os aprendizados e saberes já constituídos no ambiente domiciliar, procuram realizar articulações com as propostas pedagógicas, tendo como objetivo proporcionar um maior número de experiências, conhecimentos e habilidades, que por sua vez constituirão um desenvolvimento sadio e integral (BRASIL, 2018)

“As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, as práticas pedagógicas fundamentais para a pré-escola são as **interações** e o **brincar** pois, é a partir dessas experiências que a criança pode construir e se apropriar dos conhecimentos através de suas ações e interações com o meio circundante, resultando assim na aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018). Então,

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p.37)

Sendo assim, considerando a BNCC da Educação Infantil, são definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

3. METODOLOGIA

Para que possamos atingir nosso objetivo, é fundamental a participação da equipe diretiva da escola formada por três integrantes acrescidos de um professor, todos funcionários da E.M.I Cândida Iora Turra, para além dessa composição, os alunos observados sem

interação direta englobando quase todas as crianças em período recreativo, sendo crianças de ambos os sexos e classes sociais dos turnos manhã e tarde, de 7 turmas com idade média enquadrada no plano de ensino pré-escolar de 4 a 5 anos.

O contato com os participantes do estudo se dá por meio de duas vias, com os profissionais da instituição através de videochamadas, aplicativos de mensagem instantâneas e presencialmente através de visitas. A interação com as crianças participantes ocorrerá através da autorização da direção da escola, na presença da mesma e presencialmente. Todo o material gerado durante estas formas de contato será anexado a um diário de campo. A escolha em abranger esses participantes se dá pela necessidade de compreender a demanda na visão do aluno, professor e corpo diretivo, avaliar os efeitos das suas relações e de que forma se constituem.

A abordagem da pesquisa de campo será para as crianças essencialmente de caráter observatório, no sentido de comparar com o material teórico levantado. Para o corpo docente será organizada uma entrevista aberta e semi-estruturada dentro de uma roda de conversa, um espaço de escuta, assim como uma observação simultânea da interação com alunos e demais profissionais durante o exercício de sua práxis.

O desenvolvimento deste projeto e a análise dos dados será regido pela abordagem qualitativa, alicerçado sobre pesquisas exploratórias para coleta de dados bibliográficos nos meios físicos e digitais. Buscando por entre autores da psicologia e da pedagogia aqueles que trabalham dentro de uma perspectiva social-construtivista, observando as relações interpessoais e levando em conta aspectos biológicos, cognitivos e psíquicos das crianças.

4. RESULTADOS

DIÁRIO DE CAMPO:

4.1 Entrevista com as coordenadoras da E.M.I Candida Iora Turra.

Na tarde do dia 25/08/2022, através de uma videoconferência, questionamos as coordenadoras a respeito da demanda do projeto disponibilizado na plataforma de projetos integradores da Unijuí, nosso objetivo está em firmar os pontos de foco de nosso trabalho. Foi utilizado uma entrevista não estruturada de tema gerador amplo.

Se constitui assim a demanda por nós abordada; as interações entre os alunos da pré-escola, em especial as conflitantes, estão por presidir um ambiente difícil no quesito aprendizado, relata-se a falta de concentração e foco por parte das crianças, agitação,

desrespeito com os demais colegas, algumas questões singulares trazidas do ambiente familiar para dentro do espaço de ensino, pouca interação dos pais com a escola, dificuldade de compreender algumas regras básicas de convivência, algo similar a uma luta por atenção e até mesmo casos de mordidas recorrentes. Contudo, o que denota nossa atenção fora o senso de competitividade é as relações entre os professores.

A priori, com o intuito de compreender o que se é esperado, o “normal da idade” em que as crianças da instituição em questão se encontravam, será verificado através de uma pesquisa bibliográfica, nos meios eletrônicos e físicos os estágios de desenvolvimento com base em cada idade enquadrada na escola em questão. Em um segundo momento, há de ser realizada uma pesquisa de campo, onde buscaremos caracterizar a ocorrência daquilo que se apresenta nas demandas, obtidas através da observação das crianças no âmbito de suas atividades, interações sociais e potencial de desenvolvimento. Com estes dados, partiremos para a análise comparativa ao material teórico levantado elencando suas disparidades em dado período de desenvolvimento, processo que extrairia nossa proposta de intervenção a temas mais pontuais quais construíram enredo a nossa estória.

Tendo em consideração a ênfase dada à equipe docente durante a apresentação das demandas, será realizado também dentro de uma abordagem de perspectiva qualitativa, uma roda de conversa, um espaço de escuta para o relato do corpo docente sobre sua práxis na instituição. Até este ponto teremos bem direcionados os meios de intervenção, possivelmente abordando as relações aluno-aluno, professor-aluno e professor-professor.

4.2 Observação da escola realizada por um dos integrantes do grupo.

Neste dia, um dos integrantes foi até a escola, com o intuito de observar as crianças e os professores, bem como sua interação. Inicialmente o graduando chegou à escola e foi recebido pelas coordenadoras, que mostraram todos os locais e acomodações da escola. Algumas turmas estavam em sala de aula, mas a grande maioria brincava no pátio e nos brinquedos. Uma das coordenadoras permaneceu ao lado do estudante, respondeu questionamentos e trouxe outras questões que envolviam o conflito dos alunos e dos professores.

4.3 Entrevista 13/10 com as coordenadoras da SMED (Secretaria Municipal da Educação)

Inicialmente explanamos nossa visão a respeito da demanda proposta, encaminhada pela própria SMED, que foi construída a partir de uma visita de observação na escola Cândida Iora Turra pelo integrante Arthur Reolon da Gama Telles. Explicamos que a partir da observação, identificamos que as crianças exibiam um comportamento que se enquadra dentro do esperado para crianças da pré-escola. Assim, voltamos nosso olhar para o corpo docente, elucidando a conversa com a Coordenadora, Diretora e professoras da escola, que traziam queixas sobre vários aspectos. Começando pelo comportamento das crianças e se estendendo para a relação entre os professores.

A observação referente ao comportamento das crianças foi endossada pela fala das mentoras que, após questionadas sobre qual a demanda que gostariam que fosse abordada, deram ênfase para o corpo docente e as relações que o permeiam.

A questão da atuação do corpo docente, desencadeou o surgimento de diversos aspectos observados pelas mentoras referentes ao trabalho com a escola, tais como, desorganização da administração, desunião do corpo docente, falta de encontros periódicos para organização das atividades pedagógicas, competição entre as docentes, tópico que foi estendido para um contexto mais geral entre as escolas e, por fim, a falta de profundidade no conhecimento da própria práxis.

No que tange ao ambiente escolar, foi de consenso das mentoras de que o mesmo é “tóxico”, dando ênfase novamente que a questão maior a ser trabalhada está nos profissionais que conduzem o funcionamento da escola em geral. Veio à tona também a pauta de que a comunicação entre esses profissionais é deveras precária, existindo uma certa dificuldade de colaboração de todos em prol do mesmo objetivo, o que resulta frequentemente em conflitos, gerando uma questão a ser observada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo então, que os conflitos são eventos inerentes ao desenvolvimento infantil e responsáveis pela consolidação do aprendizado, pode-se esperar que estejam presentes em maior ou menor grau no comportamento dos seres humanos dependendo da idade. Em se tratando de crianças pré-escolares, que estão por volta dos 4 e 5 anos, pode se dizer que esses conflitos fazem referência ao processo de separação da personalidade, buscando assim a individualização. Portanto, é de extrema relevância nesse momento a

função da mediação, principalmente dos professores que podem impulsionar o desenvolvimento da ética e da moral, assistindo na formação de um ser humano capaz de pensar e colaborar com a sociedade em que vive.

Ademais, aos professores, surge a necessidade de transformar seu olhar nos conflitos, podendo enxergar além de uma simples briga ou disputa, mas sim a possibilidade de solidificar a personalidade da criança, construindo uma individualidade sadia que é capaz de pensar em si mesmo, mas também nos demais. Assim, como forma de auxiliar os professores na tarefa da transmissão da ética e da moral, desenvolvemos como produto do projeto um livro de história infantil denominado “Os três porquinhos em: como fazer amigos!”.

O livro retrata a história de três irmãos que passam por conflitos internos que decorrem de sua convivência familiar (o que representa a situação de muitas famílias, nos tempos contemporâneos). Esses conflitos resultam em comportamentos agressivos no ambiente escolar, que acabam por afastar as pessoas deixando os três irmãos solitários. Procurando, então, a solução para sua solidão, os três irmãos entram em uma reflexão conjunta, “como podemos fazer amigos?”, e como resposta buscam no comportamento do seu super-herói favorito, o super porco, uma referência, pois, o super-porco tem muitos amigos. Os três irmãos procuram adotar os comportamentos do super-herói, que contrastam com os comportamentos agressivos na escola, pois cada um percebe o mundo de acordo com os aprendizados previamente construídos.

A partir dessa história, que traz conflitos frequentes relatados pelas próprias professoras da E.M.I, inclusive possíveis vivências em casa com os familiares, é possível permitir que, através do Lúdico, crie-se uma experiência de identificação com os personagens da história, o que por sua vez, poderá ser responsável pela construção de saberes e reflexões nas crianças, moldando assim sua personalidade e comportamento.

Reforçamos que nosso intuito não é fornecer uma ferramenta para simplesmente doutrinar crianças e criar padrões de comportamento, e sim proporcionar informações a respeito do desenvolvimento infantil a partir do sócio-construtivismo, bem como um instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento das crianças segundo as normas da BNCC, que são capazes de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer.

E ainda, insistimos que o estudo do desenvolvimento infantil e seus diversos autores se faz de extrema importância para aqueles que participam da atividade educativa. A

habilidade em lidar com as diversas situações que emergem do ambiente escolar pode proporcionar não só uma melhora nas aprendizagens dos alunos, mas também uma melhora na qualidade de vida dos professores que, por sua vez, se sentirão orgulhosos e satisfeitos com seu trabalho, aumentando o nível de autorreconhecimento.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25150>.

NOGUEIRA, M.O.G; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem um encontro entre pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2 .ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone Editora Ltda, 1988.

BOIKO. V. A. T; ZAMBERLAN M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-Escola**. Rev. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001

OLIVEIRA. M. K. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. editora Scipione. 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. **Coração de Professor: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Salvador. 17 de outubro de 2005.

GALVÃO. I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**; 13ª edição; Petrópolis, RJ; Editora Vozes; 1995.

LUCKESI. C; **Ludicidade e formação do educador**; revista *entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LEAL. L; **A ludicidade como princípio formativo**; Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4