

Escolarização e socialização na educação infantil

Marieta Lúcia Machado Nicolau

Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 05508-900, São Paulo-São Paulo, Brazil.

RESUMO. Escolarização, experiência, cidadania e desenvolvimento infantil são termos que se integram quando se trata da educação da criança. E por considerarmos as crianças como ativas, construtoras de seus conhecimentos, destacamos, neste artigo, o papel fundamental do professor nesse processo, bem como o dos jogos e das brincadeiras na escolarização e na socialização.

Palavras-chave: escolarização, experiência, cidadania, desenvolvimento infantil.

ABSTRACT. Schooling and socialization in child education. Schooling experience, citizenship and child development are integrated terms in child education. Considering children as active constructors of their knowledge, the teacher's crucial role in this process and the role of games and plays in their schooling and socialization are stressed.

Key words: schooling, experience, citizenship, child development.

A escolarização e a socialização na educação infantil encontram-se, a meu ver, em intensa relação e se constituem em permanentes fontes de busca conjunta.

Vivemos em mundo difícil e complexo, que apresenta grandes problemas: fome, crianças desnutridas e subdesenvolvidas, mortalidade infantil, crianças abandonadas, marginalizadas, sem atendimento educacional e de saúde, crianças sem habitação, sem lazer, sem roupa e tratadas sem dignidade (Redin, 1994:48). Acrescento ainda os efeitos da crise econômica e do desemprego, que rebaixam a qualidade de vida, atingindo a criança, de maneira especial.

Nesse contexto dramático, repleto de problemas, Redin (1994:49-50) nos adverte de que talvez o papel da escola seja o de se tornar um espaço privilegiado “para a elaboração da vida humana”. Cita Arroyo (mimeo, s/d) quando este estudioso refere-se à necessidade de uma pedagogia que considere, entre outros cuidados, o fato de os seres humanos não se formarem ou se educarem através de “inculcações” de idéias, mas sim através da experiência coletiva de relações com a natureza e com outros seres humanos.

Portanto, as experiências auferidas pelas crianças, as interações que elas mantêm com as pessoas que lhe são próximas (familiares, professores, funcionários, colegas, amigos, vizinhos) ou até com

aquelas que apenas são visualizadas em seu cotidiano, bem como as observações de coisas e de fenômenos que compõem seu mundo são fatores importantes aos processos de socialização e, sem dúvida, influenciam as suas representações, a tomada de consciência da realidade e seus valores.

Ao professor cabe a importante função de ser o *mediador* que contribui para a construção do conhecimento e que cria condições para que as crianças exerçam a sua cidadania. E para tal, entendo que as crianças precisam ter oportunidades de desenvolver o sentido de pertencer à pré-escola¹ e de participar das atividades que compõem o seu dia-a-dia, tomando decisões que lhes digam respeito, fazendo escolhas, avaliando as situações de seu cotidiano, conscientes de que têm direitos e deveres.

Vygotsky (1988:52) esclarece que aquilo que é inato, sem o ambiente social, não explica o humano, que se desenvolve na interação com o meio físico e social. Portanto, o desenvolvimento depende do contexto em que a pessoa está. Enquanto os processos elementares têm origem biológica, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural.

Nessa interação, valorizada por Vygotsky (1988), os pares e os parceiros mais experientes do grupo são

¹ Embora eu entenda que o termo educação infantil expresse melhor a atividade desenvolvida com a criança, utilizo também a nomenclatura pré-escola por essa estar de acordo com a LDB.

de fundamental relevância, uma vez que se trata de um processo cujas raízes encontram-se na história da própria humanidade e na do grupo social ao qual pertence o indivíduo. Quando a criança se expressa pela linguagem, ela passa a contar com esse instrumento de comunicação, o qual, a partir de então, tornar-se-á um meio que a ajudará a superar os problemas. Desde que nasce, por mais primitiva que seja, a fala é social. Portanto, a atuação do professor pré-escolar pode propiciar condições para as crianças estabelecerem um diálogo contínuo com os membros de sua cultura, organizando o seu pensamento cada vez mais e de maneiras mais complexas.

Parece-me necessário que o professor de educação infantil, como mediador desse processo, compreenda o que Vygotsky (1988:95-98) chamou de “desenvolvimento real” e de “nível de desenvolvimento proximal”, ou seja, aquelas capacidades já desenvolvidas e aquelas que estão por se desenvolver. Estas últimas demandam a ajuda de parceiros mais experientes, sendo que, de acordo com o psicólogo russo, esse aprendizado estimula o processo de desenvolvimento.

Entendo que, dessa forma, as relações pedagógicas ganharão maior significação tanto para as crianças como para os próprios professores. Aproveito-me da referência que Redin (1994:51-52) faz às idéias de Freire (1993:10), quando este afirma que é preciso mudar a escola que aí está:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Recorro novamente a Freire, em entrevista concedida a Dias (1997:25-26), quando afirma que:

uma das virtudes do educador é mais do que propor, é ajudar que o outro se entregue. Quero dizer, quando eu digo se entregar, não é ser submisso; é que o outro aceite a comunicação afetiva e não só a racional. (...) Escutar o educando nas suas dúvidas, medos, desejos reprimidos ou explícitos, nas suas aspirações, sonhos e deficiências.

Ainda segundo esse autor, é fundamental que o educador, se deseja alcançar uma prática docente progressista, respeite o aluno como sujeito. E acrescento que, para que o educando seja respeitado como sujeito, para que o professor possa reagir

positivamente às solicitações e às necessidades das crianças, é necessário que ele tenha energia, garra, que goste de observar o desenvolvimento infantil, sendo capaz de entender que os seus erros e os das crianças são oportunidades ricas de aprendizagem, e que a relação que mantém na pré-escola deve ser permeada pela alegria. É preciso também crer e ter a esperança de que a educação proposta à criança surtirá efeitos.

Os papéis que a família e a pré-escola exercem são muito relevantes à criança no sentido de despertar-lhe o desejo de conhecer e de participar da sociedade, entendendo a cultura como uma construção coletiva. Torna-se valioso o diálogo entre a família e o profissional da educação. É importante, por exemplo, saber que concepções os pais e os educadores têm a respeito do ato de conhecer, como percebem os efeitos para a vida do homem, do saber e do não-saber, quais as concepções que têm sobre a cultura e a infância, em específico, e se consideram, ou não, a criança como uma cidadã. Uma relação de respeito e de cumplicidade pode ser construída. Isso não é fácil, embora seja altamente desafiador e possível de ser alcançado.

Essas concepções dizem respeito ao processo de escolarização e de socialização na educação infantil. Se não houver parceria entre a pré-escola, as famílias (quaisquer que sejam as suas configurações e convicções) e as classes sociais a que pertencem, e se as naturais divergências e disputas não forem enfrentadas com naturalidade e com uma atitude dialógica, dificilmente os objetivos propostos serão atingidos de forma democrática e cooperativa. As concepções de homem e de mundo que os pais e os educadores têm, sem dúvida, influenciam a ação educativa que exercem em termos das relações que estabelecem com as crianças, ou seja, as relações podem ser democráticas, autoritárias ou do tipo *laissez-faire*. E é indispensável que a comunidade faça parte desse esforço conjunto e que seja ouvida.

A família é a primeira agência socializadora, é o *locus* das primeiras relações e interações sociais e dos primeiros conhecimentos auferidos pelas crianças. Seus membros têm uma história, acompanhada de desejos, de aspirações, de mitos; há internalizações em jogo e relações de poder que se interpõem aos seus membros. Isso se reveste de significados tanto individuais quanto coletivos.

Há crianças que não moram com as respectivas famílias. Nesse caso, outras poderão ser as relações de poder na instituição em que estão. Neste artigo, não estou focalizando o caso da criança que está nas ruas ou que mora nas ruas. Nosso foco está sendo aquela que frequenta a instituição de educação infantil.

A formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, salários dignos, momentos institucionalizados para a discussão dos problemas, percepção da riqueza da diversidade cultural à ação pedagógica e condições adequadas de trabalho (infra-estrutura adequada, espaço físico que possibilite a livre exploração pelas crianças, equipamentos e materiais que estimulem a criatividade de professores e de alunos, momentos previstos pela instituição para a troca de experiências com os pares) são elementos fundamentais para que a pré-escola não se feche em si mesma e se abra para o que está acontecendo ao seu redor, de modo que a educação da criança seja de boa qualidade.

Aos professores cabe conhecer quais são as experiências das crianças fora da pré-escola, assim como a compreensão dos pais se enriquece quando tomam conhecimento de como é o dia de seus filhos junto aos educadores e às demais crianças. E nada mais espontâneo e natural do que conversar, relatar ocorrências e trocar idéias.

A pré-escola necessita se empenhar para que cada momento seja uma vivência; cada objeto, um desafio; cada situação, uma oportunidade de busca, de experimentação, de descoberta, o que, no meu entender, só se torna possível mediante uma ação pedagógica comprometida com a criança, com suas características, com necessidades e com possibilidades (Nicolau, 1996:146-147).

E para que isso ocorra, o professor transita da teoria à prática, e desta à teoria.

Lembra Furter (1973:55-56) que muitos educadores fracassaram nas reformas que tentaram realizar porque não se detiveram nas mediações sociais que favorecem a passagem de suas invenções às inovações, ou porque ainda não fizeram a autocrítica de certas práticas que existiam porque tais inovações estavam na moda.

Ao professor de educação infantil cabe identificar as múltiplas facetas da aprendizagem e desenvolver atividades que considerem as peculiaridades individuais das crianças, preocupando-se com as maneiras pelas quais elas aprendem e considerando também os aspectos culturais do contexto em que a criança se encontra. Isso exige um trabalho sério, comprometido com a criança e com as mudanças que aprimorem a ação pedagógica. Há, portanto, a exigência de um trabalho cuidadosamente planejado, que não se paute por improvisações circunstanciais. Tal exigência, a meu ver, nada tem a ver com rigidez e com falta de flexibilidade em aproveitar situações não planejadas e que surgem espontaneamente durante o desenrolar das atividades, tanto do ponto de vista do professor quanto por parte das crianças e das famílias.

Planejar, fazer a proposta acontecer no cotidiano da educação da criança, refletir sobre o processo que está em desenvolvimento, documentar as ocorrências, observar as reações das crianças, avaliar a qualidade de interação que a criança está usufruindo no seu processo de conhecimento e discuti-las com os seus pares e demais profissionais, tudo isso facilita o (re)planejamento para que a ação pedagógica se efetive da melhor forma.

É importante que o professor perceba que, desde o nascimento, o bebê está se socializando. Há relações afetivas, psicomotoras e cognitivas em jogo no dia-a-dia da criança. Se focalizarmos o seu desenvolvimento, do nascimento aos primeiros anos de vida, veremos que é surpreendente os progressos que ela alcança. Há momentos que são de uma significação indescritível e que alargam os horizontes do bebê ou da criança no seu processo de socialização e de escolarização.

É fácil perceber, por exemplo, como o comportamento da criança se modifica quando ela está na posição sentada, de pé, ou quando começa a andar e a explorar o ambiente. Um mundo novo de relações sociais se lhe afigura a cada nova construção: os gestos, as emissões orais, as primeiras palavras, o domínio da linguagem, a comunicação interpessoal, a tomada de consciência de si, o momento em que a criança refere-se a si mesma como EU, a construção gradativa de seu esquema corporal, as vivências relacionadas às noções de espaço e de tempo, a freqüência à pré-escola e a ampliação de suas relações interpessoais, a exploração dos objetos que passam, gradativamente, a se tornar brinquedos, as brincadeiras desenvolvidas, as amizades que vão sendo feitas e a construção do conhecimento que se dá na pré-escola e fora de seu âmbito.

O fato é que a criança vai construindo o seu conhecimento a partir de objetos, de situações vivenciadas com pessoas e, ao mesmo tempo, vai, gradativamente, tornando-se mais socializada. Entendo a socialização como o processo pelo qual a criança apreende os padrões, os valores e os comportamentos que fazem parte da cultura em que vive, podendo modificá-los mediante os instrumentos de pensamento que vai conquistando. O brinquedo e as brincadeiras são fontes inesgotáveis na construção do conhecimento. E os pais, segundo Mussen (1995:185) são, nos dois primeiros anos de vida, seus principais agentes socializadores.

Mussen (1995:384) lembra, ainda, que as relações com os companheiros são fortemente alimentadas pelo brinquedo e pelas brincadeiras. Enquanto as crianças de 1 a 2 anos interessam-se

mais pelo brinquedo do que pelas brincadeiras, aquelas com mais de 2 anos começam a valorizar mais a brincadeira, pois é esta que as agrega. Há, neste período, interações mais frequentes, mais socializadas e complexas. E, a partir dos 3 anos, as brincadeiras associativas vão-se tornando cada vez mais interativas.

As crianças de 1 ano, ao pegarem uma bola, apertam-na e jogam-na. No segundo ano, o mesmo objeto pode ser utilizado como se fosse um alimento ou qualquer outra coisa, uma vez que a simbolização começa a fazer parte do comportamento infantil. Cria-se, então, uma relação arbitrária entre um objeto e uma idéia, e essa conquista amplia em grande escala as possibilidades criativas das crianças (Mussen, 1995:165).

As brincadeiras de faz-de-conta trazem muitos benefícios ao desenvolvimento infantil tanto em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais em que os padrões de interação ganham realce, como em relação às possibilidades de testagem de papéis e regras sociais.

Ellis (1973) e Mussen (1995:387-389) destacam que a empatia, a cooperação e a competência aumentam quando a criança tem oportunidades de assumir papéis. Segundo Ellis, as habilidades de comunicação se expandem, e o tédio diminui.

Os estudos de Rubin (1978:534-536), *apud* Mussen (1995:392), sinalizam para a evolução das brincadeiras e a formação de amizades, isto é, as crianças pré-escolares mais novas formam amizades, mas vêem os amigos como companheiros físicos do momento. Amiga é a criança que está brincando. Entre os 5 e 7 anos, os amigos passam a ser colegas de brincadeiras com os quais as crianças se divertem juntas.

Convém destacar, também, que a criatividade, a curiosidade, a comunicação franca constituem-se em momentos de prazer, além do fato de as formas de interação das brincadeiras dificilmente se fazerem presentes na vida real.

É interessante constatar que as brincadeiras de crianças pré-escolares vão ganhando complexidade e que, por sua vez, o desenvolvimento infantil também vai se estruturando de forma cada vez mais intrincada. Assim, as brincadeiras de crianças mais velhas vão, aos poucos, substituindo os movimentos simples e repetitivos por atividades que envolvem a criação e o desempenho de papéis. E, segundo Foreman e Hill (1980), citados por Mussen (1995:385), estas brincadeiras construtivas propiciam o aumento da competência cognitiva e da atividade imaginativa.

Ampliando as idéias sobre as conquistas e os efeitos das brincadeiras na socialização infantil, Strain e colaboradores (1985), citados por Mussen (1995:377), obtiveram sucesso ao desenvolverem um programa com crianças que apresentavam dificuldades sociais. Os procedimentos iniciais partiram da observação de crianças com sociabilidade considerada adequada. A seguir, orientaram os colegas da criança que se mostrava com dificuldades de se enturmar, a fim de que atuassem como pontos de apoio, como agentes de intervenção. Antes, essas crianças foram cuidadosamente observadas, bem como as iniciativas sociais das crianças que se relacionavam sem maiores problemas.

Os colegas-ajudantes eram orientados a oferecerem sugestões para organizar uma brincadeira, para dividir os brinquedos, para ajudar fisicamente o colega na execução de uma tarefa; enfim, tratava-se de mostrar afeição pela criança mais difícil de se relacionar com os demais.

Os resultados da pesquisa de Strain e colaboradores (1985) indicaram que as intervenções dos companheiros, em termos de comportamento social, funcionaram melhor que as dos adultos. Por sua vez, as crianças-ajudantes obtiveram muitos ganhos sociais porque elas aprenderam a não rejeitar o outro, a ficar mais atentas às relações sociais, além de ganharem subsídios para promoverem a integração social de outras pessoas.

Vygotsky (1988:119) também dá ênfase ao ato de brincar. As brincadeiras de faz-de-conta indicam que a criança está já sendo capaz de representar simbolicamente e de imaginar. A criança já consegue utilizar materiais para representar algo, captando os atributos que os objetos têm na realidade, adaptando-os aos que a brincadeira estabelece. É uma forma de ação sobre o mundo adulto.

Nicolau entrevistou 80 crianças, sendo 20 de 4 anos, 30 de 5 anos e 30 de 6 anos, e, entre outras situações de observação, perguntou a respeito do que elas mais gostavam de fazer. A resposta unânime recaiu sobre o brincar. Mas as brincadeiras preferidas variaram de acordo com a idade, o que pareceu indicar uma evolução ou revolução no próprio processo de socialização (1993:20-22;27-29).

As crianças de 4 anos (40 %) escolheram as brincadeiras de faz-de-conta, e 30 % dos grupos de 5 e 6 anos também. No grupo de 5 anos, houve predomínio das brincadeiras movimentadas que exigem destreza e agilidade física (64 %). Estas, no entanto, somente foram mencionadas por 20% do grupo de 4 anos e por 30% do grupo de 6 anos. A ênfase dada aos companheiros, antes mesmo da menção aos brinquedos e às brincadeiras, ocorreu

em 30% das crianças de 6 anos, enquanto que nenhuma criança de 4 anos destacou este aspecto.

O processo de socialização revelou-se muito mais forte no grupo de 6 anos. Nicolau cita Ahern e colaboradores (1982) quando estes pesquisadores destacam que há traços pessoais e sociais que são eminentemente mais produtos do meio do que de influências genéticas. Entre outros aspectos, citam a competição, a cooperação, os interesses pessoais e a sociabilidade. Mussen e colaboradores (1985:165) dão realce às interações infantis que, dos 2 aos 5 anos, vão-se tornando mais freqüentes, mais sustentadas, mais socializadas e mais complexas, à medida que as crianças vão-se tornando mais velhas. De fato, aos 3 anos, as brincadeiras são mais solitárias, porque as crianças, mesmo estando juntas, não interagem tanto, não cooperam umas com as outras. Nos anos seguintes, porém, as brincadeiras vão ganhando uma importância cada vez maior. Estes autores destacam que, fora do ambiente familiar, as mais significantes relações são aquelas que se dão com os amigos.

Embora eu acredite que, pelo fato de uma criança estar simplesmente ao lado da outra, já há interação, concordo com os autores anteriormente citados quando afirmam que o processo de socialização vai-se aprofundando e ampliando justamente pelas influências recíprocas que ocorrem entre as crianças e o meio, de maneira cada vez mais intensa.

O fato é que, considerando a própria manifestação espontânea das crianças de 6, de 5 e de 4 anos, e ainda levando em conta que a própria literatura especializada tem destacado o papel do brincar, da brincadeira e do jogo, cabe ao adulto (família, professor e pessoas que convivem com a criança) dar sempre “espaço” para as brincadeiras infantis.

Segundo Piaget e Inhelder (1982:55-60), as crianças apresentam progressos significativos no desenvolvimento da inteligência. Se considerarmos a trajetória da criança desde os primeiros reflexos às maneiras cada vez mais organizadas de resolução de problemas, torna-se visível a presença de construções cada vez mais elaboradas. E o jogo exerce um papel fundamental nessas construções.

De início, mediante “reações circulares primárias”, as crianças repetem ações. Por volta de 6 meses, as “reações circulares secundárias” propiciam à criança repetir as ações que lhe causam atenção. Aproximadamente aos 15 meses, as crianças, valendo-se de “reações circulares terciárias”, variam as suas ações e observam os efeitos das mesmas no ambiente.

É ainda Piaget (1983:67) quem se refere ao “início da interiorização dos esquemas e solução de

alguns com paragem de ação e compreensão brusca”. Já no período das representações pré-operatórias, Piaget (1983) destaca que, dos 2 aos 4 anos, há o aparecimento da função simbólica e o início da interiorização dos esquemas de ação em representações.

Macedo (1995:5-10), baseando-se em Piaget, mostra com muita clareza a importância que os jogos de exercício, os simbólicos e os de regras têm na escola. Faz menção ao fato de os seres vivos terem de enfrentar dois problemas - organização e adaptação - para que as trocas com o meio possam se dar de forma organizada e ocorrer a construção das possibilidades de interações. Menciona ainda que a assimilação (integração, pelas ações, dos elementos externos ao ser vivo) e a acomodação (modificações internas) são formas invariantes de adaptação.

Lembra ainda Macedo (1995:6) que o jogo permite a repetição de seqüências motoras e que, no primeiro ano de vida da criança, é a principal fonte de aprendizagem. Afirma que, embora os jogos de exercício sejam típicos do período sensório-motor, esta estrutura continua a fazer parte de outras estruturas de jogos subseqüentes.

Os jogos simbólicos caracterizam-se pelas analogias que se podem estabelecer, isto é, uma coisa é tratada como se fosse outra. “Trata-se, portanto, de repetir, como conteúdo, o que a criança assimilou como em seus jogos de exercício” (Macedo, 1995:7). A assimilação é “deformante” porque a realidade é assimilada segundo a capacidade ou o desejo da criança. O desenvolvimento cognitivo possibilita que ela compreenda a realidade a seu modo; isso propicia, lembra Macedo, que ela crie linguagens e produza convenções. Convém destacar que os modos deformantes de pensar ou de inventar a realidade revestem-se de muita importância nas criações infantis.

O aparecimento da função simbólica (linguagem, jogo simbólico, imitação diferida e indícios de imitação interiorizada) faz com que os jogos de exercícios percam o destaque que tinham antes da representação.

Por volta dos 4 aos 5 anos e meio, aproximadamente, as organizações representativas baseiam-se em assimilações à própria ação. Portanto, parece claro que o processo de socialização ganhe corpo à medida que a criança ganha melhores formas de se adaptar à realidade, mediante um processo contínuo de aprendizagem. Os conhecimentos que vão sendo construídos, por sua vez, favorecem a inserção da criança na cultura e vão contribuindo, também, para que ela vá, gradativamente, percebendo a própria socialização do conhecimento.

Parece conveniente notar ainda que o desenvolvimento pessoal e social das crianças é altamente influenciado pelos conceitos e pelas opiniões de outras pessoas. Isso seria o que Mussen (1995:343) denomina de cognição social, lembrando que os psicólogos estão percebendo que as reações sociais e emocionais das crianças dependem, em parte, de como elas pensam.

Há outros aspectos muito importantes que fazem parte do processo de escolarização e de socialização na educação infantil, os quais, ainda que de forma sucinta, precisam ser mencionados. É o caso, por exemplo, do significado do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, dos conceitos científicos, da formação estética e dos estímulos que, na pré-escola, levam a criança à construção do conhecimento de contextos socioculturais distintos e que modificam as suas relações com o mundo da cultura. A escrita ajuda a criança a alcançar novos processos de pensamento que, por sua vez, permitem-lhe estabelecer novos vínculos com o conhecimento. Afinal, a escrita faz parte de um acervo que a humanidade construiu e traz modificações na “leitura” da realidade que seus usuários fazem.

As contribuições advindas dos estudos e das pesquisas propiciam uma reflexão acerca da interseção teoria-prática. Portanto, trazem implicações à atuação do professor, sendo que algumas delas estão resumidas a seguir:

- a experiência da criança deve ser considerada mediante a expressão de seus interesses, valores e opiniões, tanto como membro de um grupo como individualmente; todas as atividades da educação infantil, as mais ou as menos estruturadas, podem contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento;
- a construção da cidadania requer a participação responsável das crianças nas relações sociais que elas mantêm, sendo que a satisfação de suas necessidades básicas é algo de que não se pode prescindir desde antes do nascimento da criança;
- a pré-escola e a família aprimoram o relacionamento quando trabalham em parceria, porque ambas, entre outros fatores, influenciam diretamente os processos de escolarização e de socialização, e principalmente porque se constituem em “espaços” importantes para a elaboração da existência humana;
- as linguagens (verbal e não-verbal) da criança necessitam ser estimuladas; os estímulos que lhes são dados devem significar momentos de

vivências, de desafios, de buscas, de acertos ou de “erros” a fim de propiciarem o desenvolvimento global da criança e contribuírem para a sua leitura de mundo e inserção na cultura;

- os brinquedos, as brincadeiras e os jogos devem ser vistos como momentos lúdicos, que geram oportunidades de inserção cultural, possibilitando ainda a expressão do imaginário infantil; é importante destacar que, através deles, a criança explora as artes, a ciência, a literatura, a matemática; enfim, a criança se depara com toda a criação cultural, posiciona-se diante dela e vai construindo a sua noção de mundo;
- é fundamental que o processo de socialização seja considerado do ponto de vista multidisciplinar, entendendo-a como um fator que sofre influências de vários setores da sociedade e que exerce influências também;
- as observações das manifestações das preferências e dos interesses da criança são fontes de reflexão constante em relação à ação pedagógica desenvolvida pelo professor; torna-se interessante criar condições para que as crianças se agrupem livremente na sala de aula e fora dela, de modo a permitir uma reestruturação constante, propiciando oportunidades de relações diversificadas e de escolhas entre os membros do grupo;
- o processo de escolarização desenvolvido na educação infantil propicia experiências valiosas, a meu ver, quando prioriza a solução de problemas, a seleção de informações adequadas às situações surgidas, a troca de idéias com os pares e as ajudas que colegas e adultos mais experientes podem oferecer uns aos outros, dependendo da maior competência numa determinada área. A convivência com pontos de vistas diferentes dos seus torna-se fonte de formulação de novas hipóteses por parte das crianças, constituindo-se em subsídios valiosos para construções muito significativas, tais como: respeito ao outro, desenvolvimento da tolerância e da autonomia - fatores indispensáveis à cidadania plena.

Referências bibliográficas

- Ahern, F.M. *et al.* Family resemblances in personality. *Behavior Genetics*, 12(3):261-280, 1982.
- Arroyo, M.G. *Trabalho docente como síntese*. FAE/UFMG (mimeo./sd)

- Dias, M.C.M. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas*. São Paulo, 1997. (Doctoral Thesis) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Ellis, M.J. *Why people play*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.
- Foremen, G.E.; Hill, F. *Constructive play: applying piaget in the preschool*. Monterey: Brooks/Cole, 1980.
- Freire, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- Furter, P. *Educação e reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- Macedo, L. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 93:5-10, 1995.
- Mussen, P.H.; Conger, J.J.; Kagan, J.; Houston, A.C. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra, 1995.
- Nicolau, M.L.M. *Educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1996.
- Nicolau, M.L.M. *Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita*. São Paulo, 1993. (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J.; Inhelder, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1982.
- Piaget, J. *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.
- Redin, E. *Escola cidadã: aprender e ensinar participando. A paixão de aprender*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre: junho, 1994, n.7, p.47-53.
- Strain, P.S. Programmatic research on peers as intervention agents for socially isolate classmates. In: Schneider, B.H.; Ledingham, J.E.; Rubin, E.K.H. (Eds.). *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 1985.
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Received on August 28, 1999.

Accepted on February 15, 2000.