

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

Jannayny Maria de Moura – bolsista PIBID/PEDAGOGIA-UFPI

Jessica Michelli Matos – bolsista PIBID/PEDAGOGIA-UFPI

Maria da Conceição Pires – bolsista PIBID/PEDAGOGIA-UFPI

Maria Antonia Cavalcante de Oliveira – bolsista PIBID/PEDAGOGIA-UFPI

Ticiane Maria Santos Alencar – bolsista PIBID/PEDAGOGIA-UFPI

Resumo:

Este artigo objetiva apresentar os resultados de estudos bibliográficos envolvendo o desenvolvimento sociocultural da criança por meio das interações no processo de ensino e aprendizagem. O interesse em escrevê-lo surgiu através da nossa participação como bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI. Tivemos como base os aportes de teóricos da Psicologia Socio-Histórica, que trazem a concepção de desenvolvimento infantil por meio das interações e tomam como base as formulações teóricas de autores como Henri Wallon (1979) e Vygotsky (1994), destacando que o bebê nasce dotado de plasticidade cerebral e disposto a interagir com as pessoas que vão cuidar dele e introduzi-lo na cultura. Utilizamos de uma pesquisa qualitativa e concluímos que a interação de membros mais experientes com menos experientes de uma cultura é um processo interativo no qual as crianças aprendem como abordar e resolver problemas variados.

Palavras-chave: Interação; Ensino; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Usando como referência estudos de Vygotsky (1994), o presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de estudos bibliográficos que envolvem o desenvolvimento sociocultural da criança por meio das interações no processo ensino e aprendizagem. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança ocorre por meio de participação na rede de relações que constitui a dinâmica social. Nesse processo, a criança conta com parceiros mais experientes, como família, o professor e monitor, que lhe assegura gradativa apropriação de diversos elementos historicamente concebidos em sua cultura: formas de relações sociais cotidianas, costumes, linguagem, valores, técnicas e conhecimentos.

A atuação como bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia nos possibilitou o contato com a escola e com situações de ensino e aprendizagem. Nessas situações, passamos a perceber como os sujeitos desse processo, no caso, professores e alunos, se relacionam e interagem em atividades diversas. Diante disso, questionamos:

até que ponto as interações sociais que se constituem na escola, envolvendo professores e alunos, podem ajudar no desenvolvimento da aprendizagem?

Na tentativa de compreendermos mais aprofundadamente essas questões, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa (ANDRÉ, 2005). Geralmente essa modalidade de pesquisa é utilizada em investigações sistemáticas envolvendo o cotidiano escolar que buscam contribuir de forma significativa com a melhoria da prática educacional. Os resultados aqui apresentados são produtos dos estudos bibliográficos realizados com bases em Vygotsky (1994) e Wallon (1979), com o objetivo de analisar o papel das interações sociais no desenvolvimento das aprendizagens.

A interação das crianças com outras crianças traz avanços significativos para a promoção da aprendizagem, esta se dá especialmente nas brincadeiras quando as crianças se imitam, se opõem, disputam objetos, criam enredos improvisam falas etc.

A interação das crianças com o adulto também é necessária porque estabelece modelos de ação, apoia as iniciativas infantis e acolhe medos e inseguranças das crianças. Podendo aprender a utilizar certos objetivos de modo competente, formular concepções sobre o mundo e a trabalhar as emoções.

Foi dessa convivência que surgiu o interesse em compreendermos mais profundamente essa dinâmica, e tendo como base os aportes de teóricos da Psicologia Socio-Histórica, sobretudo nos estudos de Vygotsky e Wallon, que destacam a importância das interações sociais no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse relato, apresentaremos os resultados iniciais alcançados com a realização desse estudo que se encontra em andamento.

2. CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E WALLON PARA O ENTENDIMENTO DAS INTERAÇÕES NA ESCOLA.

As aprendizagens se desenvolvem nas interações que a criança estabelece com os pais, os professores, outros adultos e outras crianças. Por meio dessas interações, cada criança transforma a maneira de se emocionar, de perceber, de memorizar, de imaginar e assim por diante. O modo como ela atribui significado à situação (momento de alegria ou de medo, por exemplo) é percebido nela.

A concepção de desenvolvimento infantil por meio das interações toma como base as formulações teóricas de autores como Vygotsky (1994) e Henri Wallon (1979),

no qual destacam que o bebê nasce dotado de plasticidade cerebral e disposto a interagir com as pessoas que vão cuidar dele e introduzi-lo na cultura. Interações essas que se concretizam por meio de gestos, de expressões corporais e de vocalizações que a criança apresenta primeiramente na relação familiar e, posteriormente, na instituição Educacional, por meio de brincadeiras, ouvindo histórias, conversando, se expressando por meio de desenho, dança e outros. A criação de um ambiente interacional favorável possibilita que cada criança se sinta segura, acolhida em sua maneira de ser, esse fator contribui para que se efetive uma relação de confiança entre educadores e educando. Vygotsky (1994) salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona a criança são fundamentais para que esta se constitua como sujeito lúdico e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias nas quais vive.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1994), encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico cultural. Os indivíduos, ao terem acesso à cultura, desenvolvem-se internamente ao mesmo tempo em que produzem uma nova cultura onde atuam.

Segundo Vygotsky (1994) o processo de internalização é consequência da mediação simbólica e é entendido como processo de desenvolvimento cultural, pois se trata da apreensão da cultural que constitui o desenvolvimento humano, ocorre do social para o individual porque acontece entre pessoas, no nível social ou interpsicológico, e no interior do próprio indivíduo, no nível individual ou intrapsicológico, é um processo interpessoal que se transforma em intrapessoal, ou seja, o processo de internalização é tanto apropriação gradual, pelos indivíduos, dos instrumentos socialmente construídos quanto à apropriação progressiva das operações psicológicas constituídas na vida social.

O resultado desse processo de internalização não é de absorção passiva, mas de atuação interativa que implica em transformações psíquicas. Isso significa que as relações interpessoais ajudam a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de viver, bem como os diversos elementos culturalmente estruturados, os quais promovem a aprendizagem e o desenvolvimento humano, tanto no seu caráter externo quanto no interior. Assim, os indivíduos ao se apropriarem das experiências históricas e sociais internalizam essas formas culturais, transformando a si mesmos.

Carvalho e Ibiapina (2009) abordam que o processo da aquisição da língua escrita pode ser um exemplo concreto para entender o que e como ocorre o processo de internalização. Assim, a criança ao demonstrar que sabe a grafia e o significado da

palavra AMOR recorrendo à fala interna é um indicativo de que ocorreu apropriação. Mas quando em situações de interação social, o indivíduo também sabe argumentar, empregando até mesmo os diferentes significados sociais dessa palavra, daí a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve ser espaço intersubjetivo, no qual os alunos possam manter relações sociais que levam ao desenvolvimento intrapsicológico cada vez mais sofisticado, como o pensamento categorial, por exemplo. Isso por que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado entre pessoas.

Vygotsky (1994) considera existir uma inter-relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, sendo que esta inicia antes do ingresso da criança no universo escolar. No seu entender, para compreendermos essa inter-relação, é necessário considerar um nível de desenvolvimento real e uma área (ou zona) de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento da criança seria constituído, assim, pelo contínuo movimento de competências desenvolvidas e em processos de desenvolvimento, num contínuo processo dialético entre as condições de amadurecimento e interação do organismo humano e as relações psicológicas social e culturalmente estabelecidas pela criança.

Segundo sua análise, o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada, assim Vygotsky (1994) salienta que a aprendizagem, por si só, não é desenvolvimento, mas, se ela for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em ação vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam ocorrer e se desenvolver sozinhos. Assim, conceito Zona de Desenvolvimento Proximal rompe com a ideia tradicional no âmbito da educação de que o ensino deve se direcionar exclusivamente para aquelas competências já consolidadas no repertório cognitivo da criança.

Observar a atividade compartilhada da criança possibilita olhar para o seu futuro, pois o que é o desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, é no campo do desenvolvimento em elaboração que a participação do adulto, como pai, professor, parceiro social, se faz necessária.

Segundo Fontana (1997), embora o processo de elaboração conceitual único e integrado, Vygotsky destaca a necessidade de diferenciarmos as condições em que a

elaboração do conhecimento se dá nas relações cotidianas e nas relações de ensino vividas no contexto escolar.

Nas interações cotidianas, o adulto participa espontaneamente do processo de utilização e de elaboração da linguagem pela criança. Ele e a criança compartilham palavras, utilizando-as em situações imediatas em que estão envolvidos, aplicando-as a elementos nelas presente. a atenção de ambos está centrada na própria situação e não na atividade intelectual que estão desenvolvendo enquanto a vivenciam.

Já nas interações escolarizadas, que tem uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, as condições de produção da elaboração conceitual se modificam, Fontana (1997). Na escola a criança e o adulto (professor) interagem numa relação social especificando uma relação de ensino onde a atenção está voltada não somente para afetividade, mas também para a atividade intelectual, a criança no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados; o professor como mediador é encarregado de orientá-la.

A relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.

O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura possibilitando progressos no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, não cabe analisar somente a relação professor-aluno, mas também a relação aluno-aluno. Para Vygotsky (1994), a construção do conhecimento constitui-se coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito.

Para Wallon (1979), a relação da criança com o seu meio é uma relação de reciprocidade e complementaridade entre fatores do meio. Trata-se de uma relação em constante transformação, tendo em vista que, por estar em permanente movimento, o meio impõe continuamente à criança novas exigências, obrigando-a a ativar novas habilidades orgânicas, isto é, as possibilidades internas que tornam a criança capaz de interagir com o meio social e físico são oferecidas por suas condições orgânicas, relacionadas com as características da espécie e com uma dinâmica própria, que faz com que essas condições sejam semelhantes para todo ser humano.

O conceito de meio é fundamental na teoria walloniana. Nela, como já foi acima referido, a pessoa constitui-se na integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. As atitudes das pessoas são consideradas complementares às do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no grupo social. Portanto, a pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui. A este respeito nos diz Wallon:

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (WALLON, 1979, p.20)

De acordo com Galvão (2008), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominâncias alternativas, afetivas e cognitivas. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solitária, que é dada pelo domínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Para uma compreensão mais concreta desta ideia, a autora faz uma descrição das características centrais de cada um dos cinco estágios propostos pela psicogenética Walloniana.

Durante a primeira etapa, denominada por Wallon de Estágio Impulsivo-emocional que abrange o primeiro ano de vida, os atos da criança têm o objetivo de chamar a atenção do adulto por meio de gestos, gritos e expressões, para que ele satisfaça as suas necessidades e garanta assim a sua sobrevivência.

A criança aos poucos aprende a contagiar o adulto com sorrisos e sinais de contentamento, o que caracteriza laços de caráter afetivo com aqueles que estão à sua volta, e demonstra necessidade de manifestações afetivas, necessidade que precisa ser satisfeita para que tenha um desenvolvimento satisfatório.

A criança, que está primeiramente ligada à mãe, aos poucos diferencia outras pessoas que desempenham papéis significativos em relação a ela, como, por exemplo, pai, avós, tios e padrinhos. Sua sociabilidade se amplia rapidamente quando começa a andar e a falar. Andando, a criança pode interagir mais com o ambiente que o cerca. A aquisição da linguagem a possibilita ao nomear objetos e pessoas, diferenciá-los.

Na etapa, denominada por Wallon (1979) de Estágio Sensório-Motor, a criança aprende a conhecer os outros como pessoas em oposição à sua própria existência. É o

tempo dos jogos espontâneos de alternância, do interesse por atos que unem duas pessoas ou, principalmente, papéis diferentes, como por exemplo, o jogo de dar e receber tapinhas, de esconder e ser escondido pela almofada, etc.

Esses jogos alargam o horizonte e a vivência da criança, pois fazem com que ela conceba relações mais ricas. Nesse período, a criança ainda está estreitamente dependente do outro, pois seu processo de individuação está apenas se iniciando. Ela ainda vive sua relação com o outro de maneira bastante sincrética, sem se diferenciar claramente dele.

É somente no Estágio do Personalismo, que vai dos três aos cinco anos, que a criança realmente se diferencia do outro, que toma consciência de sua autonomia em relação aos demais. Ela percebe as relações e os papéis diferentes dentro do universo familiar, ao mesmo tempo em que se percebe como um elemento fixo, como ser o filho mais velho ou o mais novo, ser filho e irmão, assim por diante.

Nessa idade, a criança também costuma ingressar na escola maternal, inserindo-se numa comunidade de crianças semelhantes a ela, onde as relações serão diferentes das relações familiares. As necessidades dessa faixa etária ainda exigem do professor cuidados de caráter pessoal, diretos, quase como os de mãe.

Na etapa, denominada Categorical, idade de escolaridade obrigatória na maioria dos países, o desenvolvimento cognitivo da criança está aguçado e a sua sociabilidade ampliada. A criança se vê capaz de participar de vários grupos com graus e classificações diferentes segundo as atividades de que participa. Esta etapa é importante para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais da criança, Galvão (2008).

Vivenciar a necessidade de se perceber como indivíduo, e, ao mesmo tempo, de medir sua força em relação ao grupo social a que pertence, faz desta fase um período crítico do processo de socialização, pois segundo Wallon (1979, p.215) "Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos".

A adolescência, que para Wallon (1979) tem início aos 12 anos com a puberdade, é marcada por transformações de ordem fisiológica, mudanças corporais impostas pelo amadurecimento sexual, assim como transformações de ordem psíquica com preponderância afetiva.

Nesse estágio, os sentimentos se alternam procurando buscar a consciência de si na figura do outro, contrapondo-se a ele, além de incorporar uma nova percepção temporal.

O meio social e cultural passam a ser de grande importância. Os adolescentes tornam-se intolerantes em relação às regras e ao controle exercido pelos pais, e necessitam identificar-se com seu grupo de amigos.

Na adolescência torna-se bastante visível a forma como o meio social condiciona a existência da pessoa, configurando-se a personalidade de maneiras diversas. Enquanto os adolescentes de classe média exteriorizam seus sentimentos e questionam valores e padrões morais, os de classes operárias, que enfrentam precocemente a realidade social do adulto, as necessidades de trabalho vivem essa fase de outra maneira, pois têm de contribuir para a subsistência da família.

Para Wallon (1979) o processo de socialização da pessoa não se dá apenas no seu contato com o outro nas diversas etapas do desenvolvimento e da vida adulta, mas também no contato com a produção do outro. O encontro com o texto, com a pintura ou com a música produzida pelo outro, propicia a identificação como homem genérico e, ao mesmo tempo, a diferenciação como homem concreto, o que contribui ao processo de individuação e constituição do eu. É por isso que, segundo Wallon, a cultura geral aproxima os homens, à medida que permite a identificação de uns com outros, enquanto a cultura específica e o conhecimento técnico afastam-nos, ao individualizá-los e diferenciá-los.

De acordo com Galvão (2008) é a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com "alimento cultural", isto é, linguagem e conhecimento sendo assim, a cultura é, para Wallon, ao mesmo tempo, fator constituinte da pessoa e representante das aptidões totais do homem genérico, à medida que é constituída pela totalidade dos homens de determinada época e lugar.

Para Almeida Macedo e Silva (2009) A aprendizagem é considerada, na teoria walloniana, como um processo contínuo, constante, permanente em aberto e inseparável do processo de desenvolvimento. Ambos possuem a mesma dinâmica e, apesar de predominâncias e direções, neles encontram-se sempre presentes todas as dimensões que constituem a pessoa. É pela aprendizagem, desde o início da vida, que a ação do meio se faz presente no desenvolvimento, mediante a presença do outro, considerada primordial e indispensável, é a sociedade que proporciona as oportunidades para que as aprendizagens ocorram, seja de modo informal nos diversos contextos socializadores,

como a família, a igreja, os grupos e outros; seja de modo formal, como é o caso da escola.

A escola para Wallon (1979) papel essencial no desenvolvimento integral da criança e deverá está em interação com o meio físico e social em que a criança desenvolva suas atividades. Ao apresentar-se como um novo meio onde a criança irá estabelecer diferentes relações sociais, poderá oferecer alternativas para aprendizagem negativas que ela possa ter em outros meios, inclusive a família. No meio escolar a criança terá contato de forma sistematizada com a cultura acumulada, com novas e diferentes formas de disciplina, além de manter contatos com novas formas de relações grupais.

3. CONCLUSÃO

Concluimos que a interação de membros mais experientes com menos experientes de uma cultura é um logo processo interativo que as crianças aprendem como abordar e resolver problemas variados é por meio desse processo que as crianças começam a desempenhar suas atividades sob orientação de outros e, posteriormente aprendem a desenvolvê-las independentemente. Esse desenvolvimento se produz não apenas por meio das somas de experiências, mas, e, sobretudo, nas vivências das diferenças. A criança aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso num ambiente social e historicamente localizado.

As interações sociais na perspectiva sócios- históricas permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

A escola tem o papel de proporcionar, intencionalmente, condições que favoreçam o desenvolvimento da criança oferecendo-lhe uma variedade de oportunidades procurando estabelecer relações interpessoais com o meio para que elas possam exercer as funções que ao longo do seu desenvolvimento vão amadurecendo e favorecendo os seus processos de ensino e aprendizagem.

Por esse motivo, as experiências vivenciadas na escola na qual desenvolvemos as atividades do PIBID, tem se revertido de importância singular, pois possibilita a nós estudante do curso de pedagogia articular de formar concretos os conhecimentos

teóricos acumulados nas disciplinas com as situações concretas de aprendizagem da profissão docente. Nessa oportunidade de aprendizagem do ofício percebemos como os alunos, em contato com a cultura escolar e com pares mais experientes conseguem avançar em suas aprendizagens e no desenvolvimento de novas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 2005.

CARVALHO, M. V. C. de. IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. In CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. [organizadoras]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do conhecimento infantil**. Rio de Janeiro; Vozes, 2008

MACÊDO, R. M. de. A. SILVA, M. de. J. E. A teoria psicogenética de Henri Wallon. In CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. [organizadoras]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.