

**INSTITUTO ENSINAR BRASIL
FACULDADES UNIFICADAS DE TEÓFILO OTONI**

**CAMILA PEREIRA ALMEIDA
RAELLY PEREIRA DE SALES**

**FORMAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS NO ENSINO INFANTIL:
UMA VISÃO COMPORTAMENTAL E COGNITIVA**

**TEÓFILO OTONI
2018**

**INSTITUTO ENSINAR BRASIL
FACULDADES UNIFICADAS DE TEÓFILO OTONI**

**CAMILA PEREIRA ALMEIDA
RAELLY PEREIRA DE SALES**

**FORMAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS NO ENSINO INFANTIL:
UMA VISÃO COMPORTAMENTAL E COGNITIVA**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Psicologia das Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni, como requisito parcial para a aprovação na disciplina TCC II orientado pelo Prof. Wallasce Almeida Neves.

**TEÓFILO OTONI
2018**



FACULDADES UNIFICADAS DE TEÓFILO OTONI

FOLHA DE APROVAÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **FORMAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS NO ENSINO INFANTIL: uma visão comportamental e cognitiva**, elaborado pelas alunas **CAMILA PEREIRA ALMEIDA** e **RAELLY PEREIRA DE SALES** foi aprovado por todos os membros da banca examinadora e aceita pelo curso de Psicologia Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni como requisito parcial para a obtenção do título de

BACHAREL EM PSICOLOGIA

Teófilo Otoni, 28 de novembro de 2018

Prof. Orientador

Examinador

Examinador

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me deram exemplos de vida e conduta. Minha vida inteira se baseia em vocês.

*"Dá ouvidos às minhas palavras, ó
Senhor; atende à minha meditação."*

Salmos 5:1

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a análise da formação de habilidades sociais em crianças no ensino infantil. Desse modo, o objetivo geral da mesma é a análise de como a escola contribui para a formação das habilidades sociais das crianças de seis a dez anos. Os objetivos específicos são a conceituação das habilidades sociais; a descrição das contribuições da família para a formação do repertório social das crianças e a investigação sobre a contribuição da interação escola-família para o desenvolvimento das habilidades sociais na criança na citada faixa etária. Por meio da revisão bibliográfica, busca-se compreender o processo de socialização da criança, situando o papel da escola em consonância com a atuação da família, observando as variáveis que interferem de forma direta e indireta neste processo e enfatizando os elementos relacionados à afetividade nesse contexto.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Educação Infantil. Psicologia. Psicologia Cognitiva, Psicologia Comportamental.

ABSTRACT

The present research has as theme the analysis of the formation of social skills in children in kindergarten. Thus, the general objective of this is the analysis of how the school contributes to the social skills training of children from three to six years. The specific objectives are the conceptualization of social skills; the description of the family's contributions to the formation of the children's social repertoire and the research on the contribution of school-family interaction to the development of social skills in the child in the mentioned age group. Through the bibliographical review, it is sought to understand the child's socialization process, placing the school's role in harmony with the family's performance, observing the variables that directly and indirectly interfere in this process and emphasizing the elements related to affectivity in that family context.

Keywords: Social Skills. Child Education. Psychology.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 10 |
| 2.1 Habilidades sociais: definição e características | 10 |
| 2.1.1 O papel da escola | 13 |
| 2.1.2 Socialização e Internalização de regras na Educação Infantil | 15 |
| 2.1.3 Os jogos e brincadeiras como auxiliares à socialização | 18 |
| 2.1.4 A leitura na formação das habilidades sociais | 21 |
| 2.2 a relação escola-família nas habilidades sociais | 22 |
| 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 25 |
| 3.1 Procedimentos metodológicos | 25 |
| 3.2 Resultados e Discussão | 26 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 30 |
| REFERÊNCIAS | 31 |

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos do nascedouro até a morte e se desenvolvem ao longo da vida algum tipo de relacionamento interpessoal, em um primeiro momento estas relações são necessárias para suprimento das necessidades básicas, tais como amamentação, este primeiro vínculo de relacionamento é estabelecido com sua mãe, ao passo que a criança vai desenvolvendo, ela vai ampliando o seu campo de relacionamentos, a fim de socialização, para que estes relacionamentos interpessoais se deem de forma saudável é necessário o desenvolvimento de algumas habilidades, denominadas de habilidades sociais.

A habilidade social constitui-se como um auxílio importante para o bom desempenho e desenvolvimento infantil e a escola atuará como um meio de aquisição de tais habilidades, sendo necessária a observação destes aspectos inerentes às habilidades sociais da criança, que devem ser avaliados sob um contexto amplo e interdisciplinar, considerando a complexidade intrínseca ao assunto. Situando a discussão sob o prisma da Educação Infantil, a mesma adquire contornos mais definidos, onde algumas correlações, como a influência da família e da afetividade, passam a contribuir para a compreensão do tema.

O presente trabalho aborda o tema “Formação de habilidades sociais em crianças no ensino infantil: uma visão comportamental e cognitiva”, sendo que o objetivo geral do mesmo é analisar como a escola contribui para a formação das habilidades sociais das crianças de seis a dez anos de idade. Os objetivos específicos são descrever o conceito de habilidades sociais; descrever as contribuições da família para a formação do repertório social das crianças e investigar a contribuição da interação escola-família para o desenvolvimento das habilidades sociais na criança.

A atenção aos objetivos geral e específico busca a resposta à problemática à seguinte pergunta: Qual a influência da escola na formação das habilidades sociais das crianças de quatro e dez anos?

Compreendendo a socialização como componente imprescindível ao desenvolvimento em todas as etapas da vida humana, pode-se observar que as singularidades que caracterizam cada uma dessas etapas representam as exigências específicas voltadas ao suprimento das necessidades dos indivíduos, na referida etapa em que estão sendo estas necessidades correspondentes a tais

etapas. A socialização incorpora os componentes como internalização de regras, antes visto apenas e unicamente tratada como disciplina, e o desenvolvimento das relações interpessoais.

O trabalho se constrói buscando destacar a importância da percepção sobre a evolução psicológica da criança, usando os autores construtivistas principalmente, como também e de outras questões inerentes à sua gradual evolução, inclusive a compreensão acerca da qualidade e da influência dos fenômenos afetivos na vida das mesmas, abordando-os sob a ótica das relações interpessoais.

Assim, a pesquisa adquire sua relevância acadêmica no sentido de compreender a influência da escola nas variáveis relacionadas ao processo de socialização da criança onde, inclusive, são consideradas as interseções com o papel familiar e seus resultados na efetivação deste repertório social. Esta uma situação que se consagrou como essencial para o processo ensino aprendido, a formação dessa tríade – criança – escola – família é essencial para o aproveitamento e desenvolvimento da criança com relação ao que a escola pode proporcionar.

Com relação à metodologia este trabalho pode ser classificado como método descritivo, na medida em que tem como objeto a interpretação dos estudos originados do referencial bibliográfico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Habilidades sociais: definição e características

Definir habilidades sociais não é algo tão simples, pois existem várias definições sobre o que são habilidades sociais (HS). Para Caballo (1995), Del Prette e Del Prette (1999 apud BOLSONI, 2002), o termo HS geralmente é usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais. Caballo (1986) define habilidades sociais como sendo, comportamento socialmente habilidoso é esse conjunto de comportamentos, emitidos por um indivíduo num contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas. Já Del Prette e Del Prette (2005) definem as habilidades sociais podem ser compreendidas como as respostas de cunho comportamental passíveis de apreensão por parte do indivíduo, tornando possível a ação adequada ante as situações cotidianas. Desse modo, tais habilidades possuem relação com articulação de ações, sentimentos e pensamentos, voltando-se nos resultados para si mesmo e para as demais pessoas.

Segundo Maia e Bortolini (2012), a aquisição das habilidades sociais representa um fator de relevância no tocante à proteção relacionada aos problemas comportamentais e emocionais. As mesmas autoras, conforme Bolsoni-Silva e Carrara (2010), representam o conjunto de comportamentos (referentes às habilidades sociais) ocorridos na relação interpessoal, voltando-se no sentido de potencializar os ganhos e minimizar as perdas, em função de cada comportamento que o sujeito deve apresentar. Logo, conforme Del Prette e Del Prette (2005), a fragilidade ou inexistência das habilidades interpessoais pode trazer problemas de fundo comportamental e emocional, desencadeando problemas externalizantes e internalizantes (os termos apontam uma diferença para as teorias psicodinâmicas esse caso).

Bolsoni-Silva (2002) afirma que o surgimento do movimento das habilidades sociais é atribuído a Salter, (1949), considerado como pai da terapia comportamental, o qual promoveu técnicas para aumentar a expressividade facial e

verbal descrito em seu livro, *Conditione Reflex Therapy*, e que o termo comportamento assertivo, trazido por Wolpe, se refere à defesa dos próprios direitos e expressão de sentimentos negativos. Alberti e Emmons (1970 apud BOLSONI-SILVA, 2002) afirmam que as habilidades sociais têm maior relação com o comportamento da pessoa do que propriamente com o êxito na prática interativa, fazendo com que a assertividade seja a ação em interesse próprio, essa é uma afirmativa que é criticada por MacKay (1998 apud BOLSONI-SILVA, 2002), que compreende que as habilidades sociais se correlacionam ao sucesso da interação.

Campos (2014) defende as habilidades sociais como sendo formas de disposições, sendo que seus estudos se direcionam aos estudantes, e, nesse caso, o desempenho dos mesmos em suas atividades escolares é denominado como recurso. Essa constatação, no entanto, pode ser aplicada às habilidades sociais em outros contextos, bastando adaptarem-se os conceitos de disposição e recurso.

Segundo Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015), o desenvolvimento das habilidades sociais se inicia no nascimento e gradativamente se intensifica ao longo da vida, conforme a qualidade da interação entre o indivíduo e o ambiente. Os ambientes estimulantes possuem como característica o fato de que neles os alunos são “mais envolvidos, atentos e alertas em seus estudos”. (COLVIN, 2009, p. 220).

Os estudos de Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) também se fundamentam no público discente, fazendo com que seja possível distribuir os componentes essenciais das habilidades em sete classes:

Tolerância às frustrações, expressão das emoções negativas e positivas, denotando expressividade e autocontrole;
O ato de cumprimentar pessoas e de agradecer, agradecendo e cumprimentando pessoas;
Expressar compreensão pela experiência ou pela emoção do outro, caracterizada pela empatia;
Defesa dos próprios direitos, resistindo à pressão dos colegas, denotando a assertividade;
Iniciar e manter a conversação, bem como responder e fazer perguntas, caracterizando o ato de fazer amizades;
Solução de problemas interpessoais, identificando e avaliando as alternativas de solução;
Participar de discussões, seguir instruções orais e regras, denotando as habilidades sociais e acadêmicas (CASALI-ROBALINHO, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015. p. 24).

Del Prette e Del Prette (1999, apud BOLSONI-SILVA, 2002), diferenciam HS de competência social e desempenho social, os termos HS e CS, as vezes são

utilizados como sinônimos, mas existem diferenças entre si, para os autores CS é utilizado em um sentido avaliativo, visando qualificar o nível de proficiência com que os comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoal e situacional (MACFALL, 1982; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999 apud BOLSONI-SILVA, 2002); já o termo desempenho social implica as dimensões pessoal, situacional e cultural (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, 1999). A dimensão pessoal pode ser examinada em suas classes molares e moleculares de comportamentos. As classes molares são aquelas funcionalmente descritas, ou seja, “que se distinguem entre si em termos de seu efeito provável ou provavelmente pretendido no comportamento do outro” (DEL PRETTE, 1985, p. 48 apud BOLSONI-SILVA, 2002).

Conforme Del Prette (2006), o campo teórico-prático atualmente designado por Treinamento de Habilidades Sociais ou, simplesmente Habilidades Sociais possui algumas premissas básicas, importantes para a sua compreensão e, também, para a aplicabilidade de algumas de suas tecnologias de avaliação e de intervenção. Uma síntese de alguns aspectos fundamentais na compreensão das habilidades sociais inclui as premissas abaixo:

Quadro 1 – Aspectos fundamentais na compreensão das habilidades sociais

As habilidades sociais são aprendidas e contemplam as dimensões pessoal, situacional e cultural.

Possuir um bom repertório de habilidades sociais não garante, por si só, um desempenho socialmente competente.

Os conceitos sobre habilidades sociais e competência social não se equivalem. O termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. Por outro lado, a competência social tem um sentido avaliativo e, portanto, qualifica a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente.

A competência social, como construto avaliativo, implica em instrumentos de avaliação, especificidade da situação onde o desempenho ocorre e critérios de avaliação. Os principais critérios são: consecução dos objetivos da interação; manutenção ou melhora da autoestima; manutenção ou melhora da qualidade da relação; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre os parceiros da relação; respeito e ampliação dos direitos humanos básicos.

O Treinamento de Habilidades Sociais foi constituído em termos de escopo e definições conceituais anteriormente ao Treinamento Assertivo. Ambos, historicamente, são movimentos independentes, o primeiro iniciado na Inglaterra e o segundo nos Estados Unidos.

Diferentes abordagens sobre o relacionamento interpessoal compõem o sistema teórico amplo que forma o campo do Treinamento de Habilidades Sociais, entre elas as teorias de aprendizagem derivada do modelo de Skinner e de Bandura têm uma posição de destaque.

Fonte: Del Prette.; Del Prette (2006).

2.1.1 O papel da escola

A escola atual tem papel essencial na socialização do aluno, observados os limites para essa atuação e as próprias concepções a ela inerentes. No atual sistema a inserção está se dando aos 5 anos de idade e essa idade pode ainda ser reduzida, sem contar que ainda temos uma primeira experiência que criança vive, que é a de creche e da pré-escola. Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, *in verbis* ensino se torna obrigatório entre os 4 e 17 anos. Os pais ficam responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos quatro anos e por sua permanência até os 17. O fato de a lei apontar uma obrigatoriedade muda a perspectiva e dá uma “força” maior ainda ao papel da escola na socialização, uma vez que a criança, por força da lei deve estar inserida no ambiente escolar. Nesse momento é importante apresentar alguns conceitos básicos sobre socialização e a sua dinâmica.

De acordo com Berger e Luckmann (2014), o processo de socialização do indivíduo ocorre por meio da inserção do mesmo no mundo objetivo da sociedade ou de um setor ou parte do mesmo, considerando que cada um nasce predisposto à socialização, essa é uma premissa importante e central. Esse processo de socialização ocorre de duas maneiras, que são a socialização primária e socialização secundária.

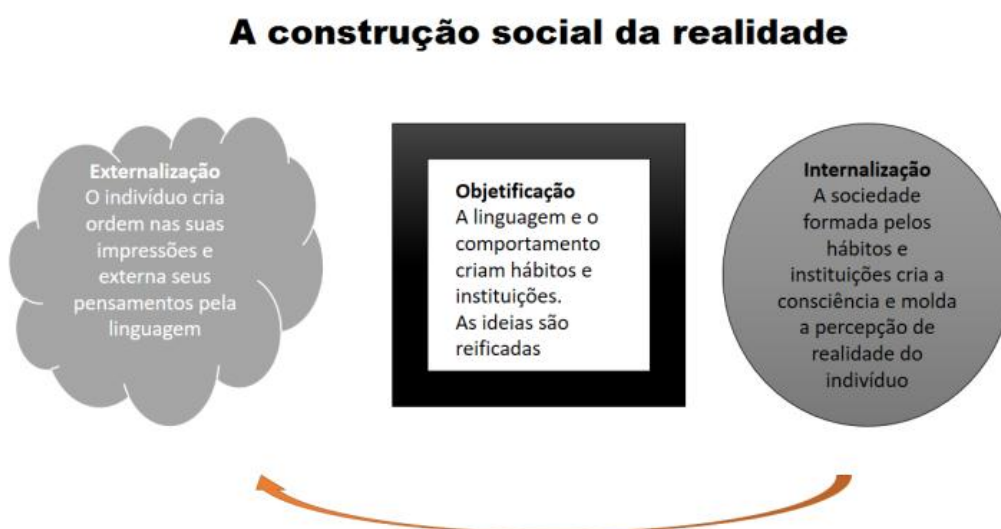
Ainda de acordo com Berger e Luckmann (2014) a socialização primária ocorre o contato da criança com outros significativos, ou sistema de valores, no qual desperta uma ligação emocional, levando à auto identificação. Já a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Para Berger e Luckmann (2014), o processo de constituição da socialização secundária apresenta certo comprometimento devido ao fato de que o indivíduo possui uma socialização internalizada, isto é, ele tem uma personalidade formada a partir da socialização primária, que tem tendência a persistir nesse indivíduo.

Este sistema de valores apontados na socialização primária, mesmo tendo característica objetiva não deixam de ter forte carga emocional, principalmente em se tratando de crianças, uma vez que a capacidade cognitiva de estabelecer julgamentos racionais é limitada. Portanto a adesão ao sistema de valores se dá

muito mais na identificação social. No caso da socialização secundária a possibilidade ou necessidade de inserção de novas regras e valores advindos da escola e da escolarização tem-se uma situação em que a criança já viveu ou se presume tenha vivido, a socialização primária, sendo assim essa condição vivida pode ser um entrave ou facilitador para o desenvolvimento das habilidades sociais.

Verifica-se que a necessidade de socialização indica, segundo Berger e Luckmann (2014), a necessária compreensão, por parte do aluno e proporcionada pela escola, via processos de socialização e ensino-aprendizagem, de seu papel na sociedade e sua condição enquanto portador de direitos e deveres – aqui entendido como processo de internalização das regras. A prática social concreta, construção da realidade objetiva, demonstra ser o meio adequado para que ocorra esta transformação, tanto no modo de se entender a socialização com no modo de se atender às necessidades da educação da criança, sendo que as habilidades sociais se correlacionam a outros elementos, como a questão da internalização das regras e dos limites. A figura 1 ilustra como ocorre esse trânsito entre internalização e externalização e ao centro se encontra o sujeito que faz essa mediação, tendo ações que objetivam e constroem a realidade.

Figura 1 – A construção social da realidade



Fonte: Del Prette.; Del Prette (2006).

O encontro da criança pequena com o conhecimento, este definido por Berger e Luckman (2004, p. 11) como sendo “a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas”. E ainda que, “para o homem da rua quanto para o filósofo. O homem da rua habita um mundo que é "real" para ele, embora em graus diferentes, e "conhece", com graus variáveis de certeza”, e apontam ainda que, “este mundo possui tais ou quais características”. Completando, definem a realidade “como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição (não podemos "desejar que não existam”)”. Então o ato de conhecer já coloca a realidade como algo passível de ser conhecida via desenvolvimento das habilidades e capacidades cognitivas, essa situação ou condição de conhecer está, portanto, no espaço da capacidade do sujeito. Ou seja, a realidade existe para além de mim ou independente de mim, esta perspectiva aponta para uma forma de realidade externalizante mais ao tempo que deve ser internalizada para ser conhecida.

2.1.2 Socialização e Internalização de regras na Educação Infantil

Ao ser posta em prática, esta perspectiva (citada acima) pode apontar para uma forma de demonstrar uma capacidade muito maior de apropriação, desde que a prática pedagógica seja ressignificada à luz de uma compreensão histórica, onde alunos e docentes empreendam esforços com vistas à concessão de significado ao mundo material e simbólico construído. Esta ressignificação passa por entender o que é realidade e conhecimento, uma vez que essas definições são essenciais para limitar a percepção da criança acerca da realidade e torna possível a ela a aquisição do conhecimento.

Para Sarmiento (2000, apud LOSSO; MARCHI, 2011), as crianças desempenham um papel social determinado e distinto de outros papéis: esse é o seu “ofício”. Elas constroem-se como seres sociais pelas atividades que lhes são atribuídas e pelas quais também resignificam. Esta ocupação incorpora não apenas os conhecimentos ligados ao currículo, mas relacionados à socialização, valores e limites. É preciso dizer que o ambiente escolar demanda e potencializa o papel das habilidades sociais e capacidades cognitivas, uma vez que é por natureza muito mais diverso e com níveis de variedade comportamental mais amplo.

A socialização e a internalização de regras podem ser consideradas como parte dos objetivos da Educação Infantil. Francisco (2006) afirma que a maneira mais eficaz de estabelecer limites na criança é ensiná-la, desde os seus primeiros anos de vida, que existem outras pessoas que vivem ao seu redor e todas têm os mesmos direitos, os quais devem ser respeitados. Uma constatação também apontada por Berger e Luckmann (2004) quando afirmam que quando o sujeito atinge uma capacidade cognitiva de compreensão da realidade se torna necessários desenvolver habilidade que sejam capazes de fazer com que ele seja capaz de entender que "como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição" (não podemos "desejar que não existam"). A criança começa a aprender nesse processo de socialização que a realidade não está "nela" propriamente. Nesse momento, o aprendizado e desenvolvimento das habilidades sociais é essencial, porque a criança tem que lidar/interagir com a realidade (definido acima) que não pode ser ignorada por qualquer tipo de artifício psicológico. Um dos exemplos dessa consideração são as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, cuja maioria não consegue entender que seus atos podem ter consequências, porque não conseguem objetivar a **realidade**¹ e formar o **conhecimento**² necessários para a tarefa.

Conforme Berger e Luckmann (2014), este aprendizado faz parte da socialização, que é um processo compreendido como a internalização da realidade por meio das relações sociais e mesmo nas relações/situações que envolvem brincadeiras onde, também, são construídos os limites, nesse ponto já é importante destacar dois momentos, o da brincadeira e do jogo. Destaca-se, desse modo, que na educação infantil, não devem se impor limites a priori, mas construí-los, observando que existe uma diferença entre autoridade e autoritarismo. Também é importante considerar o quanto cada criança já viveu essa "imposição" de regras, principalmente em seu processo primário de socialização. La Taille (1998) afirma que autoritarismo é impor regras arbitrárias e "injustas", as quais negam ao indivíduo a possibilidade de compreender seu sentido de origem. Essa afirmativa reforça a ideia apresentada acima de que os elementos emocionais têm grande influência na aceitação ou não de determinadas práticas socialização, entre elas o jogo.

¹ Grifo das autoras.

² Grifo das autoras.

A forma autoritária de lidar com a criança pode trazer inúmeras consequências prejudiciais à mesma, sendo uma delas a consideração da reprodução agressiva como se a mesma representasse um aprendizado correto, já que uma das formas de aprender pode ser compreendida como a imitação (DOLTO, 1999). Ideia reforçada por Bandura (2004) quando afirma que o aprendizado se dá pelo modelo - modelagem. Segundo ele a aquisição de conhecimento (aprendizagem) e desempenho observável é baseada naquele conhecimento (comportamento), enfatizando a importância da observação e da modelagem dos comportamentos, atitudes e respostas emocionais dos outros, no caso da criança esse modelo tem uma atuação muito intensa pela própria proximidade e pelo outro lado pela própria limitação da criança e acessar outra realidade para obter uma maior variedade de modelos. E completa dizendo que esse processo se dá em eventos ambientais (recursos, consequências de ações e ambiente físico), pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento) e comportamentos (atos individuais, escolhas e declarações verbais) interagem no processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, o papel mediador dos professores pode ser encontrado na lição de Del Prete e Del Prete (2008), que afirmam a necessidade de que o educador saiba negociar regras, indicar as regras pré-estabelecidas e solicitar a mudança de comportamento. Os autores citam a atuação numa brinquedoteca como forma de sugerir que os próprios educandos criem suas regras, negociando sob a mediação do professor. Ainda sob uma perspectiva cognitiva a atuação do professor também é essencial na medida em que orienta desde dos processos cognitivos básicos e principalmente os processos superiores, dando a eles uma orientação e uma finalidade aplicativa, ou seja, dentro de qual processo se aplica quais fundamentos cognitivos.

Já para os psicólogos cognitivos a aquisição do conhecimento, adeptos da Teoria do Processamento da Informação, implica em que os “indivíduos sejam capazes de ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos”. Trata-se da “metacognição que envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem”, também como a “auto regulação da aprendizagem”. (BORUCHOVITCH. 1999, p. 04).

Nesse sentido os processos cognitivos permitem ou proporcionam um recorte da realidade e está mesma realidade só estará disponível na medida em que é sentida e percebida, processada cognitivamente e depois acrescida ao repertório de comportamento da criança. Assim sendo o papel do educador é também de oferecer caminhos para a aprendizagem, sempre a partir da interação e baseado em regras.

Para Piaget (1994), o educador deve valer-se mais da reciprocidade que da autoridade, que favorece o desenvolvimento da personalidade moral de forma mais efetiva que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior. Nesse ponto, a contribuição das regras construídas conjuntamente entre alunos e professor pode ser de grande importância.

De acordo com La Taille (1998, p. 120): “se desde cedo a criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas”. Nesse aspecto surge a importância dos jogos e das brincadeiras, como elementos onde a disciplina muitas vezes é elaborada e determinada pelas próprias crianças, bem como as sanções pelo descumprimento do que fora acordado. Importante dizer que a brincadeira é um comportamento natural da criança, usado explorar o mundo e para aprender.

2.1.3 Os jogos e brincadeiras como auxiliares à socialização

Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI, esta etapa de ensino se encontra norteadas em três princípios, definidos como sendo o direito das crianças a brincar, o acesso às mesmas aos bens sociais e culturais disponíveis e a socialização indiscriminada deste público, inserindo-o em todas as atividades (BRASIL, 1998).

A Educação Infantil, compreendida como porta de entrada do aluno para o conhecimento formalmente oferecido, carece de especial atenção por parte dos educadores e demais profissionais envolvidos. A mesma no Brasil tem passado por diferentes fases desde sua concepção, e na atualidade se fundamenta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que “um ser social que nasce com capacidades afetivas emocionais e cognitivas” (BRASIL, 1998). Esta bagagem inata, de consideração para muitos tipos de análise relacionados à educação, serve de fundamento para o desenvolvimento de metodologias que

correspondem tanto ao conteúdo das disciplinas quanto à socialização e à internalização de regras. Nesse contexto, a utilização de jogos e brincadeiras passa a ser de grande importância, abaixo é feita uma breve distinção das duas.

O brinquedo pode ser considerado como a essência da infância e diferentemente do jogo, pressupõe uma indeterminação no tocante ao seu uso, uma ausência de sistema de regras e uma relação íntima com a criança. Entende-se que a brincadeira pode ser usada em qualquer momento da vida do sujeito, uma vez que é dada a sua finalidade e o jogo não, ela apenas será usada com efetividade quando a criança já conseguir internalizar as regras, nesse momento já terá passado pelo processo primário de socialização (KISHIMOTO, 2010).

O brinquedo realiza o preenchimento de necessidades, que são os motivos que conduzem a criança à ação e fazem com que ela se desenvolva. A brincadeira, para a criança, se situa na esfera da imaginação e, de acordo com Vygotsky, pode ter como características, além da imaginação, a imitação e mesmo a regra já que não se pode estabelecer uma divisão absoluta entre etapas da brincadeira e do jogo, elementos de um podem existir em outro, nesse caso, da brincadeira no jogo (BERTOLDO; RUSCHEL, 2012).

A brincadeira se caracteriza como um ato de liberdade, onde seus sujeitos emergem espontaneamente e existe uma exploração lúdica da “realidade”, sem que seja preciso a intervenção direta de outras pessoas. Conforme Corsaro (2011), a brincadeira é espontânea e contribui de modo importante para a aprendizagem das crianças na pré-escola e também para a adaptação das mesmas voltando-se para a pedagogia mais complexa estruturada que caracteriza a etapa do ensino fundamental.

Conforme Lopes, Mendes e Faria (2006), a criança vive num mundo formado por diferentes expressões e produções culturais, onde o professor carece da compreensão acerca da identidade da criança, que é construída por meio do relacionamento interpessoal, no contexto do mundo cultural e natural onde todos estão envolvidos. A reprodução das cenas do cotidiano, realizadas pelas crianças com frequência em suas brincadeiras, refletem a influência do mundo social no aprendizado, inclusive compreendendo que essa reprodução busca o significado da existência de cada um, ao mesmo tempo em que revivem a cena do cotidiano também a resignificam.

Para Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre por meio do lúdico, já que é necessário que ela brinque para crescer e necessite do jogo para obter seu equilíbrio com relação ao mundo. Nunes (2012) afirma que a brincadeira é uma prática que tem um valor educacional intrínseco e que deve ser utilizada como recurso pedagógico. Esta passa a ser importante também se considerada como meio favorável para a internalização de regras por parte das crianças.

Para Kishimoto (2010) é importante destacar que o lúdico proporciona um desenvolvimento harmonioso e que o brinquedo é objeto concreto da brincadeira e envolve a afetividade, convívio social e operação mental facilitando a apreensão da realidade. Conforme Freire (1997), as brincadeiras têm importante significado no período da infância, sendo que de forma segura e bem estruturada podem estar presentes nas aulas de Educação Física, dentro da sala de aula e no cotidiano. O que a criança aprende na primeira infância serve de base para uma aprendizagem superior, devendo-se considerar que às brincadeiras podem ser somadas outras estratégias, como o teatro e a contação de histórias. O êxito das atividades voltadas à aquisição de habilidades sociais pela criança, no entanto, tem como essencial contribuição a interação entre a escola e a família.

Por meio do jogo são desenvolvidas a inteligência, a espontaneidade, linguagem, a coordenação, o autocontrole, a autoconfiança e o prazer para a realização de algo. Desse modo, o mesmo pode representar um bom caminho para que a criança experimente e organize suas experiências, além de estruturar sua inteligência para a construção gradativa de sua personalidade (FRIEDMANN, 2006).

Segundo Tezani (2006), o jogo se apresenta como recurso pedagógico essencial, já que a brincadeira articula a teoria e a prática, estabelecendo hipóteses e experimentos, fazendo com que o processo de aprendizagem seja interessante e atrativo. A autora afirma que o jogo atua numa zona de desenvolvimento proximal, se apresentando como intermediário com a região de desenvolvimento real, que é aquela onde se situa as aprendizagens passíveis de consolidação. Desse modo, o jogo é necessário para a efetivação dos processos de desenvolvimento, podendo proporcionar uma evolução significativa nos processos de aprendizagem.

Tezani (2006) destaca que é necessário que sejam traçadas as metas, voltando-se a atingir as dimensões afetivas e cognitivas dos jogos, de modo que os mesmos não se apresentem como tarefas isoladas e descontextualizadas em relação à aula. Segundo Ronca e Terzi (1995, p. 6 apud TEZANI, 2006, p. 12): “o

jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de 'movimento lúdico'.

2.1.4 A leitura na formação das habilidades sociais

A leitura pode ser considerada como um importante meio para aprimoramento das habilidades sociais. Segundo Dias (2012), a leitura dialogada, por meio da literatura infantil, volta-se ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, bem como à diminuição dos problemas comportamentais e potencialização das habilidades sociais nas crianças. No entanto, constata-se que uma das importantes etapas da formação de habilidades sociais diz respeito à auto avaliação quanto à capacidade de resolver problemas.

Del Prette e Del Prette (2002) defendem que o obstáculo à auto avaliação surge com a própria dificuldade de leitura, sendo que uma maneira de resolver as questões inerentes à auto avaliação é a substituição das demandas de escrita e leitura por material audiovisual que se apresente atrativo para a criança.

Em estudo realizado junto aos alunos do Ensino Fundamental, as condutas que indicam a dificuldade do desenvolvimento das habilidades sociais se correlacionam às dificuldades em leitura, em escrita e em matemática. Pesquisa realizada pelos autores trouxe resultados relevantes para a compreensão da referida correlação:

Por esses dados, identificou-se que o desempenho na escrita por ditado e por figuras está associado moderado e positivamente com o altruísmo e de forma fraca e positiva com a habilidade social em geral. Isso facilita a interpretação de que, com o aumento das habilidades relativas à Civilidade e Altruísmo, tem-se uma tendência de aumento correspondente no desempenho em escrita, tanto por ditado quanto por figuras (BARTHOLOMEU et al., 2016, p. 1.349).

Apesar de que a pesquisa não foi realizada junto aos alunos da Educação Infantil, pode-se projetar os resultados ligados à correlação entre a escrita e o desenvolvimento das habilidades sociais também para este público, compreendendo que também Montiel et al. (2011) obtiveram constatação semelhante, no entanto, destacando o desenvolvimento das habilidades sociais relacionadas à civilidade e ao altruísmo com o melhor aproveitamento na escrita.

2.2 a relação escola-família nas habilidades sociais

A relação escola-família demonstra ser essencial para a aquisição das habilidades sociais por parte dos educandos. Especialmente nas fases da educação infantil e principalmente a partir dos seis anos, que é geralmente o ingresso da criança no Ensino Fundamental, passa-se a vivenciar de forma mais intensa a relação com o mundo exterior, onde surgem os conflitos e a necessidade de desenvolvimento das habilidades sociais.

Os conflitos geralmente vividos fazem com que o educando se utilize de um roteiro estabelecido pela cultura para escolher seu papel e mesmo se inspirar no comportamento de um personagem específico, que possui uma matriz afetiva. Assim surge a correlação com os papéis de mãe, pai, irmã, professora e outras pessoas que possam fazer parte de seu cotidiano, enquanto personagens que atuam diretamente no meio e que servem de inspiração ou motivação. Considerando, por exemplo, o desenvolvimento infantil, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) defendem que o estágio inicial e primitivo da consciência é semelhante aos demais estágios quanto às tendências afetivas, compreendendo que o afeto permanece essencial durante todas as etapas do desenvolvimento da criança. Logo, a psicomotricidade e a afetividade têm grande influência para que se compreenda a relação da criança com o adulto, com o meio-ambiente e com as demais crianças, mas principalmente com o aprendizado.

Especificamente com relação às atividades de ensino, pode-se avaliar que a afetividade conquista espaço de grande importância, porém passível de observação diferenciada de acordo com a faixa etária do educando, do mesmo como deve ocorrer no ensino regular. Isto se deve ao fato de que por meio da análise de elementos como a memória, a percepção, a atenção, a fala, a solução de problemas e a atividade motora, os autores procuram explicar os diferentes processos neurofisiológicos e as relações culturais, incorporando ao estudo o funcionamento intelectual do indivíduo (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Estas respostas variam conforme o desenvolvimento do aluno e este possui relação com a faixa etária, que também determina os conflitos mais comuns a ela inerentes, o que define a forma como ocorre seu processo de socialização e a influência da afetividade no aprendizado.

A relação entre o aprendizado e a afetividade ocorre de modo diferenciado, conforme cada etapa do desenvolvimento do educando. Na etapa categorial, que é a fase de escolaridade obrigatória no Brasil, o desenvolvimento cognitivo da criança está mais desenvolvido e a sua sociabilidade possibilita que participe de vários grupos com níveis e classificações diferentes, conforme as atividades de que faz parte. Nessa etapa, algumas metodologias podem ser de grande importância para o aprendizado, como o emprego de desenhos, enquanto formas de expressão (WALLON, 1995).

Na adolescência, a ocorrência de mudanças fisiológicas faz com que os sentimentos se alternem, buscando a consciência de si mesmo na figura do outro. Para Wallon (1995), a responsabilidade está entre os sentimentos que devem ser privilegiados para a formação do adolescente, considerando que ela pode contribuir para que suas características específicas sejam destacadas. Conforme Wallon (1995), a responsabilidade atua como representação de um dever de sacrifício e de um direito de domínio, afirmando que o adolescente que se caracteriza por sua responsabilidade é o indivíduo que deve se dedicar de modo mais intenso por tarefas sociais que favoreçam o desenvolvimento e crescimento geral.

O processo de socialização da pessoa, conforme Wallon (1995), não ocorre apenas nas relações interpessoais nas fases distintas do desenvolvimento e na etapa adulta, mas inclusive no contato com a produção das outras pessoas. Por exemplo, a visão da pintura, da música ou do texto produzida por outra pessoa possibilita a identificação como homem genérico e, do mesmo modo, a distinção enquanto homem concreto, contribuindo para o processo de individualização. Desse modo, conforme Wallon (1995), a cultura geral realiza a aproximação das pessoas, permitindo a identificação mútua considerando que o conhecimento técnico e a cultura específica as afastam, atuando de modo individualizante e diferenciador.

Wallon (1995) define a importância do aspecto afetivo como superior a qualquer outro comportamento. O autor relaciona a evolução da criança com a afetividade, com a motricidade e com a inteligência. Conforme o autor, a criança aprende por meio de trocas sociais, sendo que uma delas é a imitação. No entanto, a princípio, a criança está ligada à mãe e somente aos poucos diferencia outras pessoas que fazem parte de sua vida, sendo que sua sociabilidade se amplia principalmente quando consegue andar e falar. Somente no estágio do personalismo, que vai dos três aos cinco anos, que a criança se diferencia realmente

do outro, tomando consciência de sua autonomia e percebe as relações e papéis diferentes dentro do universo familiar. A partir desta etapa, ainda que o papel da família permaneça como essencial, surge a necessidade de incorporação do papel da escola no sentido do treinamento das habilidades sociais.

A atuação mediadora dos professores, entre o educando e os objetivos de conhecimento, ocorre a partir da ação do mesmo sistematizando e criando espaços e situações que possam articular os recursos e capacidades afetivas, psicomotoras, sociais e cognitivas de cada indivíduo aos conhecimentos já possuídos e aos conteúdos referentes ao que é transmitido pela escola. O mediador é aquele considera as potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações, provocando os à superação cognitiva (VYGOTSKY, 1991 apud HOFFMANN, 2010, p. 103).

O professor pode adquirir a postura de facilitador, favorecendo a aprendizagem ou, não atuando de modo correto, bloqueando o desenvolvimento do aluno. Os sentimentos não podem ser negligenciados, mas desenvolvidos, pois fazem parte de suas habilidades e competências necessárias ao crescimento. Maldonado (1994) afirma que o afeto pode estar escondido sob mágoa, medo, desconfiança, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva.

Para Fernández (1991), no decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos se ampliam na figura do professor e na relação existente no contexto, observando que a aprendizagem exige a existência do mínimo de dois personagens, que são o professor e o aluno, onde deve existir a confiança, considerando que o aprendizado é originado de alguém a quem foi outorgado o direito de ensinar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Procedimentos metodológicos

3.1.1 Classificação da pesquisa quanto aos fins

A elaboração da pesquisa contou com o método descritivo, que tem como objeto a interpretação dos estudos originados do referencial bibliográfico. Desse modo, tal análise busca compreender a formação de habilidades sociais em crianças no ensino infantil de seis a dez anos.

3.1.2 Classificação da Pesquisa quanto aos Meios

Os meios utilizados para levantamento dos dados da pesquisa são os livros e artigos científicos, que a caracteriza como revisão bibliográfica. As bases de dados eletrônicas utilizadas foram a Scielo e o Google Acadêmico, base de dados da Usp.

3.1.3 Tratamento de Dados

A seleção do material ocorrera por meio da leitura dos títulos dos livros, bem como dos títulos e resumos dos artigos científicos, obtidos após a pesquisa por meio dos descritores, a saber: habilidades sociais, psicologia escolar, aprendizado, cognição, comportamento, educação infantil, pedagogia e psicopedagogia. A seguir, após constatada a pertinência das informações e dados trazidos pelo material, foi feita a coleta e tratamento dos dados, feita via leitura dos resumos e depois de todo o material, em alguns casos também foi feito fichamento, após constatação que houvesse convergindo com os objetivos específicos da pesquisa, voltados à descrição do conceito de habilidades sociais e das contribuições da família para a formação do repertório social das crianças, bem como à investigação acerca da contribuição da interação escola-família para o desenvolvimento das habilidades sociais na criança na faixa dos quatro a dez anos.

Em casos excepcionais foram usados materiais fora desse período, em razão da sua importância para o bom andamento do trabalho.

3.2 Resultados e Discussão

Compreendendo as habilidades sociais como componentes relacionados ao desenvolvimento da criança e observando a atuação da escola no tocante à aquisição destas habilidades, pode-se constatar que a multiplicidade de definições, trazidas por Caballo (1995), Del Prette e Del Prette (1999 apud BOLSONI-SILVA, 2002), Campos (2014), entre outros, indica a complexidade do assunto, mas que, após análise de tais definições, tem-se a constatação de que todas as definições demonstram a importância destas habilidades para os resultados positivos quanto ao relacionamento interpessoal, bem como, segundo Maia e Bortolini (2012), às questões emocionais e comportamentais.

A partir da definição de que os componentes das habilidades se dividem, conforme Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015), em sete classes e de que estas envolvem desde o ato de cumprimentar as pessoas, a condição de tolerância às frustrações, passando pela defesa dos direitos e compreensão pela emoção ou experiência de outrem, pode-se afirmar que a abrangência das mesmas. As habilidades sociais diferem do desempenho social e da competência social, considerando que segundo Del Prette e Del Prette (1999, apud BOLSONI-SILVA, 2002), que a coetência social possui a abordagem em um sentido avaliativo, bem como o desempenho social compreende as dimensões pessoal, situacional e cultural. Outra constatação importante obtida origina-se das afirmações de Del Prette e Del Prette (2006), de que o fato de se ter um bom repertório de habilidades sociais não representa a garantia de um desempenho social caracterizado pela competência.

Importante dizer que o processo de socialização primária e secundária, são dois momentos importantes na vida da criança, o primeiro deles acontece no espaço da família e o segundo geralmente no espaço da escola e esses dois momentos podem não ter uma situação de continuidade, essa condição faz com que a escola possa se tornar também um espaço (tanto físico como psicológico) de conflito. Sendo que a medicação do processo de aquisição destas habilidades (habilidades sociais) fica bastante limitado, nesse caso temos comportamentos apresentados pelas crianças que divergem dos processos institucionais e contrapõem a ideia de modelagem. (DEL PRETTE, 2006).

Importante se pensar no processo de aquisição de habilidades sócias como um mecanismo de apreensão da realidade uma vez que esta realidade é sempre externa a criança no primeiro momento e logo depois se torna passível de ser adquirida, primeiro via processos cognitivos básicos e logo depois da união entre estes e o processos cognitivos superiores, é também possível nesse avanço a formação de conceitos mais complexos. Tal como apresentado por Piaget nas zonas proximais (os espaços de convergência e transição que se sobrepõem) os estágios, na medida do desenvolvimento cognitivo de cada criança tendem sempre a construir um conjunto de habilidades sobre uma estrutura já existente que serve de suporte. (KISHIMOTO, 2010).

Quando se insere o brinquedo na vida da criança ele pode ser considerado como uma atividade que representa a essência da infância e diferentemente do jogo, o brinquedo pressupõe uma indeterminação no tocante ao seu uso, indeterminado porque se aplica em qualquer tipo de circunstância, ainda mais por que não se baseia em um sistema de regras e uma relação íntima com a criança, pode ser estabelecida, uma relação de afeto muito mais próxima do que vista no jogo. Entende-se que a brincadeira pode ser usada em qualquer momento da vida do sujeito, uma vez que é dada a sua finalidade e a jogo não, ela apenas será usada com efetividade quando a criança já conseguir internalizar as regras, nesse momento já terá passado pelo processo primário de socialização. (KISHIMOTO, 2010).

Outra situação se aplica ao brinquedo, ele realiza o preenchimento de necessidades mais sofisticadas, que são os motivos que conduzem a criança à ação e fazem com que ela se desenvolva, e nesse caso o uso das habilidades sociais e capacidades cognitivas mais sofisticadas são exigidas para o desempenho satisfatório do jogo.

De acordo com Vygotsky (2010), para um criança, a brincadeira está situada na esfera da imaginação e, como já dito acima, essa é uma condição psicológica e maturacional que limitam de alguma forma à criança jogar. E ainda pode ter como características, além da imaginação, a imitação e junto mesmo a criação de modelos e criação/ reinvenção das próprias regras já que não se pode estabelecer uma divisão absoluta entre etapas da brincadeira e do jogo, elementos de um podem existir em outro, nesse caso, da brincadeira no jogo. (BERTOLDO; RUSCHEL, 2012).

Conforme Corsaro (2011), afirma a brincadeira se caracteriza como um “ato de liberdade”, onde seus sujeitos psíquicos emergem espontaneamente, a brincadeira abre espaço para todos os tipos de fantasia e existe ainda a possibilidade de uma exploração lúdica da “realidade”, ou seja, a realidade como passível de ser apreendida como diz Luckman e Bergman (2014) ainda não está acessível de forma completa, apenas se pode dizer que a realidade apreendida é aquela proporcionada pelo processo primário de socialização. Outro ponto importante é que a brincadeira ocorre sem que seja preciso a intervenção direta de outras pessoas, ou seja, sem que seja preciso um processo de mediação. A brincadeira é espontânea e contribui de modo importante para a aprendizagem das crianças na pré-escola uma vez que também permitem explorar e conhecer o mundo não tendo que se submeter a regras específicas e para a adaptação das mesmas voltando-se para a pedagogia mais complexa e estruturada que caracteriza a etapa do ensino fundamental.

Quando se fala do jogo é importante dizer que a partir dele são desenvolvidas a inteligência, a espontaneidade, linguagem, a coordenação, o autocontrole, a autoconfiança e o prazer para a realização de algo. Um conjunto de regras devem ser internalizadas pela criança, o processo de socialização primária deve ter atingido um patamar de desenvolvimento que permita à criança assimilar os mecanismos de controle, no jogo também são criadas e desenvolvidas estratégias, a criança desenvolve as habilidades de criação de estratégias e de alianças com outros jogadores. Desse modo, o jogo pode representar um bom caminho para que a criança experimente e organize suas experiências, além de estruturar sua inteligência para a construção gradativa de sua personalidade (FRIEDMANN, 2006).

Os processos da brincadeira e do jogo nunca aconteceriam na escola sem a mediação do professor. A atuação mediadora dos professores, entre o educando e os objetivos de conhecimento e o uso dos instrumentos pedagógicos e lúdicos apropriados (brincadeira e jogo inclusivo), essa condição ocorre a partir da ação do professor sistematizando e criando espaços e situações que possam articular os “recursos e capacidades afetivas, psicomotoras, sociais e cognitivas de cada indivíduo aos conhecimentos já possuídos e aos conteúdos referentes” ao que é transmitido pela escola. O mediador é aquele não apenas instrui ou disciplina os momentos de interação, mas também é aquele que é capaz de considerar as “potencialidades cognitivas” dos educandos, fazendo desafios intelectuais

significativos, envolvendo-os em novas situações, provocando os à “superação cognitiva” (HOFFMANN, 2010).

Nesse processo, Wallon (1995) ressalta que o elemento central é a afetividade, ou seja, a condição de se ligar ao objeto com o qual a criança interage, não apenas com os outros seres humanos, no processo de socialização como também com o produto de criação dos outros seres humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se concluir que o processo de aquisição das habilidades sociais não pode acontecer de forma favorável sem que seja envolvida por um conjunto de elementos ou atores, inicialmente a família e depois a escola, primeiro com o processo de socialização primária e logo depois a secundária.

Deve-se levar em consideração que a criança tem um processo de desenvolvimento psíquico e psicomotor e esse desenvolvimento deve ser respeitado, porém deve ser potencializado, sendo que os instrumentos principais para que se possa fazer isso são a brincadeira e jogo.

A análise a respeito das habilidades sociais na criança e especificamente no Ensino Infantil remete à consideração de que, sendo a socialização um componente imprescindível ao ser humano em todas as etapas, a mesma deve ser objeto de constante busca por parte da escola. No entanto, pode-se observar que a contribuição da escola e da família se fazem mutuamente dependentes, de modo que a falha na participação de uma das partes pode comprometer o processo, o que pode trazer prejuízos futuros à criança.

O processo de socialização inclui a internalização de regras, que pode utilizar-se de jogos e brincadeiras para obter êxito. Em resposta à problemática proposta, a influência da escola na formação das habilidades sociais das crianças de seis e dez anos ocorre a partir da interseção com o papel da família e a consequente afetividade intrínseca a esse papel.

Desse modo, o contato com a produção de outras pessoas e a atuação mediadora dos professores, utilizando-se dos recursos e prospectando as capacidades afetivas, psicomotoras, sociais e cognitivas de cada indivíduo aos conhecimentos já possuídos e aos conteúdos referentes ao que é transmitido pela escola, podem efetivar o desempenho do papel social da criança, reiterando a importância da afetividade nesse contexto.

A construção da matriz afetiva representada pelo papel familiar, em consonância com a mediação exercida pelo docente são componentes que determinam o nível de socialização obtido pela criança na faixa etária em comento, considerando que a figura do professor potencializa os vínculos afetivos existentes e de influência junto à criança.

REFERÊNCIAS

BARTHOLOMEU, D. MONTIEL, J. M.; NÉIA, S.; SILVA, M. C. R. Habilidades Sociais e Desempenho Escolar em Português e Matemática em Estudantes do Ensino Fundamental. **Temas em Psicologia**, 2016, Vol. 24, nº 4, 1343-1358. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n4/v24n4a09.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2018.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira: Uma Revisão Conceitual**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>>. Acesso em 20 set. 2018.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, 2002, 6(2), p. 233-242.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: ME; SEF, 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/Zr1eb>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BORUCHOVITCH, Evely Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 12, núm. 2, 1999, p. 0 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

CAMPOS, Luciana. **Resiliência & Habilidades Sociais**: reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Appris, 2014.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 321-330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00321.pdf>>. Acesso em 28 set. 2018.

CORSARO, William A. **Faz de conta**: aprendizagem e infância viva. Pátio – Educação Infantil. Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 12-15, abr./jun. 2011.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, 18(41), 517-530, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2008000300008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência *versus* dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a07>>. Acesso em 19 nov. 2018.

_____. **Habilidades sociais**: Conceitos e campo teórico-prático. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br>, em dezembro de 2006>.

DIAS, J. P. **Literatura e desenvolvimento sociocognitivo**: avaliação e implementação de um programa na educação infantil. Dissertação [Mestrado], Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOLTO, F. **As etapas decisivas da infância**. (E.G. Galvão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANCISCO, S. de A. D. **Limite na infância e adolescência**: uma abordagem psicopedagógica. Monografia, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: Teoria e pratica da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GOFF, Kolvin. **Desafiando o talento**: mitos e verdades. São Paulo: Globo, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/298/29827203.pdf>. Acesso em 20 set. 2018.

LA TAILLE, Yves. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (organizadoras). **Coleção Proinfantil**. Módulo IV. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LOSSO, Cristina D.; MARCHI, Rita C. **A construção social do ofício de aluno na educação infantil**. Atos de Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2821/1826>>. Acesso em 20 set. 2018.

MAIA, Denise da Silva & BORTOLINI, Marcela. **O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 373-388, 2012.

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade.** Revista de Educação AEC, v. 23, n. 91, p. 37-44, 1994. NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

MONTIEL, J. M., BARTHOLOMEU, D., LIMA, F. F., GUIDETTI, A. A.; MACHADO, A. A. (2011). Dificuldades de aprendizagem na escrita e habilidades sociais em crianças do ensino fundamental. **Revista Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem**, 1, 23-32.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança.** Elzon Lenardon. São Paulo: Summus editorial, 1994.

TEZANI, Thais C. R. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento:** aspectos cognitivos e afetivos. Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich, L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.