

**O CHOQUE DE IDENTIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO SEU MUNDO SINGULAR AO MUNDO PLURAL DO COMPARTILHAMENTO****THE SOCIAL IDENTITY SHOCK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM THE SINGULAR WORLD TO THE PLURAL WORLD OF SHARING** <https://doi.org/10.63330/armv2n8-009>

Submetido em: 20/08/2026 e Publicado em: 25/08/2026

ARM: e262163

**Marco Antônio Teixeira de Paula**

Mestrando em Teologia, Faculdades EST, Brasil

E-mail: [marcodepaula137@gmail.com](mailto:marcodepaula137@gmail.com)**Silvia Clícia Corrêa dos Santos de Paula**

Mestranda em Teologia, Faculdades EST, Brasil

E-mail: [silviaclicia@gmail.com](mailto:silviaclicia@gmail.com)**Resumo**

O presente artigo analisa o processo de transição da criança do micromundo familiar, marcado inicialmente por experiências relacionais centradas em suas necessidades, desejos e percepções, para o ambiente coletivo e plural da educação infantil. A entrada na instituição escolar constitui uma importante transição existencial, sociocognitiva e afetiva, na medida em que a criança passa a vivenciar um espaço compartilhado por múltiplos sujeitos, diferentes perspectivas, regras, valores, culturas e formas de interação. Esse deslocamento produz um verdadeiro choque de identidade social, pois exige a progressiva superação da centralidade do “eu” e a construção da capacidade de reconhecer o outro como sujeito autônomo, portador de intenções, necessidades e direitos. Fundamentado na psicogenética de Jean Piaget, na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e nas contribuições contemporâneas da sociologia da infância de Anete Abramowicz, o estudo compreende que o desenvolvimento infantil ocorre mediante a articulação entre processos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A partir de Piaget, evidencia-se a importância da descentração cognitiva e da reorganização das estruturas mentais diante das exigências do compartilhamento, da convivência com diferentes perspectivas e da necessidade de respeitar regras coletivas. Em diálogo com Vygotsky, destaca-se que capacidades como cooperação, autorregulação, linguagem e compreensão das relações sociais são constituídas inicialmente no plano das interações e posteriormente internalizadas pela criança, ressaltando-se, assim, o papel fundamental da mediação cultural e pedagógica. Nesse processo, a escola configura-se como o primeiro espaço público formal de convivência da criança e assume uma função que ultrapassa a simples adaptação comportamental ou a transmissão de



conteúdos. Conclui-se que o choque de identidade social vivenciado na passagem do mundo singular para o mundo plural constitui um processo complexo de reorganização psíquica, cognitiva, afetiva e social.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Egocentrismo; Identidade Social; Mediação.

### **Abstract**

This article analyzes the process of transition experienced by children from the family microcosm, initially characterized by relational experiences centered on their needs, desires, and perceptions, to the collective and plural environment of early childhood education. Entering an educational institution constitutes an important existential, sociocognitive, and affective transition, as children begin to experience a shared space inhabited by multiple individuals, different perspectives, rules, values, cultures, and forms of interaction. This transition produces a genuine social identity shock, as it requires the gradual overcoming of the centrality of the “self” and the development of the ability to recognize the other as an autonomous subject, endowed with intentions, needs, and rights. Grounded in Jean Piaget’s psychogenetic theory, Lev Vygotsky’s cultural-historical theory, and Anete Abramowicz’s contemporary contributions to the sociology of childhood, the study understands child development as occurring through the articulation of cognitive, affective, social, and cultural processes. From Piaget’s perspective, the importance of cognitive decentration and the reorganization of mental structures becomes evident in response to the demands of sharing, living with different perspectives, and respecting collective rules. In dialogue with Vygotsky, the study emphasizes that abilities such as cooperation, self-regulation, language, and the understanding of social relationships are initially developed through interactions and subsequently internalized by the child, thus highlighting the fundamental role of cultural and pedagogical mediation. In this process, the school emerges as the child’s first formal public space for social interaction and assumes a function that goes beyond mere behavioral adaptation or the transmission of content. It is concluded that the social identity shock experienced in the transition from the singular world to the plural world constitutes a complex process of psychological, cognitive, affective, and social reorganization.

**Keywords:** Alterity; Early Childhood Education; Egocentrism; Social Identity; Teacher Mediation.

## **1 INTRODUÇÃO**

A entrada da criança na educação infantil marca a primeira grande transição existencial e sociocognitiva do desenvolvimento humano. No ambiente doméstico, a pessoa em formação vivencia uma estrutura relacional predominantemente simbiótica, na qual suas necessidades, desejos e percepções ocupam o cerne das dinâmicas familiares. Como salientam Queiróz e Klemz (2026), as práticas parentais e



os vínculos afetivos iniciais estabelecidos no seio familiar funcionam como a base formativa primária sobre a qual se assentarão as futuras experiências socioeducativas da criança. Sob a ótica de Jean Piaget (1975), a infância inicial é caracterizada pelo egocentrismo cognitivo e afetivo um estado no qual a criança não possui consciência da própria subjetividade em oposição à objetividade do mundo exterior, tomando sua perspectiva individual como a única universalmente válida.

Ao ingressar na instituição escolar, essa centralidade como algo hereditário sofre uma fratura inevitável. A criança é abruptamente retirada de seu micromundo singular e lançada em uma arena coletiva habitada por múltiplos "eus", na qual a mediação do contexto, dos objetos e do afeto deixa de ser exclusiva para se tornar compartilhada. Esse deslocamento não se reduz a um evento administrativo ou de rotina pedagógica; trata-se de um choque estrutural de identidade social.

Nesse cenário, a escola surge como o primeiro contexto público formal onde a alteridade se impõe como imperativo. A transição exige da pessoa infantil a renúncia progressiva da onipotência e a superação das barreiras do pensamento egocêntrico. Contudo, esse traslado não ocorre sem resistências, conflitos e desorganizações emocionais. O reaprender a habitar o coletivo demanda que a criança ressignifique suas estruturas mentais e afetivas, reconhecendo que o "outro" não é uma mera extensão de sua vontade, mas um polo autônomo de intenções e direitos, partícipes de um mesmo espaço social.

Portanto, analisar esse choque de identidade sob uma perspectiva crítica, exige compreender os processos psíquicos, emocionais e culturais que operacionalizam nessa virada ontológica. Longe de ser um processo mecânico de aculturação, a entrada na educação infantil constitui uma reorganização dialética do psiquismo, na qual a singularidade do lar precisa se acomodar à complexidade e à pluralidade do espaço coletivo.

## **2 A REORGANIZAÇÃO COGNITIVA E AFETIVA: PIAGET, WALLON E A DIALÉTICA DO COMPARTILHAMENTO**

A superação do egocentrismo infantil e a edificação da sociabilidade no contexto escolar exigem a convergência indispensável entre as dimensões cognitivas e afetivas do desenvolvimento humano. Sob a perspectiva da psicogenética piagetiana, a inteligência e a apreensão do mundo desenvolvem-se por meio de um processo contínuo de equilibração, composto pelos mecanismos complementares de assimilação e acomodação (Piaget, 1975). Na educação infantil, ao se deparar com a necessidade de dividir objetos, respeitar regras e aguardar sua vez, a criança tenta inicialmente assimilar essa nova realidade aos seus esquemas egocêntricos pré-existentes um movimento que frequentemente resulta em frustração e conflito.

O avanço do desenvolvimento ocorre quando o ambiente coletivo exige a acomodação, ou seja, a reorganização e a expansão das estruturas mentais internas para dar conta das exigências e limites colocados pela realidade externa. Conforme demonstra Piaget (1975, p. 14-18), nos momentos iniciais da vida



psíquica predomina um estado de adualismo e centração, no qual a criança não possui consciência da própria subjetividade em oposição à objetividade do mundo. A experiência do convívio social atua como o principal catalisador para a descentração cognitiva: a criança é progressivamente conduzida a reconhecer a existência de múltiplos pontos de vista, percebendo que sua perspectiva individual não é a única universalmente válida e presente no contexto.

Paralelamente aos esquemas cognitivos de descentração, o desenvolvimento psíquico é sustentado pela dimensão afetiva, que operacionaliza como o substrato energético sobre o qual a cognição se constrói. A evolução da personalidade ocorre de forma dialética e descontínua, alternando fases em que a afetividade e o conhecimento prevalecem na orientação do comportamento. Nos primeiros anos, a criança vivencia um período de forte sincretismo subjetivo, no qual as fronteiras entre o "eu" e o "outro" permanecem indistintas e fluidas.

A inserção no universo escolar otimiza a passagem para o momento em que a necessidade de diferenciação da própria identidade se torna imperativa. Essa edificação da subjetividade individual, paradoxalmente, só se consolida mediante o confronto, a resistência e a convivência direta com a alteridade. A dor do compartilhamento, a renúncia à posse exclusiva e a experiência do "não" no cotidiano coletivo representam o motor psíquico que prepara paulatinamente a criança para delimitar suas fronteiras pessoais. Longe de edificar um elemento secundário, a afetividade atua como um campo de força central para a mediação das tensionamentos entre as pulsões individuais e as exigências da vida social.

### **3 A ESCOLA E A DIDÁTICA DOCENTE COMO MEDIADORAS DA ADAPTAÇÃO AO COMPARTILHAMENTO**

A transição da criança entre a circunscrição privado do lar e o público da escola não ocorre de forma espontânea. A instituição escolar atua como o ambiente intencionalmente estruturado para mediar essa transição, enquanto a didática docente figura como a ferramenta primordial para transformar a dor do desapego em aprendizado sociogenético. Sob o prisma da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007, p. 57-60), todas as funções psicológicas superiores originam-se primeiramente nas inter-relações sociais para, posteriormente, constituírem o plano individual (nível intrapsíquico). Logo, a capacidade de dividir, cooperar e autorregular-se não é um dado biológico inato, mas um produto direto da mediação cultural contínua.

Nesse contexto, a didática na educação infantil ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ou o controle disciplinar tradicional. Em consonância com a perspectiva de uma educação humanista (Dantas et al., 2025), o fazer docente precisa estar centrado na formação integral do sujeito e no planejamento rigoroso de experiências voltadas à ampliação da Zona de Desenvolvimento Proxima - ZDP (Vygotsky, 2007, p. 95-98). O professor como alguém mais maturo, assume o papel de mediador simbólico que intervém nas



disputas e nas manifestações de sofrimento, auxiliando a criança a nomear suas emoções e a compreender a perspectiva do outro. A conversão dos processos interp-síquicos, articulados na convivência diária, em processos intrap-síquicos internalizados depende essencialmente da intencionalidade presente no fazer pedagógico.

A efetivação de uma didática responsiva ao longo do período de adaptação perpassa a reorganização estruturada dos tempos e espaços institucionais. A estruturação de cantos temáticos e de rotinas previsíveis, que alternam vivências individuais e coletivas, oferece o suporte necessário para que a criança transite gradativamente da segurança restrita do seu "eu" para a construção de um senso de pertença ao coletivo. Essa arquitetura pedagógica delimita um ambiente seguro no qual o descolamento do núcleo familiar é absorvido como uma maximização de possibilidades relacionais.

Ademais, a mediação da linguagem e a valorização do brincar cooperativo constituem eixos elementares dessa práxis. A inserção do jogo simbólico e de atividades dirigidas no cotidiano escolar atua como dinamismo didático decisivo para a encenação de papéis sociais, estimulando a imaginação e a regra implícita no brincar Vygotsky (2007, p. 149-153). Paralelamente, o acolhimento da afetividade exige do docente uma postura que ressignifique os conflitos, o ciúme e a recusa em compartilhar por meio da escuta e da mediação dialógica, substituindo a punição heterônoma pelo aprendizado da negociação e do respeito mútuo.

Sem uma mediação pedagógica estruturada e intencional, a arena coletiva corre o risco de converter-se em um ambiente hostil e gerador de inibição psíquica. A intervenção docente qualificada ressignifica o confronto decorrente do egocentrismo em um ato pedagógico emancipatório, no qual as normas sociais deixam de representar imposições arbitrárias do adulto e passam a ser compreendidas como acordos coletivos indispensáveis à convivência democrática e ao bem-estar comum.

#### **4 O REAPRENDER CONTEMPORÂNEO: PLURALIDADE, DIVERSIDADE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Trazer a discussão do choque de identidade social para a contemporaneidade exige superar uma visão puramente adaptativa ou disciplinar da educação infantil. Conforme aponta a socióloga da infância Anete Abramowicz (2010), a infância não deve ser compreendida apenas como uma etapa de transição ou de mera preparação para a vida adulta, mas como uma categoria social concreta, plural e produtora de cultura. A escola de educação infantil contemporânea não pode funcionar como um dispositivo de homogeneização que enquadra as crianças em um padrão único de comportamento sociável.

O 'mundo plural' que a criança encontra na escola não é composto apenas por outras pessoas, mas por diferentes culturas, identidades étnico-raciais, arranjos familiares e modos de existência. Charles Klemz (2019) reforça que a inclusão transversal da diversidade humana exige uma postura pedagógica pautada na



ética da alteridade, na qual o acolhimento das diferenças deixa de ser um evento pontual para se tornar o princípio orientador das relações. Como enfatiza Abramowicz (2010), reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais exige que a práxis pedagógica acolha a diversidade e o dissenso como elementos estruturantes do aprendizado coletivo. O reaprender a habitar os contextos público não significa o apagamento das singularidades trazidas de casa, mas a criação de uma comunidade em que a diferença seja respeitada e valorizada em sua complexidade.

Nessa perspectiva, a função social da escola expande-se: ela deixa de ser apenas o local de adaptação para tornar-se o espaço democrático inaugural da criança. O professor, como mediador cultural, lê as manifestações afetivas e corporais dos alunos não como desvios ou indisciplina, mas como expressões legítimas do trabalho psíquico de diferenciação do "eu" e de inserção no cerne social. A organização didática deve proporcionar vivências em que o compartilhamento seja uma experiência de ampliação de horizontes, e não de privação da subjetividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem do micromundo singular do lar para o universo plural da educação infantil configura um momento decisivo na constituição da pessoa humana. Como demonstrado ao longo desta análise, o choque de identidade social decorrente dessa transição não representa uma mera adequação comportamental, mas sim um complexo processo de reorganização psíquica, cognitiva e afetiva. A superação do egocentrismo infantil, a vivência do conflito e as experimentações, o aprendizado do compartilhamento exige que a criança redefina suas fronteiras subjetivas a partir do encontro com a alteridade.

A contribuição teórica de Piaget e Vygotsky, articulada à sociologia da infância de Abramowicz, permite compreender que a entrada no espaço coletivo só se converte em desenvolvimento emancipatório quando mediada por uma instituição escolar consciente de sua função social. Ficou evidente que o ato de compartilhar e a capacidade de habitar o "nós", não emergem espontaneamente do amadurecimento biológico; dependem de uma práxis pedagógica intencional, em que a didática docente se efetive como liame entre o afeto individual e a regra coletiva.

Conclui-se que o papel da didática e da mediação docente na educação infantil vai muito além da instrução ou da contenção de comportamentos. O professor é o mediador cultural responsável por transformar o estranhamento inicial e a dor do desapego em experiências significativas de cooperação, empatia e respeito às diferenças. Ao acolher a pluralidade das infâncias sem anular as singularidades de cada criança, a escola de educação infantil cumpre sua vocação mais nobre: a de ser o espaço público inaugural no qual as pessoas aprendem que a edificação do seu "eu" só é plenamente possível na relação com os "outros".



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr.

2010.DOI:<https://doi.org/10.5902/198464441602>. Acesso em 11 ago. 2026.

DANTAS, J. R.; MATOS, A. D. das N.; BEZERRA, R. M. O.; FONTELES, C. S.; KLEMZ, Charles. Considerações acerca da educação formal, tradicional e humanista. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, 2025.

KLEMZ, Charles. **Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação e da teologia**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2019.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUEIRÓZ, Rosa Janaina Lacerda de; KLEMZ, Charles. Práticas Parentais e Desenvolvimento Educativo. **Revista Saúde dos Vales**, 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.