

A UTILIZAÇÃO DO OBJETO NAS INTERAÇÕES PRÓ-SOCIAIS APRESENTADAS POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Almir del Prette, Angela Maria Uchoa Branco,
Maria Stella de A. Gil Ceneviva, Nancy V. F. Almeida, Cesar Ades

Universidade de São Paulo

RESUMO -A utilização do objeto como mediador nas interações pró-sociais entre crianças pré-escolares exige a realização de pesquisas naturalísticas capazes de revelar os diferentes padrões interativos e sugerir possíveis relações entre tipo de objeto e categorias comportamentais. Os dados obtidos no presente estudo permitiram a elaboração de um sistema de categorias, sendo analisadas as relações existentes entre estas e variáveis como sexo, atividade e natureza do objeto envolvido no episódio. Além da ampliação do rol de categorias consideradas como pró-sociais, verificou-se maior tendência à transferência de objetos do que a seu uso compartilhado pelas crianças, assim como padrões comportamentais semelhantes para meninos e meninas, ambos apresentando preferência por companheiros do mesmo sexo. Também foi observado que certos objetos e atividades estão diretamente relacionados com diferentes categorias de interação pró-social.

PROSOCIAL INTERACTIONS MEDIATED BY OBJECTS AMONG PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT —Prosocial interactions among preschoolers frequently involve the use of objects. Naturalistic studies are then necessary to reveal the variety of interactive patterns as well as indicate some possible relationships between special kind of objects and behavioral categories. The present study was devoted to: (a) classify the observed prosocial interactions exhibited by five year olds into a behavioral system, and (b) analyse the relationships between behavioral patterns and sex, activities and different type of objects. Besides those found in the literature, new categories were here considered as prosocial. Object circulation was more frequent than cooperative simultaneous usage of objects. Similar patterns were observed for boys and girls, both having preferences for social exchanges with same sex partners. Important relationships were also found between prosocial behaviors and specific objects and activities.

O comportamento pró-social tem recebido uma atenção crescente por parte dos estudiosos do processo de socialização humana. Especialmente nos últimos anos, inúmeras pesquisas têm sido levadas a efeito, ampliando o conhecimento acerca da natureza deste comportamento e conjugando estratégias descritivas ao esforço teórico de fundamentar e aprofundar questões relevantes à sua compreensão.

Grande parte da literatura, inspirada em filosofias consideradas humanistas, discorre sobre a natureza humana, enfatizando o caráter altruísta e espontâneo das suas relações, ou prescrevendo o seu desenvolvimento nesta direção. O problema está em que os conceitos de comportamento pró-social que emergem de formulações puramente teóricas baseadas em tais proposições apresentam grande dificuldade em submeter-se a critérios de validade empírica.

As conceituações teóricas fundamentam-se em duas principais orientações na abordagem da questão: aquelas baseadas nos pressupostos das teorias da aprendizagem social (Rushton, 1982) e aquelas que derivam de um modelo cognitivo-desenvolvimentista (Bar-Tal e Raviv, 1982). Além disso, pode-se identificar nas discussões empreendidas por alguns autores (Wilson, 1975; Krebs, 1983) uma interpretação sociobiológica para o desenvolvimento de padrões pró-sociais de interação entre os organismos, incluindo os seres humanos.

Reverendo a diversidade de conceitos expressos na literatura, Bar-Tal conclui que "Comportamento pró-social é o comportamento voluntário emitido para beneficiar outra pessoa, sem antecipação de prêmios ou recompensas externas e desempenhado sob duas circunstâncias: (1) o comportamento é um fim em si mesmo, ou (2) o comportamento representa um ato de reciprocidade ou compensação" (Bar-Tal, 1976, p. 4).

Essa definição não faz referência a qualquer tipo de evento antecedente ou subsequente, sejam mediatos ou imediatos, que possam ter relação com o comportamento, supondo assim que este ocorra desvinculado de quaisquer eventos ambientais. Existem também elementos contraditórios na própria definição, pois esta afirma simultaneamente ausência de controle externo, reciprocidade e compensação como fatores que regulam as interações.

Há ainda a possibilidade de conceituar como pró-social aqueles comportamentos que não podem ser colocados na categoria de agonísticos, como sugere Wispé (1972). Sem dúvida, este tipo de classificação deve ser entendido como uma prática pouco salutar, de acordo com uma visão rigorosa de ciência (Beach, 1955).

Mais recentemente, um maior número de pesquisas tem privilegiado uma abordagem naturalística. Vários estudos adotam uma metodologia baseada exclusivamente na observação direta do comportamento (Brindley, Clarke, Hutt, Robinson e Wethei, 1973; Eisenberg, Cameron, Tryon e Dodez, 1981; Strayer, Wareing e Rushton, 1979), outros utilizam a observação direta do comportamento articulada com entrevistas e escalas de avaliação (Severely e Davis, 1971), outros combinam estudos descritivos com experimentais (Friedrich e Stein, 1975; Yarrow e Waxier, 1976), ou desenvolvem métodos interessantes e criativos para coletar os dados relevantes, como por exemplo a participação direta das mães na observação das crianças (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow e King, 1979). A maior parte dos trabalhos tem sido realizada com sujeitos variando na faixa etária de 3 a 13 anos de idade. Nota-se igualmente o emprego crescente do vídeo tape como um instrumento de

maior precisão na coleta de dados (Altman, 1974; Bryant e Crockenberg, 1980; Eisenberg et alli, 1981; Strayer et alli, 1979).

A grande diversidade conceitual empregada na definição do comportamento pró-social tem certamente dificultado uma melhor compreensão do tema. Problemas referentes à conceitualização criam sérios obstáculos para a reunião dos dados obtidos nos estudos, sua organização e sistematização em relação ao corpo teórico existente e dificultam o planejamento de novas pesquisas.

Um outro aspecto a ser acrescentado refere-se à multiplicidade de teorias que tratam do assunto (Eisenberg, 1982), a saber: a teoria normativa estabelecendo o comportamento pró-social, como resultado de regras ou normas específicas, preconiza a ação do controle externo, levando à internalização de princípios pró-sociais; as teorias de Aprendizagem Social enfatizam estudos sobre os determinantes ambientais do comportamento pró-social; e as teorias denominadas cognitivas associam o seu desenvolvimento ao desenvolvimento cognitivo, especialmente à capacidade de descentração que permite ao indivíduo assumir a perspectiva do outro.

A Sociobiologia caracteriza o comportamento pró-social, especialmente a categoria "altruísmo", em função da relação custo/benefício das ações apresentadas, adotando como pressuposto a determinação genética dos padrões pró-sociais.

Um aspecto importante observado na revisão dos estudos do comportamento pró-social refere-se ao fato de existirem poucas pesquisas que, dedicadas à investigação das categorias do comportamento pró-social (dar, repartir, cooperar, ajudar etc), focalizem o objeto como mediador das interações (Racine, 1980). É preciso, no entanto, ressaltar a importância do objeto nas interações sociais e procurar melhor compreender o seu papel.

Partindo da premissa de que a ontogênese repete a filogênese (Piaget e Inhelder, 1974) e observando na espécie humana a posição central que o objeto ocupou no desenvolvimento da cultura e dos diferentes tipos de relações sociais (como nas sociedades de caça e coleta, por exemplo), pode-se argumentar que ele é um elemento fundamental ao desenvolvimento infantil, favorecendo a capacidade de utilização criativa e construção de instrumentos e possibilitando, através de diversas formas de circulação do objeto no grupo, diferentes padrões de interação social. No grupo infantil, a retenção e circulação do objeto pode produzir escassez ou abundância para determinados indivíduos ou subgrupos, que são solucionadas de diversas formas pela doação, troca, apropriação, etc. De acordo com Racine (1980), o ceder e obter objetos aparece precocemente na ontogênese do comportamento social no homem, provavelmente em decorrência do considerável valor adaptativo das relações sociais que envolvem a participação de objetos.

A escola tem adquirido um papel destacado na educação infantil, substituindo em parte, porém progressivamente, a família. Com referência aos comportamentos denominados acadêmicos seus objetivos são claramente explicitados. E inegavelmente também procura desenvolver formas de comportamento social que considera adequadas. Contudo, não estabelece objetivos ou assume este aspecto da educação como função escolar (Duran, 1975).

Tanto no desenvolvimento dos comportamentos acadêmicos como dos sociais, a educação institucionalizada faz uso, de forma consciente ou não, do objeto. Observando-se uma sala de aula em qualquer grau de escolaridade, verifica-

se a existência de grande quantidade de objetos empregados de diferentes maneiras. E a pré-escola apresenta-se como o nível que utiliza a maior diversidade deles, tanto em atividades dirigidas pelo professor, quanto nas atividades que se realizam a partir das iniciativas das próprias crianças. Nota-se, no entanto, que existe uma considerável lacuna de informações relevantes sobre a relação entre os diferentes tipos de comportamentos sociais e esses objetos.

Partindo-se das considerações feitas acima, foi então realizado um estudo exploratório sobre os comportamentos pró-sociais envolvendo objeto na situação natural de sala de aula, utilizando-se para tanto a observação direta e sistemática do comportamento.

O estudo teve por objetivo:

- elaborar um sistema de categorias;
- verificar quais as categorias mais freqüentes de comportamento pró-social e qual a relação entre estas e o sexo do emissor;
- identificar possíveis relações entre certas categorias de comportamento pró-social e diferentes tipos de objetos;
- investigar as possíveis diferenças na ocorrência e freqüência das categorias de comportamento pró-social em atividades variadas.

MÉTODO

Sujeitos

Dez crianças, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, entre cinco e seis anos de idade, alunas de uma escola estadual localizada na cidade de São Paulo, e que compunham uma turma da pré-escola durante o período da tarde.

Procedimento

Condição de observação

Sala de aula ampla, com iluminação natural. Mobiliário composto de dois armários fechados, uma estante, um quadro-negro, um quadro mural, cabides para lancheiras e agasalhos, uma mesa e uma cadeira para uso da professora, oito mesinhas com quatro cadeiras cada uma.

Coleta de dados

Os registros de observação foram realizados por quatro observadores independentes. As sessões de observação tiveram a duração de uma hora para cada observador em dias alternados, obtendo-se um total de 16 horas de registro. Empregou-se o registro cursivo dos eventos adotando como critério: (a) registrar as interações que envolvessem um ou mais objetos, ocorridas em um grupo de duas ou mais crianças; (b) mudar o foco de observação para um grupo que atendesse o critério (a), sempre que ocorresse ou a dissolução do grupo ou seqüências longas de interações que não envolvessem objeto.

Tratamento dos dados

Os episódios pertinentes para o objetivo da pesquisa foram transcritos em um protocolo de análise. O critério para a identificação dos episódios nos registros foi a ocorrência de comportamentos dirigidos ou relacionados com as outras crianças ou ao professor, envolvendo objetos, que correspondessem à conceituação geral de comportamento pró-social extraídos da literatura (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler e Chapman, 1983; Staub, 1978; Strayer et alii, 1979). Os critérios empregados para agrupar e separar os episódios foram o objetivo da atividade, a posse e o tipo do objeto e os padrões de comportamento do emissor (E) e do receptor (R). Todos os quatro observadores participaram, mediante a discussão dos episódios, da elaboração do sistema de categorias.

RESULTADOS

Sistema de Classificação e Definição de Categorias:

I-Colocar objeto à disposição: DAR 1 (D1), DAR 2 (D2); Permitir (PE), Oferecer (OF), Prometer (PR), Promover Brincadeira (PB), Trocar (TR).

II -Colocar objeto em evidência: Mostrar (MO), Demonstrar (DM).

III - Atuação conjunta: Cooperar (CP), Partilhar Alimento (PA), Partilhar Objeto (PO).

Definições das Categorias

DAR 1 (D1) — Comportamento motor do emissor de estender ou empurrar ou jogar ou colocar diante ou em contato com o corpo do receptor, objeto(s), que esteja(m) em posse do emissor, seguido da apropriação deste(s) objeto(s) pelo receptor, podendo ou não estar acompanhado da emissão das seguintes classes de comportamento do emissor e/ou do receptor:

Emissor:

- solicitar informação sobre preferência, ex.: "Você gosta de bolo?"
- instruir, ex.: "Guarda esse pneu, o meu é esse"; "Tome, agora vá comprar o livro"; "Faz aí em cima"
- solicitar atenção, ex.: "Olha lá o pingo"; "Ó, o que que é isso?"; "Olha só que bonito!"
- dar informação, ex.: "É doce"; "É um gatinho"; "Essa é sua"; "Não, isso é do posto"; "Humm, não tá aqui"
- oferecer, ex.: "Tia, um presente"; "Tome isso tudo"; "Eu acho que tenho mais, tó prá você"; "Você quer?"; "Quer ficar com esse papelzinho?"

Receptor:

- solicitar objeto, ex.: "Dá um pedacinho de chocolate?"; "Devolve a minha borracha!"; "Empresta a faca, amigo!"
- comentário, ex.: "Eu gosto de biscoito", "Ainda bem".

DAR 2 (D2) — Comportamento motor do emissor de pegar um dos objetos que estão na posse de uma criança e colocá-lo diante do receptor seguido da apropriação deste objeto pelo receptor. Ex.: Mt. pega uma folha de papel que está diante de G. e coloca diante de R.; M. pega um dos vidros que estão na posse de G. e o coloca diante de R.

OFERECER (OF) - Comportamento verbal do emissor que coloca à disposição do receptor objetos que estejam em sua posse ou, comportamento motor do emissor de apontar ou estender ou empurrar em direção à ou colocar diante do receptor, seguido da verbalização deste que indica a sua compreensão de que o objeto lhe foi oferecido. Estes comportamentos são sempre seguidos da recusa ou indiferença por parte do receptor. Ex.: "Você quer pão?"; "Tome a faca e o garfo", estendendo-a em direção à; "Tó", colocando diante de K.

MOSTRAR (MO)-Comportamento motor do emissor de apontar ou erguer ou balançar no espaço ou estender ou empurrar em direção ao receptor um objeto colocando-o em evidência, seguido ou não das seguintes classes de comportamento verbal do emissor e/ou receptor.

Emissor:

- solicitar atenção, ex.: "Olha isso"; "Veja o meu"; "Olha o que eu consegui"
- solicitar informação sobre o objeto ou o seu proprietário, ex.: "Quê? Isso?"; "De quem é isso"; "Onde é que que eu boto?"
- dar informação sobre o objeto ou desempenho, ex.: "Sou eu, G. e K. que vamos brincar com esse"; "K. quer esse aqui"; "Aqui vai ser um posto de polícia".

Receptor:

- comentário sobre objeto, ex.: "Você pôs muito prá ele"

PERMITIR (PE) - Comportamento motor do emissor de abrir a mão ou balançar a cabeça em sinal afirmativo ou permanecer realizando atividade na qual está envolvido concordando com a apropriação pelo receptor do(s) objeto(s) que esteja(m) em posse do emissor, podendo ou não estar acompanhado pela emissão das seguintes classes de comportamento verbal do emissor e/ou receptor:

- consentir, ex.: "Pode ficar a vontade"; "Tá"; "Então (pode pegar) só uma"
- solicitar permissão, ex.: "Me empresta aí?"; "Me dá esse carrinho?"; "O, eu vou pegar um, tá?"; "Dá licença?"
- comentar, ex.: "Vamos guardar o carro na garagem"; "Agora quero colocar a minhoca aqui no vidro"; "Deixa que eu coloco"; "Olha como é agarradinho o pescoço e os bracinhos".

PROMETER (PR) - Comportamento verbal do emissor que faz referência a um comportamento futuro de colocar na posse de alguma outra criança objeto(s) que está(ão) em sua posse no momento. Ex.: "A gente guarda um pedaço prá eles"; "Quando eu fizer um eu vou te emprestar".

PARTILHAR ALIMENTO (PA)-Consumo alternado de um mesmo alimento por duas ou mais crianças. Ex.: comer do mesmo pote de iogurte, morder o mesmo biscoito.

PARTILHAR OBJETO (PO) - Utilização simultânea ou alternada de um objeto por duas ou mais crianças visando seu uso imediato. Ex.: olhar revista em conjunto, dançar com um urso; duas crianças empurram alternadamente, uma em direção a outra, um carrinho.

TROCAR (TR) - Comportamento motor de estender ou empurrar objetos, apresentados simultaneamente e/ou em sucessão imediata por duas crianças onde cada uma coloca à disposição da outra objeto(s) que está(ão) em sua posse. Ex.: M. empurra carro em direção a K. ao mesmo tempo em que K. empurra moto em direção a M.; G. estende biscoito para K., em seguida K. estende bolo para G.; M.

estende uma peça de encaixe em direção a K., e K. estende uma peça de encaixe em direção a M.

COOPERAR (CP) - Comportamento motor de manipular um ou mais objetos, emitidos por duas ou mais crianças, onde o comportamento de cada uma complementa o da outra, na consecução de um objetivo comum. Ex.: Três crianças limpam a sala, M. segura a pá, Mt. varre e V. passa pano sobre uma mesa; G. segura um "sapinho" e L. cola uma das pernas no sapo; V. e G. carregam juntas uma caixa contendo peças de jogo e colocam-na sobre uma mesa.

DEMONSTRAR (DM) - Seqüência de comportamentos motores do emissor acompanhada de verbalizações que apresentam os comportamentos que devem ser emitidos pelo receptor em relação a um determinado objeto. Ex.: "Faz que nem o R., ó, assim" e simultaneamente une as peças que estão distantes uma das outras; "Olha, tem que brincar assim" e pega a moto arrastando-a em zig-zag pelo chão; "R. corta aqui, por aqui, aqui, aqui" e simultaneamente, tendo uma folha de papel em uma das mãos, com os dedos médio e indicador da outra mão faz movimento de cortar o papel.

PROMOVER BRINCADEIRA (PB)-Comportamento motor e/ou verbal do emissor que provoca, através de um objeto, a participação de outra criança (receptor) na brincadeira, permanecendo o objeto na posse do emissor. Ex.: "Agora eu fazia isso e você ficava com medo"; simultaneamente esfrega o objeto no nariz de L, L diz: "Mamãe"; R. com peça de encaixe na mão diz: "Vem pegar, vem", V. corre atrás de R.

SINTROS (O) - Comportamentos não-categorizados. E. diz: "Quer brincar de massinha também?", olha em direção a R.; E. diz: "Leva prá mim, por favor?" (casca de banana), estende a casca de banana em direção a R.; E. diz: "Você é pequeno, deixa que eu levo" (a casca), anda em direção a R.; E. diz: "Mamãe, mamãe, pode?" erque a folha de papel; E. diz: "Quer brincar?" olha em direção a R.

Classificação de Objetos e Atividades

Objetos

1. Brinquedos Manufaturados: (a) material para construção (peças de encaixe, blocos de construção, dominó etc); (b) miniaturas (carro, bonecos etc).
2. Alimentos.
3. Material de Lanche.
4. Material Escolar.
5. Material de Limpeza.
6. Outros.

Atividades

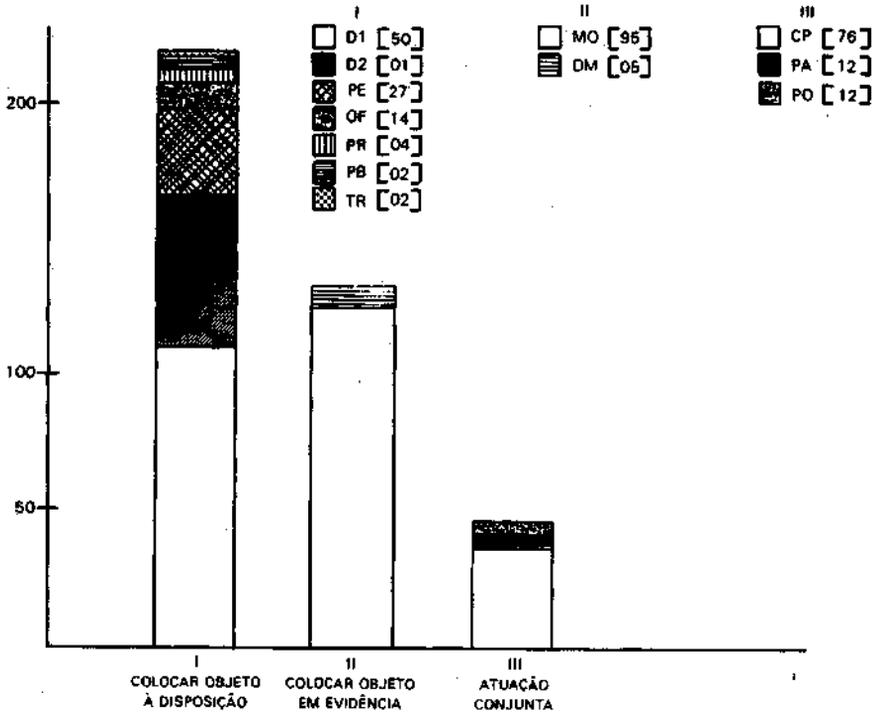
1. Atividades Livres: (a) construção; (b) brincadeiras diversas.
2. Atividades Dirigidas.
3. Atividades de Rotina.
4. Transição.

Análise dos Episódios

Ao todo, foram identificados 392 episódios classificados como pró-sociais. Pela Figura 1, verifica-se que as categorias mais freqüentes da classe "colocar objeto à disposição" foram DAR 1, PERMITIR e OFERECER. Para a classe "colocar objeto em evidência", a categoria MOSTRAR destacou-se com relação à DEMONSTRAR. COOPERAR revelou maior freqüência em relação às demais (PARTILHAR ALIMENTO, PARTILHAR OBJETO), na classe "atuação conjunta".

Figura 1

Freqüência Absoluta das Classes de Categorias e Freqüência Relativa de Cada Categoria.

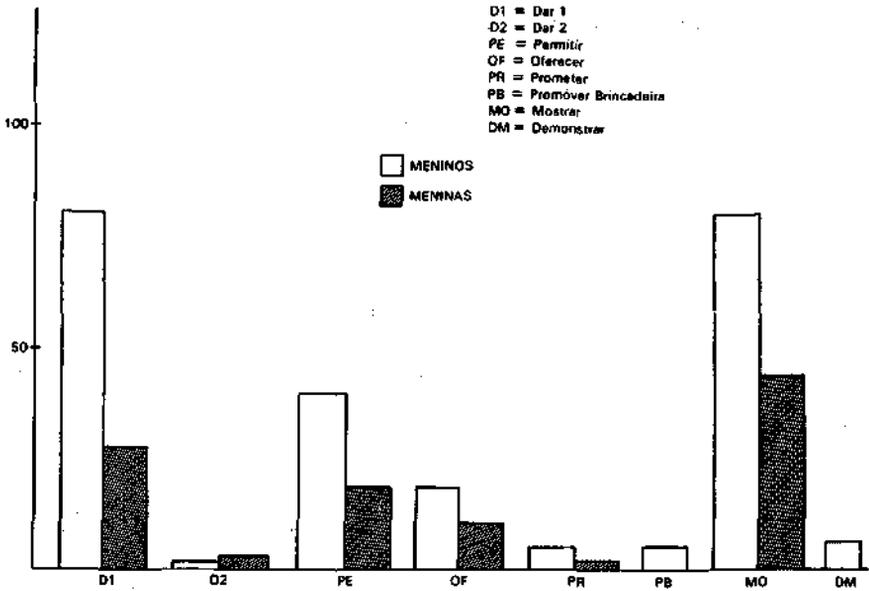


Dos 392 episódios, apenas 345 referiram-se a interações onde emissor e receptor puderam ser identificados.

Na Figura 2, é apresentada a freqüência das diferentes categorias de comportamento apresentadas por crianças do sexo masculino e feminino. Observa-se que 69% foram apresentados pelos meninos e 31% pelas meninas. O maior número de emissores meninos para um menor número de meninas mantém-se para todas as categorias, excetuando-se o DAR 2.

Figura 2

Freqüência Absoluta das Categorias em Relação ao Sexo do Emissor.



As categorias de DAR 1, PERMITIR e MOSTRAR apareceram com maior freqüência. Em geral, ocorreram sem verbalizações referentes ao objeto presente na interação, seja por parte do emissor ou do receptor (veja Figuras 3 e 4). DAR 1 foi precedida de solicitação do receptor em 18% das ocorrências; PERMITIR em 16%, não tendo sido encontrada nenhuma solicitação verbal para a categoria MOSTRAR.

Figura 3

Freqüência Relativa das Categorias DAR, PERMITIR e MOSTRAR com Ocorrência ou não de Verbalização do Receptor.

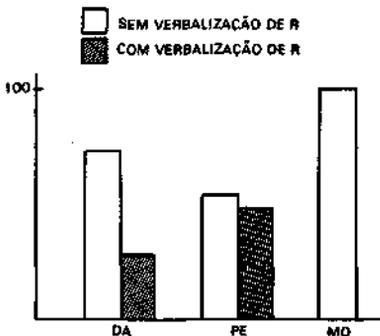
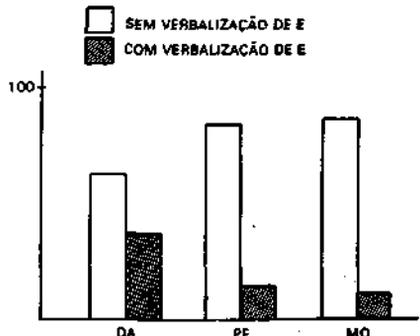


Figura 4

Freqüência Relativa das Categorias DAR, PERMITIR e MOSTRAR com Ocorrência ou não de Verbalização do Receptor.



Dos episódios que envolveram a interação simultânea e/ou em sucessão imediata de duas ou mais crianças, sem caracterização de emissor ou receptor, pode-se constatar uma diferença na composição dos grupos. Em 74% das ocorrências, observou-se interações entre duas crianças do mesmo sexo, destacando-se a composição menino-menino para a categoria COOPERAR (Tabela 1).

Tabela 1

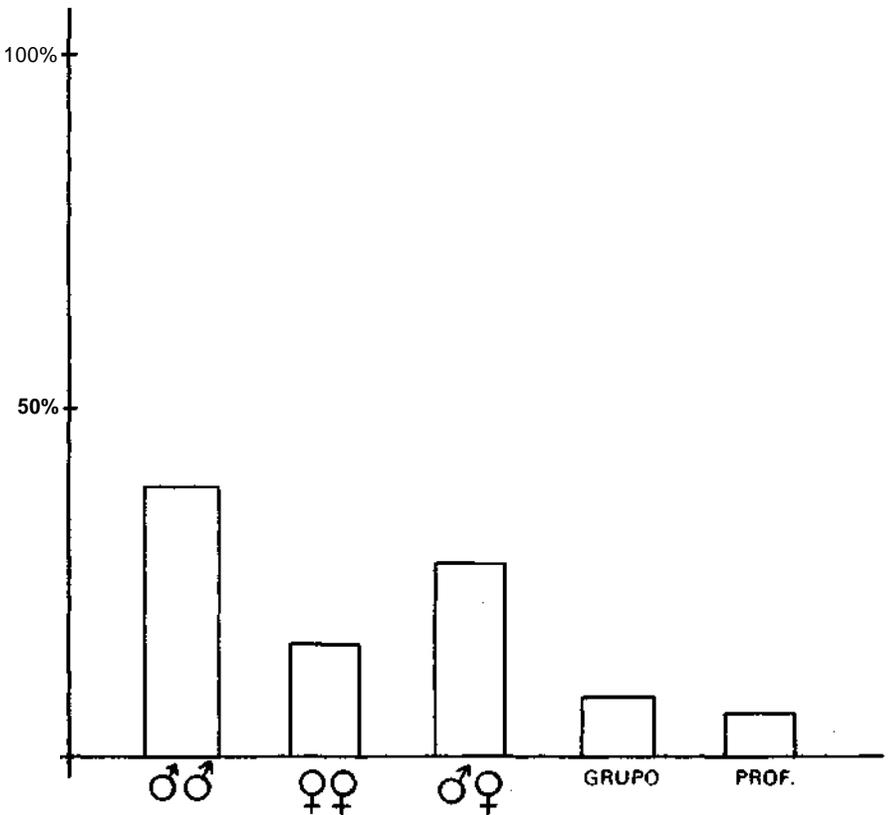
Frequência Absoluta de Ocorrência dos Episódios por Categoria e por Tipo de Composição do Grupo Envolvido.

Composição do Grupo	Categoria				TOTAL
	CP	PA	PO	TR	
♂ - ♂	15	2	2	4	23
♀ - ♀	8	—	3	1	12
♂ - ♀	4	1	—	—	5
≥3	5	2	—	—	7
TOTAL	32	5	5	5	47

Observando-se a Figura 5 verifica-se que em 39% das vezes houve a participação de duas crianças do sexo masculino, em 17% duas do sexo feminino e em 28% deu-se a interação entre um menino e uma menina. A professora atuou como receptora em 7% das ocorrências e em 9% o emissor, de sexo feminino ou masculino, dirigiu o seu comportamento para mais de uma criança.

Figura 5

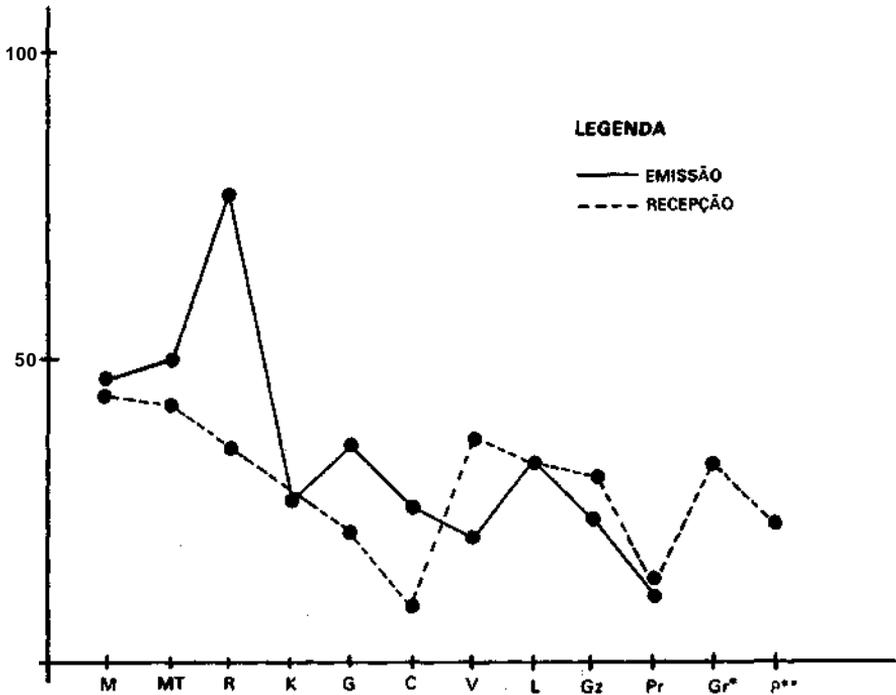
Freqüência Relativa das Combinações do Sexo Emissor-Receptor nos Episódios.



Um aspecto investigado no presente estudo diz respeito à freqüência de emissão e de recepção das categorias pró-sociais para cada criança (veja Figura 6). Observou-se que três crianças (M., MT. e R.) foram responsáveis pela emissão de 50% dos comportamentos, havendo uma distribuição mais uniforme no nível de recepção para cada uma das crianças. Vale salientar, no entanto, que a criança R. apresentou-se como emissor em 78% das ocasiões em que participou de interações pró-sociais. Também existe uma relativa tendência para as meninas desempenharem mais o papel de receptor nos episódios, excetuando-se a criança C

Figura 6

Freqüência Absoluta das Emissões e Recepções das Categorias para Cada Criança.



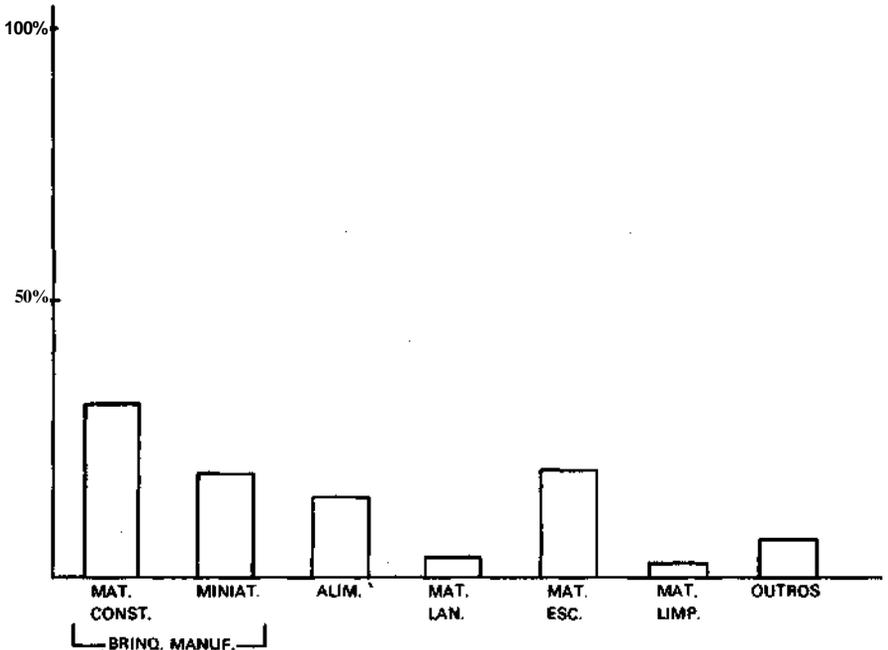
* GR significa grupo

** P significa professora

Na Figura 7 são apresentados os objetos mais freqüentemente envolvidos nas interações. Estes foram principalmente "brinquedos manufaturados" seguidos de "material escolar" e "alimentos". Considerando as três categorias (I, II e III) verifica-se pela Tabela 2 que "brinquedos manufaturados" estavam presentes em 55% dos episódios de "colocar objeto à disposição", em 45% de "colocar objetos em evidência" e em 47% de "atuação conjunta". Nota-se que para as demais classes de objetos, encontram-se diferentes freqüências para as três classes de categorias: "colocar objeto à disposição" (alimento, 20%; material escolar, 12%; demais objetos, 13%); "colocar objeto em evidência" (material escolar, 37%; demais objetos, 18%); e "atuação conjunta" (material de limpeza, 23%; alimento, 12%; outros, 12%; material escolar, 7%).

Figura 7

Freqüência Relativa de Categorias Segundo a Natureza do Objeto Envolvido na Interação.



Os "brinquedos manufaturados" apareceram com maior freqüência nas categorias DAR 1, PERMITIR e MOSTRAR, enquanto "alimento" foi mais empregado para DAR 1, OFERECER e MOSTRAR. Em geral, "material escolar" destacou-se como objeto da categoria MOSTRAR, enquanto "material de limpeza", sobressaiu-se principalmente na categoria COOPERAR (Tabela 2).

Tabela 2

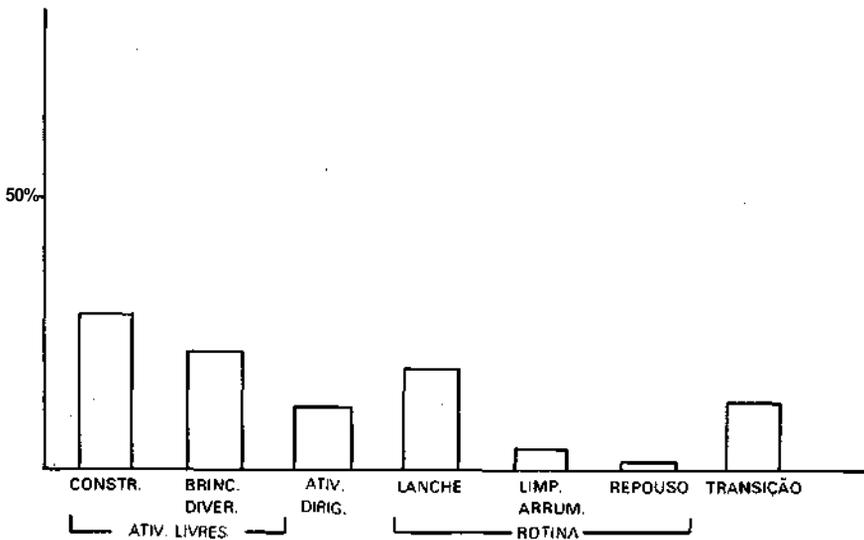
Frequência Absoluta das Categorias Segundo o Tipo de Objeto Envolvido.

Classe.	Categoria	Objetos							Total
		Brinquedo	Manufaturado	Alimento	Material de Lanche	Material Escolar	Material de Limpeza	Outros	
Colocar Objeto à Disposição	DAR 1	40	15	27	5	12	2	9	110
	DAR 2	—	—	—	—	2	—	1	3
	PERMITIR	25	22	6	2	5	—	1	61
	OFERECER	3	4	10	3	6	—	5	31
	PROMETER	6	1	—	—	—	—	—	7
	PROMOVER	—	—	—	—	—	—	—	—
	BRINCADEIRA TROCA	3	2	—	—	—	—	—	5
Colocar Objeto em Evidência	MOSTRAR	38	22	10	8	45	—	7	130
	DEMONSTRAR	1	2	—	—	6	—	—	9
Atuação Conjunta	COOPERAR	13	5	—	—	1	10	4	33
	PARTILHAR ALIMENTO	—	—	5	—	—	—	—	5
	PARTILHAR OBJETO	—	2	—	—	2	—	1	5
	TOTAL	130	77	59	18	80	12	28	404

A Figura 8 diz respeito a ocorrência dos episódios nas diferentes atividades observadas. Aproximadamente metade deles ocorreram durante "atividades livres", 24% durante "atividades de rotina" e os demais distribuídos para "atividades dirigidas" e período de transição.

Figura 8

Frequência Relativa de Categorias segundo as Atividades das Crianças.



Pela tabela 3, verifica-se que as categorias que mais apareceram na atividade de "construção" foram as categorias DAR 1, PERMITIR, MOSTRAR e COOPERAR. Um padrão semelhante foi observado para "brincadeiras diversas", ocorrendo, porém, um menor número de COOPERAR. PARTILHAR OBJETO foi registrado exclusivamente durante "brincadeiras diversas".

Durante o lanche, observou-se principalmente DAR 1, OFERECER e MOSTRAR. "Limpeza e arrumação" caracterizou-se por maior incidência de COOPERAR, enquanto que durante "atividades dirigidas" e "transição" a categoria MOSTRAR revelou-se mais freqüente.

Tabela 3

Freqüência Absoluta das Categorias em Cada Tipo de Atividade.

Classe'	Categoria	Atividade							Total
		Atividade Livre		Atividade Dirigida	Atividade de Rotina			Transição	
		Construção	Brincadeiras Diversas		Lanche	Limpeza/Arrumação	Repouso		
Colocar Objeto à Disposição	D1	29	23	12	30	3	—	12	109
	D2	—	—	2	—	—	—	1	3
	PE	23	19	3	7	—	2	5	59
	OF	5	5	2	13	—	—	5	30
	PR	3	3	—	—	—	—	1	7
	P3	—	3	—	—	—	—	2	5
	TR	1	1	—	—	—	—	2	5
Colocar Objeto à Evidência	MO	36	23	25	19	—	1	21	125
	DM	1	2	4	—	—	—	—	7
Atuação Conjunta	CP	15	4	—	—	11	—	2	32
	PA	—	—	—	5	—	—	—	5
	PO	—	5	—	—	—	—	—	5
	TOTAL	113	88	48	75	14	3	51	392

Discussão

Através da análise dos resultados, pode-se constatar que das categorias que compõem o sistema de classificação desenvolvido durante a pesquisa, aquelas denominadas de MOSTRAR, DAR 1, PERMITIR e OFERECER foram as mais freqüentes. À exceção da categoria MOSTRAR, onde o objeto era apenas colocado em evidência para outra criança (permanecendo, pois, na posse do emissor), as demais categorias implicavam a transferência do objeto de uma criança para outra e não em sua utilização simultânea, compartilhada por várias crianças, típica das categorias COOPERAR, PARTILHAR OBJETO, PARTILHAR ALIMENTO e TROCAR.

O fato de que objetos são mais freqüentemente doados ou transferidos (o que pressupõe posse individual) ao invés de serem utilizados ou consumidos (alimentos) em estilo cooperativo está de acordo com importantes tendências teóricas dedicadas ao estudo do desenvolvimento infantil (Piaget, 1952), determinando um padrão bem definido para a circulação de objetos nos grupos pré-escolares. Isto

não significa, porém, que episódios de cooperação e partilha, de troca de objetos e alimentos não tenham sido detectados, mas que apresentam menor expressão quando comparados à classe de categorias onde a propriedade do objeto é elemento relevante.

Houve uma semelhança no padrão de interações apresentado por meninos e meninas (com exceção de DAR 2, a categoria de menor frequência). No entanto, em termos de frequência, as crianças do sexo masculino atuaram como emissores em aproximadamente 70% dos episódios, principalmente nas categorias de MOSTRAR, DAR 1, PERMITIR e OFERECER. Este resultado é compatível com os dados provenientes da literatura, que indicam haver, entre os meninos, uma maior tendência a manipular objetos e envolver-se em atividades que pressuponham a sua utilização, enquanto que as meninas demonstram maior interesse pela dimensão exclusivamente social da interação (Brindley et alli, 1973; Hutt, 1975).

Quanto à composição dos grupos que participaram dos episódios de cooperação, troca e partilha, os resultados confirmam a literatura que aponta para as preferências exibidas pelas crianças em se relacionar com companheiros do mesmo sexo (veja, neste sentido, Brindley et alli, 1973; Hutt, 1975).

É interessante notar que houve uma espécie de equilíbrio entre as frequências de emissão e recepção de comportamentos pró-sociais entre as crianças observadas. Tal fato pode provavelmente indicar um sentido de reciprocidade subjacente às interações e que, ao nível teórico, tem sido significativamente explorado e elaborado para explicar a ontogênese, e mesmo a filogênese, do comportamento pró-social (Strayer et alli, 1979; Trivers, 1971). A possibilidade de identificar níveis diferentes de interação entre os componentes de um grupo maior, caracterizando a presença de subgrupos (descritos a partir de índices sociométricos) poderia sugerir um significado especial à hipótese da reciprocidade. O presente estudo, realizado com um número muito reduzido de crianças, não permitiu o estabelecimento de preferências entre crianças de um mesmo sexo.

Um ponto a ser destacado diz respeito à verificação de que grande parte das emissões das categorias DAR e PERMITIR (de elevada frequência, quando comparadas às demais) não foi precedida de solicitação verbal por parte do receptor. À primeira vista, isto poderia significar que os atos emitidos foram de origem espontânea, independente de um controle externo definido. Vale salientar, entretanto, que o papel desempenhado por outros aspectos ou dimensões de comportamento antecedente do receptor não pode ser facilmente desprezado. De acordo com Argyle (1972), a comunicação não-verbal traduzida sob a forma de gestos, posturas, expressões faciais, etc, geralmente assume fundamental importância na determinação mútua de padrões de interação social. Considerando que os comportamentos típicos de tal forma de comunicação podem atuar ou como estímulos discriminativos eficazes (Skinner, 1957) ou como uma espécie de desencadeador social (Hinde, 1974), é possível supor que estudos dirigidos à observação minuciosa dos padrões não-verbais conduzam à determinação de importantes pontos de controle para o comportamento pró-social.

A atividade de construção, onde um novo objeto era montado a partir de vários elementos, destacou-se por favorecer a ocorrência das categorias pertencentes à classe "colocar objeto à disposição", e a categoria COOPERAR.

Este fato pode ser considerado indicativo da existência de situações que, de uma maneira geral, facilitam o relacionamento entre as crianças, permitindo o

surgimento e desenvolvimento de vários modelos ou padrões de interação. A identificação de tais atividades possui, assim, um importante valor pedagógico.

Outras atividades revelaram uma forte associação com determinadas categorias. Durante o lanche, por exemplo, foram freqüentes DAR e OFERECER, ocorrendo algumas vezes o PARTILHAR .ALIMENTO. Pode-se supor que a freqüência considerável com que tais categorias foram emitidas nesta ocasião esteja relacionada a dois fatores distintos:

- a existência provável de uma expectativa social, ao nível normativo, de que o alimento seja repartido com os outros;
- a uma tendência geral, determinada ao nível filogenético, em dividir socialmente o alimento. Observa-se esta divisão entre lobos, macacos, etc. (Alcock, 1979).

Também as "brincadeiras diversas" facilitaram interações típicas de natureza pró-social (especialmente DAR 1, PERMITIR e PARTILHAR OBJETO), o que caracteriza as atividades classificadas como "livres" como as situações mais favoráveis a este tipo de comportamento.

Constata-se uma forte associação entre o objeto e a natureza das atividades. Sendo assim, peças de construção e encaixe, massinha, miniaturas e alimentos foram utilizados preferencialmente pelas crianças.

Vários aspectos importantes podem ser levantados a partir da análise dos resultados da pesquisa e dos conceitos de comportamento pró-social.

A literatura tem apresentado com relativa freqüência o comportamento pró-social como vinculado à bondade, à benevolência, ao benefício do próximo, etc. O que se pode dizer é que adotando-se termos indicativos de virtudes ou qualidades morais como critérios reguladores das interações humanas introduz-se conceitos valorativos que pouco auxiliam na explicação e descrição dos fenômenos interacionais.

Dessa forma, as ideologias subjacentes aos estudos realizados neste campo fixam constructos puramente teóricos derivados destas mesmas ideologias, dificultando uma abordagem mais objetiva e o estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e evidência, necessária ao desenvolvimento da ciência.

Às críticas relativas à filosofia e às ideologias somam-se aquelas que apontam as dificuldades de operacionalização e quantificação dos conceitos, pois as definições não consideram pontos de referência situacionais para definir o comportamento pró-social (Branco, 1978).

O presente estudo evidencia as dificuldades que surgem quando se utiliza uma conceituação geral como princípio norteador da metodologia empregada. Pode-se citar como exemplo a quantidade de eventos interacionais de difícil identificação e posteriorclassificação por não atenderem claramente às exigências conceituais. Assim mesmo, devido à alta freqüência encontrada, certos comportamentos foram classificados e categorizados, tais como MOSTRAR e DEMONSTRAR, muito embora sua inclusão nos comportamentos pró-sociais seja motivo de controvérsias entre os teóricos. Considerou-se nestes casos a possibilidade de que tais categorias poderiam constituir-se em eventos desencadeadores de interações positivas, embora o caráter deste estudo não tenha permitido obter dados conclusivos.

Assim, parece plenamente justificável a idéia de que as pesquisas sobre comportamento pró-social devem questionar os princípios teóricos adotados até

então e investigar as interações sociais à procura de bases seguras para formulação de constructos teóricos mais representativos dos fenômenos estudados.

Os resultados de investigações exploratórias nesta área de estudo permitirão levantar e responder inúmeras questões que permanecem inexploradas ou em aberto, como, por exemplo:

- a verificação do desenvolvimento ontogenético dos comportamentos envolvidos na circulação de objetos, identificando os fatores aí presentes, tais como maturação, aprendizagem, funcionalidade (no sentido adaptativo), e influência de subculturas;
- a investigação da variabilidade dos padrões não-verbais e sua influência em categorias de comportamentos considerados pró-sociais;
- o estudo das possíveis relações entre objetivos educacionais, atividades pedagógicas e a natureza das interações tendo o objeto como mediador.

REFERÊNCIAS

- ALCOCK, J. (1979). The ecology of feeding behavior. *Animal Behavior*. Evolutionary Approach Sunderland, Mass., Sinauer Associates.
- ALTMAN, J. (1974). Observational study of behavior: Sampling methods. *Behavior*, 49, 227-265.
- ARGYLE, M. (1972). Non-verbal communication in human social interaction. Em R. Hinde (Ed.), *Non-verbal communication*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- BAR-TAL, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- BAR-TAL, D., & RAVIV, A. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. Em N. Eisenberg (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior*. Londres: Academic Press.
- BEACH, F. A. (1955). The descent of instinct. *Psychological Review*, 62, 401-410.
- BRANCO, A. M. U. A. (1978). *Estudo etológico do episódio pró-social*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.
- BRINDLEY, C, CLARKE, P., HUTT, C, ROBINSON, I., & WETHLI, E. (1973). Sex difference in the activities and social interactions of nursery school children. Em R. P. Michael, & J. H. Crook (Eds.), *Comparative ecology and behavior of primates*. Londres: Academic Press.
- BRYANT, B. K., & CROCKENBERG, S. B. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51, 529-544.

- DURAN, A. P. (1975) *Comportamentos sociais como objetivo educacional* Dissertação, de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- EISENBERG, N. (1982). Introduction. Em N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. Londres: Academic Press.
- EISENBERG, N., CAMERON, E., TRYON, K., & DODEZ, R., (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 77(6), 773-782.
- FRIEDRICH, L. K., & STEIN, A. H. (1975). Prosocial television and young children The effect of verbal labeling and role playing on learning and behavior. *Child Development*, 46,21-38.
- HINDE, R. A. (1974). *Biological bases of human social behavior*. Nova Iorque McGraw-Hill. ,
- HUTT, C (1975). *Males and females*. Harmondsworth: Penguin Books.
- KREBS, D. (1983). Commentary and critique: Sociobiological approaches to prosocial development. Em D. L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development*. Londres: Academic Press.
- PIAGET, J. (1977). *Julgamento moral na criança*. São Paulo: Ed. Mestre Jou.
- PIAGET, J, & INHELDER, B. (1974). *Psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- RACINE, L. (1980). Echange et circulation d'objets dans des groupes d'enfants en activité libre. *Information sur les sciences sociales*, 75(3), 543-580.
- RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C & CHAPMAN, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. Em P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. IV: Socialization, Personality and Social Development*. Nova Iorque: Wiley.
- RUSHTON, J. P. (1982) Social learning theory and the development of prosocial behavior. Em N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. Londres: Academic Press.
- SEVERELY, L G., & DAVIS, K. E. (1971). Helping behavior among normal and retarded children. *Child Development*, 42, 1017-1031.
- SKINNER, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American Scientific*, 45,343-371.
- STAUB, E., (1978). *Positive social behavior and morality*. Nova Iorque: Academic Press.

- STRAYER, F. F., WAREING, S., & RUSHTON, J. P. (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism. *Ethology and Sociobiology*, 1, 3-11.
- TRIVERS, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-37.
- WILSON, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, Mass: Belknap.
- WISPÉ, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1 -19.
- YARROW, M. R., & WAXLER, C. Z. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 41, 118-125.
- ZAHN-WAXLER, C, RADKE-YARROW, M., & KING, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.