

Canalização Cultural das Interações Criança-Criança na Pré-escola¹

Angela Uchoa Branco

Thereza Pontual de Lemos Mettel
Universidade de Brasília

RESUMO - A perspectiva co-construtivista, que destaca o papel relevante da cultura em interação dialética com a participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento, é discutida no âmbito das relações professor-alunos e da ecologia das salas de aula. Uma alternativa metodológica para desvendar o "currículo oculto" em um contexto pré-escolar é aqui apresentada sob a forma de um estudo observacional visando identificar o papel da professora no processo de canalização cultural (através de facilitação/inibição) das interações criança-criança. As interações, gravadas em videoteipe, foram segmentadas em unidades de análise interacional (UAI), compostas por categorias referentes às interações criança-criança e ao comportamento da professora. Os resultados indicam a existência de padrões recorrentes de canalização cultural, consistentes e coerentes com os contextos das atividades desenvolvidas. A tendência canalizadora que mais se destacou foi a promoção e o incentivo do comportamento pró-social. Aspectos específicos do papel da professora são discutidos face à adoção de uma abordagem sistêmica e co-construtivista do desenvolvimento da criança no âmbito das instituições educativas.

Palavras-chave: socialização; interação criança-criança; pré-escola.

Cultural Canalization of Child-Child Interactions in Preschool

ABSTRACT - Teacher-students interactions, as well as the ecology of classrooms, are here discussed from a co-constructivist perspective of child development. Co-constructivism emphasizes the dialectical interaction between culture and the active participation of the child in his/her own development. A methodological approach to the study of the "hidden curriculum" of schools is illustrated by an observational research designed to investigate the teacher's role in the cultural canalization processes (through facilitation/inhibition) of child-child interactions within a preschool setting. Videotaped interactions were segmented into units for interaction analysis (UIA), encompassing categories related to both child-child and teacher's behaviors. The results indicate the existence of recurrent patterns of cultural canalization, which are consistent and compatible with each activity in which children participate. The most important canalizing tendency was the promotion of prosocial behavior among children. Specific aspects related to the teacher's role within educational institutions are here discussed from a systemic and co-constructivist approach to child development.

Keywords: socialization; child-child interactions; preschool.

A evolução do pensamento teórico acerca dos processos envolvidos no desenvolvimento do ser humano tem indicado a existência de dois eixos principais ao longo dos quais idéias geradoras e fatos empíricos vêm mantendo produtivo relacionamento. O primeiro refere-se à tendência inevitável de conceber-se o desenvolvimento como processo de mudança resultante das complexas interrelações que se estabelecem entre múltiplos fatores de origem endógena e exógena, incluindo-o no contexto de uma visão sistêmica (Bertalanffy, 1977; Ford & Lerner, 1992). O segundo constitui-se no reconhecimento do valor heurístico da interação social para a compreensão dos mais variados processos associados às diferentes dimensões do desenvolvimento humano (e.g.

Bornstein & Bruner, 1989; Cole, 1992a; Doise & Palmonari, 1984; Vygotsky, 1984; Wertsch, 1985).

O objetivo do presente artigo é apresentar uma alternativa metodológica para a análise das interações sociais, desenvolvida a partir de uma perspectiva sócio-interacionista co-construtivista em associação com metodologias derivadas das tradições etológica e etnográfica para a observação do comportamento humano (Erickson, 1987; Hamilton, 1983; Wallat & Green, 1979). Inicialmente, serão abordados os fundamentos do co-construtivismo, a necessidade da contextualização cultural das interações sociais e as razões pelas quais optou-se por investigar os mecanismos de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. Em seguida, serão apresentadas as principais características do estudo, sendo avaliada sua contribuição para a análise dos processos complexos envolvidos na ontogênese dos padrões de interação social entre crianças. Finalmente, são feitas considerações acerca do papel da professora na socialização da criança a partir dos resultados do estudo.

¹ As autores agradecem ao CNPq pelo apoio através de bolsa de doutorado para a primeira autora e bolsa de pesquisa para a segunda.

² Endereço: SQS 305 - H - 403, 70352-080 Brasília DF.

Sociogênese e Co-Construtivismo

As concepções sociogenéticas, em psicologia, têm se revelado cada vez mais produtivas na geração de modelos teóricos que buscam explicar os processos do desenvolvimento humano. Modelos que sublinham a maturação de estruturas, a estimulação ambiental ou mesmo modelos que se ocupam em estudar as interações indivíduo - meio ambiente sem, no entanto, incluir referências à mediação social, vêm cedendo lugar a sistemas teóricos que privilegiam a gênese social dos processos psicológicos em todos os níveis (e.g. Bornstein & Bruner, 1989; Cole, 1992a, b; Doise & Palmonari, 1984; Rogoff, 1990; Valsiner, 1994; Wertsch, 1985).

A idéia de que está nas interações sociais concretas a raiz da subjetividade e das funções mentais superiores do ser humano, foi especialmente elaborada, já há algum tempo, por autores como James Baldwin (1896, 1906), George Mead (1934) e Lev Vygotsky (1929, 1984). Baldwin (1906), por exemplo, já se referia ao ser humano como um "produto social" (social outcomé) e não como uma "unidade social" (social unit). Com a difusão ocidental das idéias de Vygotsky, na década de 80, o pensamento sociogenético ultrapassa as barreiras da psicologia e vem contribuindo para o desenvolvimento de modelos pedagógicos que privilegiam as interações sociais como motor dos processos de ensino-aprendizagem (Davis, Silva e Esposito, 1989).

A abordagem co-construtivista (ver Wozniak, 1986, 1993) resulta da associação entre os pressupostos do construtivismo (Piaget, 1961) e da perspectiva sociogenética (e.g. Baldwin, 1906; Mead, 1934; Vygotsky, 1984). Fundamenta-se na participação ativa do sujeito na construção do seu desenvolvimento, e na existência de mecanismos de canalização cultural orientados pelos limites (constraints) presentes nos contextos sócio-culturais dentro dos quais se dá o desenvolvimento humano. Disto resulta a adoção de um modelo bi-direcional de transmissão da cultura, onde o caráter co-construtivo dos processos de internalização (Valsiner, 1994) merece um especial destaque.

O conceito de internalização é colocado por Vygotsky (1984), quando este afirma que as funções mentais superiores ocorrem na ontogênese em dois momentos consecutivos: primeiro ao nível das interações sociais (ou nível inter-individual); e segundo, ao nível intra-psíquico (ou intra-individual). Este movimento de fora para dentro, denominado internalização, está na base do pensamento sociogenético de inúmeros autores como Janet e Baldwin dentre outros. É um processo que se estende a todas as dimensões da experiência humana. Representa o principal mecanismo através do qual se dá a transmissão cultural, a inserção do indivíduo no universo de significados e valores típicos da cultura em que vive. Entretanto, é indispensável enfatizar que este processo de canalização cultural (Valsiner, 1987) é de natureza bi-direcional, dando-se de forma dialética mediante a participação ativa do sujeito em desenvolvimento. O fenômeno da internalização dá-se, portanto, através da co-construção -

entre o "eu" e o "outro" - de significados e de objetivos para a ação, os quais são permanentemente negociados durante as interações entre os indivíduos (Strayer & Moss, 1989).

Mesmo quando as interações se dão entre uma pessoa mais experiente - como pai, mãe ou professora - e a criança, simultaneamente ao processo de cooptação cultural exercido pelo adulto (Kaye, 1982; Rogoff, 1990) ocorre uma elaboração ativa por parte da criança, a qual produz a sua própria versão original da cultura coletiva (Litvinovic & Valsiner, 1992, denominam esta versão original como a "cultura pessoal" da criança). A abordagem co-construtivista destaca, assim, a dinâmica dialética dos processos de desenvolvimento, implicando na realização de estudos microgenéticos para desvendar as estratégias e os mecanismos envolvidos nos processos de negociação (Branco & Valsiner, 1992; Branco & Melo, 1992; Packer & Scott, 1992; Valsiner, 1987).

Estrutura do Contexto Cultural

e Interações Sociais

Quando assumimos a interação social como eixo de investigação, é imprescindível que levemos em conta o contexto histórico-cultural no interior do qual se dão as interações. Não apenas em seu sentido mais amplo, social e institucional, mas também no sentido dos significados, valores, regras e expectativas que estão a cada instante sendo negociados no interior de cada grupo específico.

Em uma sala de aula, por exemplo, quais os pressupostos, as convicções acerca dos papéis de cada um, quais as atribuições afetivas entre os participantes do grupo, quais as expectativas quanto aos resultados que se pretende alcançar e em que medida a realidade viva das interações observadas corresponde a tudo isto? É exatamente pela compreensão deste universo semântico e da possibilidade de estabelecer contrastes, entre objetivos simplesmente verbalizados e objetivos efetivamente promovidos através das interações, que será possível avaliar a experiência do grupo. Trata-se aqui da explicitação do que se convencionou chamar de "currículo oculto" (Giroux & Purpel, 1983).

Hamilton (1983) justifica a utilização do termo "oculto" argumentando que muito do processo e da forma que assume a função socializadora da escola é ignorada pelo grupo de educadores, criando-se muitas vezes o conflito não intencional entre objetivos e ação pedagógica. O autor fornece uma ilustração interessante ao descrever uma das técnicas empregadas nas escolas americanas para ensinar as crianças a soletrar: o professor atribui pontos a cada criança de acordo com o número de respostas certas, o que resulta, no final, em uma hierarquia de ganhadores e perdedores. Neste caso, afirma o autor, o procedimento pode estar sendo muito mais eficiente em ensinar que as pessoas devem competir entre si para alcançar o sucesso do que propriamente em aperfeiçoar a habilidade de soletrar.

Muitas vezes ocorre que ações semelhantes adquirem significados diversos, dependendo do contexto em que ocorrem: a recriminação pública feita pelo professor pode ser

aceita como legítima pelo aluno ou pode ser experimentada como rejeição discriminatória, dando origem a atitudes negativas em relação ao professor. Outro exemplo: em uma escola situada em uma comunidade indígena no Canadá, os professores jamais dialogam com uma criança diante do grupo, pois isto é considerado uma grande ofensa à privacidade da criança (Erickson, comunicação pessoal, abril de 1991). A contextualização das interações torna-se, portanto, teoricamente essencial à sua compreensão e à sugestão de práticas pedagógicas que estejam em maior sintonia com a realidade da criança.

Descrever minuciosamente e procurar fazer uma leitura da organização subjacente às interações resulta muitas vezes em insights muito interessantes. Por exemplo: o que dizer da professora de matemática que estimula os seus alunos a competir para exibir publicamente os seus conhecimentos, comparando-os entre si? Como explicar, por exemplo, por que Rosa, uma aluna da primeira série estudada por McDermott (1977), não progredia na leitura? O pesquisador relata que durante o período do círculo de leitura parecia existir um acordo entre Rosa e a professora: a professora escolhia aleatoriamente os alunos, evitando assim chamá-los por ordem, o que necessariamente incluiria Rosa. A menina, por sua vez, solicitava ler sempre após a professora já haver escolhido outro aluno, jamais olhando nos olhos da professora. Isto tudo indica a existência de um acordo tácito eficiente, porém não registrado conscientemente pela própria professora.

O contexto educacional que pretendemos compreender é extremamente complexo, mas não necessariamente confuso. As experiências se organizam em torno de objetivos continuamente negociados, em torno de métodos e conteúdos de ensino, sendo preciso levar-se em conta neste processo o estilo interacional e as características pessoais de professores e alunos. Além desses fatores, é necessário considerar as estruturas de ação ou as regras de participação que estão embutidas na natureza das atividades desenvolvidas. Gump (1980) denomina estas estruturas como "contextos eco-comportamentais" e Erickson (1987) prefere denominá-las "estruturas de participação social". Um exemplo singelo: certa vez uma professora se queixou da conversa entre seus alunos, observando que isto passou a ocorrer após ela haver rearranjado as carteiras na sala de maneira a compor mesas com cadeiras em volta: isto, para ela, fazia parte da modernização do seu método. A modernização, para ela, não incluía, porém, crianças interagindo entre si e muito menos não prestando atenção permanente às suas instruções...

Outros autores, como os Johnson (Universidade de Minnesota) ou Robert Slavin (Universidade John Hopkins), nos EUA, chamam a atenção para as estruturas de interdependência social das tarefas propostas na sala de aula, que eles descrevem como "estruturas de objetivo". Comparam os efeitos de estruturas cooperativas, competitivas e individualistas sobre o desempenho acadêmico, interações sociais, atitudes e o auto-conceito dos alunos. Revelam o quanto a

estrutura das atividades produzem efeitos diversos. Em seu próprio trabalho e em extensas revisões sobre o assunto, eles demonstram, por exemplo, que as estruturas cooperativas promovem os melhores resultados cognitivos e sócio-afetivos entre os estudantes (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1991).

A micro-etnografia, elaborada no contexto de estudos da antropologia e da psico-linguística (Erickson, 1987, 1991), em muito se aproxima dos estudos microgenéticos da psicologia na medida em que também busca analisar o universo semântico das trocas expressivas entre alunos e professores no espaço das salas de aula. A disposição em decifrar a lógica das interações constitui, pois, o grande desafio metodológico a ser enfrentado pelos pesquisadores. A visão sistêmica do desenvolvimento humano afirma a existência de regularidades e de uma organização própria nos processos interativos. É este pressuposto que justifica o empenho em desvendar os fundamentos relacionais da pedagogia bem sucedida e os mecanismos através dos quais se efetivam os "currículos ocultos" das escolas.

O estudo de contextos sócio-culturais complexos aponta para a vantagem heurística da exploração e da criatividade quanto ao emprego de variadas técnicas no desenvolvimento de uma metodologia que tenha por objetivo descrever e interpretar a lógica das interações inter-pessoais nas salas de aula. Considerando-se o conjunto de fatores que definem a ecologia, a realidade semântica e o jogo afetivo de expectativas que caracterizam as salas de aula, torna-se inevitável a conjugação de várias técnicas para a coleta e análise dos dados no sentido de integrar as informações em um sistema coerente.

Isto não significa que devemos invadir as salas de aula com múltiplos equipamentos e instrumentos na esperança de conhecer a dinâmica de todos os processos que ali ocorrem. O Professor Erickson, expoente da pesquisa micro-etnográfica, afirmou recentemente em um curso sobre este método que "Você não vê as coisas que estão ocorrendo a menos que você tenha um problema ou uma questão definidos. Aí, sim, é possível buscar os eventos significativos e a sua organização" (Erickson, comunicação pessoal, abril de 1991).

A fertilização recíproca de idéias e métodos, a conjugação de técnicas de observação e análise de seqüências comportamentais gravadas em vídeo, a utilização de entrevistas, a elaboração de comentários conjuntos com os participantes da pesquisa, etc podem resultar em estratégias produtivas desde que os métodos sejam compatibilizados às questões específicas que se pretende investigar.

Interações Criança-Criança e Desenvolvimento Humano

A papel das interações criança-criança no processo de desenvolvimento tem assumido um relevo especial à medida em que trabalhos empíricos de diferentes matizes teórico-metodológicos vêm se multiplicando (Bornstein & Bruner,

1989; Branco, 1989; Carvalho & Beraldo, 1989; Oliveira, 1988; Pedrosa, 1989).

Em primeiro lugar, é preciso caracterizar a especificidade da relação criança-criança, em contraste com aquela que se estabelece entre esta e o adulto. Nas interações adulto-criança predomina o caráter de assimetria, ou verticalidade, decorrente das diferenças nos níveis de competência dos parceiros, reforçadas pelas normas e atribuições de ordem cultural (Kaye, 1982). A maior simetria encontrada nas relações criança-criança confere propriedades específicas a tais relações, destacando-se a ativação de mecanismos de descentração - ou superação do egocentrismo - e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos sociais positivos (Camaioni, 1980; Youniss, 1987).

Em relação à construção de estruturas cognitivas e funções intelectuais superiores, a oportunidade de relacionar-se com uma outra criança desempenha um papel bastante significativo. Piaget (1961) refere-se ao papel da cooperação de idéias entre crianças, e pesquisas recentes vêm investigando o valor do conflito sócio-cognitivo que se estabelece entre crianças em interação na construção de estruturas de pensamento mais complexas (Ellis & Gauvain, 1992). A capacidade de assumir a perspectiva do outro é vista como elemento fundamental ao desenvolvimento cognitivo, e as interações entre crianças constituem um fator central para o seu estabelecimento (Le Maré & Rubin, 1987). Muitas investigações vem sendo realizadas com o objetivo de analisar os efeitos das interações criança-criança sobre a qualidade do desempenho apresentado em tarefas cognitivas, buscando-se interpretar as condições e os processos responsáveis pelos avanços cognitivos conquistados pelas crianças em interação (e.g. Azmitia, 1988; Ellis & Gauvain, 1992; Forman, 1992; Tudge & Rogoff, 1989).

Além das influências sobre a cognição, as interações entre crianças são básicas para o desenvolvimento de padrões específicos de comportamento, atitudes e valores sociais, tendências afetivas, auto-conceito, tipificação sexual e nível de julgamento moral (Bloch & Pellegrini, 1989; Carvalho & Beraldo, 1989). Sendo assim, compreender os processos pelos quais tais interações se estabelecem e participam da experiência da criança em desenvolvimento representa um tópico a ser pesquisado que interessa tanto à psicologia como à prática pedagógica.

O estudo apresentado a seguir visa identificar alguns dos fatores responsáveis pela promoção e/ou inibição de padrões específicos de relacionamento criança-criança, ativados pela ação da professora em um determinado contexto pré-escolar. Esses fatores foram analisados ao nível da estrutura ambiental e da dinâmica das interações sociais (adulto-criança e criança-criança) que se processam na sala de aula.

O Estudo

O trabalho realizou-se em uma pré-escola particular de Brasília, com o objetivo de identificar, descrever e analisar os diferentes fatores, relacionados à atuação da professora,

envolvidos em um processo de canalização dos padrões de interação social entre as crianças (Branco, 1989). A professora foi selecionada devido à sua habilidade em lidar com as crianças, envolvendo-as nas atividades, e em trabalhar a socialização do grupo. Dezenove crianças (nove meninos e nove meninas entre 4 anos e 8 meses e 5 anos e 9 meses de idade e um menino de 10 anos, com deficiências múltiplas) participaram do estudo. A análise dos fatores acima referidos realizou-se em dois níveis:

1. Nível Estrutural - estrutura e organização das atividades em termos de tipo, tempo, espaço, materiais empregados, etc;
2. Nível Dinâmico - episódios de interação professora-crianças relacionados à estimulação ou inibição de padrões específicos de relacionamento criança-criança.

Os dados foram coletados durante um semestre letivo (de março a julho). A rotina da classe consistia, em geral em uma "rodinha inicial", atividades de livre escolha, lanche, recreio e atividades dirigidas pela professora. As crianças permaneciam na sala de aula (57% do tempo) ou realizavam atividades no pátio ou em um grande salão (34% e 6% do tempo, respectivamente). Dois protocolos de observação direta (atividades desenvolvidas e padrões de supervisão da professora) foram empregados para o registro das experiências das crianças na pré-escola. As interações professora-crianças foram registradas em 18 sessões através de protocolos de observação direta, e em 12 sessões onde os episódios de interação eram gravados em videotape. As interações criança-criança foram também registradas através de protocolo de observação direta (quatro sessões) e através de videotape (quatro sessões). Entrevistas foram feitas com a direção da escola e com a professora após a coleta dos dados de interação (ver Branco, 1989). Serão aqui discutidos a metodologia e os resultados relativos aos episódios de interação professora-crianças gravados em vídeo na sala de aula.

Análise das interações professora-crianças

Das 15 horas de gravação, selecionou-se 8:20 horas para análise, correspondentes a sessões realizadas no início, meio e final do semestre letivo. Os critérios estabelecidos para a seleção dos episódios relevantes foram elaborados mediante a observação repetida das sessões gravadas, e a participação de um observador experimentado independente. Foram considerados episódios relevantes ao processo de canalização das interações criança-criança os eventos interacionais em que:

- (a) a ação da professora produzia uma alteração especificável na qualidade das interações criança-criança;
- (b) o conteúdo ou significado da ação da professora referia-se a alguma espécie de relacionamento entre crianças;
- (c) as verbalizações da professora referiam-se a normas ou valores sociais relativos a interações sociais.

Os episódios selecionados eram então segmentados em unidades de análise interacional, que incluíam (a) o contexto ou atividade, (b) a situação antecedente, em termos de in-

teração criança-criança e comportamentos dirigidos à professora, (c) a ação da professora, e (d) a situação conseqüente, em termos de interação criança-criança e comportamentos dirigidos à professora. A classificação das unidades de análise interacional resultou da articulação entre dois sistemas de categorias (ver Quadro 1 e 2), referentes às ações da professora (15 categorias) e as diversas modalidades de interação criança-criança (48 categorias).

Cada episódio interacional professora-crianças considerado relevante era, portanto, segmentado em sucessivas unidades de análise interacional classificadas a partir da coordenação entre os dois sistemas de categorias. O exemplo a seguir e o trecho de um episódio apresentado no Quadro 3 ilustram o processo de análise utilizado no estudo.

Exemplo:

Ma está parada, próxima à professora e a um grupo de crianças que trabalha cooperativamente na confecção de bolinhas de papel. A professora diz para Ma: "Aqui ainda falta bolinha...Ajuda as meninas a fazerem bolinha..." Ma começa a fazer bolinhas junto com as outras crianças.

Esta unidade foi classificada como *Manda Criança Cooperar na Tarefa com Criança*.

Principais tendências do processo de canalização cultural das interações criança-criança

Grande parte das unidades de análise interacional (85%) envolveram ações da professora diretamente relacionadas a ocorrência efetiva (e não apenas verbalizada ou sugerida - ver critérios para a seleção de episódios relevantes) de padrões específicos de relacionamento entre as crianças. As tendências relatadas referem-se, portanto, a episódios, onde a ação da professora se dava de forma contingente.

Quadro 1 - Sistema de categorias das ações da professora empregado na classificação das unidades de análise interacional

Ações da Professora		
Classe 1 Facilitação	Promoção	1. Manda
		2. Pede
		3. Escolhe
		4. Confirma
		5. Induz
	Incentivo	1. Apóia
		2. Estimula
		3. Sugere
		4. Avalia Positivamente
Classe 2 Supressão	Eliminação	1. Corta
		2. Orienta para Atividade Individual
		3. Reorienta a Interação
	Inibição	1. Ignora
		2. Avalia Negativamente
Classe 3 Regras		1. Regula

Obs: para a definição das categorias ver Branco (1989).

Em 76% das unidades de análise interacional a professora facilitou algum padrão de relacionamento criança-criança, em contraste com a supressão (17%) e a verbalização de regras (7%). Observando a Tabela 1, verifica-se que, dos padrões interativos facilitados, 53% referiram-se a Interações Sintônicas, particularmente Interações Verbais (21%), Cooperação (15,4%), e Solidariedade (14,4%). Outros padrões facilitados foram a Competição Planejada (25,4%) e a Atenção ao Colega (18,2%).

A verbalização de regras por parte da professora dirigiu-se basicamente às Interações Verbais entre as crianças (48,3%) e à Competição Planejada (37,9%), enquanto que a Disputa, a Aproximação e a Interação Não-Verbal foram

Quadro 2 - Sistema de categorias de relacionamento criança - criança empregado na classificação das unidades de análise interacional

Padrões de Relacionamento entre as Crianças		
Tipo 1 Atenção ao Colega	Referência ao Colega	Informar sobre; Relatar Interação; Avaliar
	Aproximação	Fazer Grupo; Encontrar; Observar; Ouvir; Agir diante do Grupo; Dirigir-se à Cooperação; Dirigir-se ao Jogo
	Modelo	Imitar; Fazer Diferente
Tipo 2 Interação Sintônica	Interação Verbal	Falar Criança; Falar Grupo
	Interação Não-Verbal	Contato Físico; Troca Expressiva
	Solicitação	Pedir Objeto; Pedir Ajuda
	Solidariedade	Mostrar; Oferecer; Dar Objeto; Dar Alimento; Dar Espaço/Vez; Dar Idéia; Dar Chance; Ajudar; Aceitar; Pedir Ajuda do Adulto; Tomar Cuidado; Evitar Atrapalhar
	Cooperação	Cooperar na Tarefa; Cooperar na Arrumação; Cooperar na Brincadeira; Resolver Conflito
Tipo 3 Competição Planejada	Competição Planejada	Jogar; Competir com Colega; Competir com Grupo; Competir para Falar/Agir; Competir por Atividade
Tipo 4 Interação-não Sintônica	Disputas	Competir por Atenção/Elogio; Discutir; Brigar Fisicamente; Tirar a Vez; Tomar Objeto; Repartir com Desigualdade
	Desconsideração	Rejeitar; Negar Ajuda; Interferir Negativamente

Obs: para a definição das categorias ver Branco (1989).

Quadro 3 - Exemplo do protocolo de análise das interações

N	Classificação	Comportamentos de P	Antecedentes	Conseqüentes	Atividade
24	Manda <i>cr Cooperar Tarefa cr</i>	"Vamos fazer o seguinte, vamos virar a folha do outro lado..."	Fb, Ro e Ma perto	Fb, Ro e Ma viram a folha	Confeção Índio
25	Sugere <i>cr Ajudar cr</i>	"...cê vai ajudar, Fo, peraf, tá?"	Fo resmunga bem próximo a P e crs	Fo observa	"
26	Orienta <i>pl cr Dirigir-se à Cooperação cr</i>	"Sa e La vão trabalhar lá 1!", olha mesinhas de artes	La e Sa observam crs; La tenta ajudar crs virar folha	La e Sa se afastam	"
27	Manda <i>cr Cooperar Tarefa cr</i>	"Agora...quietinho senão...vai pro lado de lá, Mo, pra você ajudar a Ma a riscar..."	Mo conversa Fb, os dois fazendo índio	Mo vai, coopera com Ma	"
28	Corta <i>cr Dirigir-se a Cooperação cr</i>	"Dois, dois tá bom, Ro, Ro! Só dois, cara..."	Ro: "Eu também quero!"		"
29	Sugere <i>cr Ajudar cr</i>	"...depois você vai ajudar a fazer outra coisa!"	(idem)	Ro se afasta	"
30	Orienta para <i>cr Dirigir-se a Cooperação cr</i>	"Peraf, tá, que aqui tem muita gente..."	Gu e Ri se aproximam do grupo		"
31	Sugere <i>cr Cooperar Tarefa cr</i>	"...deixa eles fazerem uma parte depois vocês vão fazer a outra. Enquanto isso vocês vão trabalhando lá, tá?", P olha p/ a mesa de artes	(idem)	Gu e Ri vão p/ mesa de artes	"

objeto de supressão (21,1%, 16,9% e 14,1%, respectivamente).

A Figura 1 mostra as ações da professora associadas a padrões de interação criança-criança específicos.

A tendência canalizadora que mais se destacou no contexto estudado foi a promoção e o incentivo do comportamento pró-social entre as crianças. A professora apresentou um mesmo padrão de atuação quanto à Solidariedade e à Cooperação, promovendo, encorajando e eliminando tais padrões criança-criança praticamente na mesma proporção (13%, 20% e 7% do total de unidades, respectivamente), sem inibi-los em nenhum momento. Este fato sugere, de acordo com a literatura (e.g. Eisenberg & Mussen, 1989), a existência de um padrão pró-social de interação, onde os interesses

do "outro" tem significado igual ou maior do que os interesses do sujeito da ação. Cooperar na Tarefa, Ajudar, Dar Objetos e Dar Idéias foram categorias particularmente facilitadas pela professora, merecendo especial atenção a frequência e habilidade com que ela promovia Resolver Conflitos, conduzindo as crianças a negociar seus interesses ou opiniões divergentes de forma independente da ação do adulto.

A segunda tendência canalizadora consistiu na promoção e incentivo da Competição Planejada, que se dava no contexto de atividades cuja estrutura de participação social estabelecia tal padrão interativo, como durante os jogos (Competir com o Colega), a rodinha (Competir para Falar ou por Atividade) ou durante o lanche (Competir com o Grupo).

Tabela 1 - Frequência relativa dos padrões de interação criança-criança facilitados e suprimidos pela professora

Interações Criança-Criança	Ações da Professora		
	Facilitação %	Supressão %	Regras %
Atenção ao colega			
Referência	7,5	7,0	10,3
Aproximação	9,4	16,9	
Modelo	1,3	2,8	
Interação Sintônica			
Int. Verbal	21,0	11,3	48,3
Int. Não-Verbal	0,9	14,1	
Solicitação	1,3		
Solidariedade	14,4	4,2	
Cooperação	15,4	5,6	3,5
Competição Planejada			
Competição Planejada	25,4	8,5	37,9
Interação Não-Sintônica			
Disputa	3,1		
Desconsideração	0,3		
Total	100	100	100

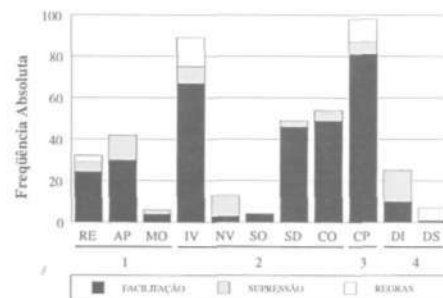


Figura 1. Ações da professora em relação aos padrões de interação.

A facilitação das Interações Verbais constituiu a terceira tendência canalizadora, também reforçada pela frequência com que a professora verbalizava regras específicas dirigidas à expressão verbal entre as crianças. Falar para o Grupo, Ouvir o Colega, Competir para Falar, Dar Idéias e Resolver Conflito foram as principais categorias verbais trabalhadas pela professora, de forma plenamente coerente com a estrutura de participação social de cada atividade.

Analisando-se a frequência com que as categorias de ação da professora (P) articulavam-se com categorias específicas de interação criança-criança, verificou-se a emergência de padrões interativos, tais como: P escolhe a criança que irá Falar para o Grupo; P manda criança Ouvir / Dar Objeto / Cooperar na Tarefa / Resolver Conflito; P elogia ou apoia criança Dar Idéia para outra criança ou grupo. Um dado interessante refere-se à forma pela qual a professora facilita padrões criança-criança específicos: ela utiliza um modo direto (manda, sugere, etc) para atuar sobre padrões socialmente recomendáveis como a Solidariedade, Cooperação e Interação Verbal, e emprega um modo indireto (induz, estimula, etc) quando se trata de facilitar a Competição Planejada, padrão interativo socialmente incentivado, porém raramente recomendado de maneira explícita.

Nas poucas ocasiões em que a professora suprimiu categorias criança-criança (17%), ocorreu a reorientação da interação entre crianças engajadas em Discutir ou Brigar Fisicamente e a interrupção de Interação Verbal (sob a forma de conversas paralelas) e Interação Não-Verbal (contato físico e trocas expressivas) na hora da "rodinha". Tais ações da professora claramente indicam o seu empenho em garantir o êxito das atividades desenvolvidas com as crianças, atuando de forma compatível com as "estruturas de participação social" específicas.

Atividades como Rodinha, Atividades Cooperativas (confeção de materiais, brincadeiras e arrumação), e Toquinho (atividade livre com blocos de madeira) representaram os contextos mais importantes para a promoção e o incentivo das interações criança-criança. As Interações Não-Verbais, suprimidas na sala de aula, eram estimuladas durante as atividades realizadas no pátio ou no salão, indicando, portanto, que a regra principal constitui a coerência com a estrutura da atividade e não uma simples eliminação de padrões considerados indesejáveis. Trata-se, pois, de identificar as características estruturais de cada atividade, e selecioná-las de acordo com os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar.

Fatores Atuantes no Processo de Socialização:

O Papel da Professora

A reflexão sobre a experiência social do grupo estudado aponta para a necessidade de compreender o processo de socialização das crianças à luz da qualidade do relacionamento professora-alunos e da eficiência da professora enquanto líder do grupo. Estes dois fatores - bom relacionamento e liderança competente - determinam-se mutuamente

e atuam de forma decisiva na qualidade do trabalho desenvolvido, traduzida pelo envolvimento das crianças nas atividades propostas, pelo sucesso das intervenções da professora e pela relativa ausência de episódios de hostilidade no grupo. Em relação a ocorrência de conflitos ou divergências, era notável a maneira pela qual a professora orientava as crianças para a negociação independente, estimulando, assim, a iniciativa e autonomia.

A análise dos padrões interativos professora-crianças aponta para fatores que devem ter desempenhado um papel significativo na eficiência do trabalho da professora. Destacam-se:

1. a habilidade na escolha e apresentação das atividades, proporcionando flexibilidade e variedade;
2. a facilidade em comunicar-se com as crianças, através da verbalização clara, fluente, e da expressão de sentimentos ao nível verbal e não verbal, mantendo um clima de afeto positivo em relação ao grupo;
3. o alto grau de envolvimento e participação da professora nas atividades;
4. a coerência e a consistência das intervenções em cada atividade;
5. a sintonia e a sincronia das ações da professora em relação aos interesses das crianças, isto é, sensibilidade em relação às suas motivações e habilidade em criar novos interesses a partir da própria criança;
6. maior simetria nas relações adulto-criança, particularmente através do respeito às sugestões e preferências das crianças;
7. estratégia indireta de controle, como a indução, ênfase nas regras das atividades e nas conseqüências das ações das crianças, mensagens e comentários indiretos, distração da atenção, sugestões alternativas, etc;
8. explicações e justificativas freqüentes para o seu próprio comportamento, bem como para o comportamento das crianças;
9. verbalização freqüente dos direitos e necessidades do outro social, enfatizando especialmente a reciprocidade das relações humanas;
10. capacidade de perceber e atuar sobre os múltiplos eventos inseridos em uma situação social complexa.

Todas essas características da professora parecem enraizar-se em um conjunto de atitudes bem definidas em relação à criança: esta encontra-se no centro do processo pedagógico e é vista não como receptáculo de metodologias construídas pelo adulto para o seu desenvolvimento, mas como agente importante na definição do próprio planejamento. Participa, assim, ativamente, como co-construtora do processo. Seus interesses e opiniões são levados a sério, sua expressão individual é incentivada e respeitada dentro de um clima de reciprocidade e de consideração mútua entre adultos e crianças, e onde as regras do jogo são continuamente negociadas. A ênfase na promoção de interações criança-criança parece emergir da necessidade de, finalmente, desvanecer a figura do adulto todo-poderoso e atribuir às crianças maior

autonomia para tomar iniciativas, assumir decisões e resolver situações de conflito. Esta atitude inscreve-se perfeitamente na abordagem co-construtivista, que afirma a bi-direcionalidade da transmissão cultural e a valorização da criança como agente ativo do seu desenvolvimento.

De todas as características da professora acima referidas, a que parece possuir especial valor para o trabalho com as crianças é a atitude democrática e de respeito à individualidade da criança, a sua capacidade em aceitar o conflito ou a divergência como parte integrante e necessária do processo de desenvolvimento humano. Sua permanente disposição em orientar as crianças para a resolução de seus próprios conflitos revelou-se nas inúmeras ocasiões em que uma criança, em conflito com outra, ouvia da professora verbalizações do tipo "Vai lá, conversa com ele!", ou então, "E agora, como é que vocês vão resolver isso aí?". Orientações que foram prontamente assumidas pelas crianças.

Os dados revelados pelo estudo estão de acordo com McDermott (1977), que sublinha o papel fundamental desempenhado pela construção de um "relação de confiança" entre professor e alunos, na qual ambos estão convencidos do empenho do outro em realizar o melhor possível para o bom funcionamento do grupo. Problemas com organização, disciplina e batalhas relacionais, que costumam ocupar grande parte do tempo do professor, são minimizados nas classes em que os professores se dão o trabalho de cultivar uma relação de confiança com seus alunos, possibilitando o sucesso pedagógico. Mas é preciso ter claro que a "relação de confiança" verdadeira se fundamenta não somente no entendimento da base relacional da motivação para aprender, mas é também fruto da competência e da seriedade do professor.

Uma extensão importante do enfoque da interação social consiste, portanto, em estimular o professor a promover ativamente a interação social entre os alunos como parte da programação acadêmica. Tais iniciativas, planejadas para induzir a cooperação (Slavin, 1991) e o conflito sócio-cognitivo (Ellis & Gauvain, 1992), representariam a operacionalização, a transposição para a prática de achados científicos importantes que destacam o valor das estruturas cooperativas e o valor da controvérsia e da discussão como impulso para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Considerações Finais

Com este trabalho, chegou-se a duas conclusões fundamentais. Primeiro, a constatação de que existe mesmo um processo de canalização cultural que está ativo e presente no contexto de cada uma das atividades que são desenvolvidas com as crianças. Este processo é determinado pelas regras de interdependência social ou "estrutura de participação social" da atividade e pela ação concreta da professora, que estimula ou reprime as trocas infantis de forma coerente e consistente com estas regras. A segmentação dos episódios de interação professora-alunos em unidades de análise interacional, de acordo com critérios consistentes, baseados no conteúdo e

nas relações funcionais existentes entre os eventos, resultou na possibilidade concreta de identificar as tendências apresentadas pela canalização cultural das interações em um contexto determinado.

A alternativa metodológica desenvolvida no estudo mostrou, portanto, ser possível identificar os mecanismos de um "currículo oculto", os quais, uma vez identificados, podem ser discutidos com os educadores com o propósito de verificar os verdadeiros rumos que estão sendo dados, ou que se pretende dar, ao trabalho pedagógico realizado na escola.

A segunda conclusão é que, das características da professora que mais parecem contribuir para a qualidade do seu trabalho, quase todas associam-se diretamente à questão relacional. Isto indica a necessidade dos educadores investirem substancialmente na formação de atitudes e habilidades específicas que qualifiquem a professora a trabalhar de forma eficiente com seus alunos. Os currículos para a formação do magistério não têm dado a devida atenção a este aspecto. As disciplinas de psicologia cursadas geralmente orientam-se para a transmissão, quase sempre superficial, de informações teóricas que terão pouca ou nenhuma utilidade para a futura professora, às voltas com o grupo de crianças sob sua responsabilidade.

A motivação e as atitudes da professora em relação à criança devem merecer especial destaque nos cursos de magistério. Outro objetivo importante consiste em habilitá-la a avaliar os contextos eco-comportamentais (Gump, 1980) ou as estruturas de participação social (Erickson, 1987) típicas de cada atividade, para que possa selecioná-las de acordo com os objetivos a serem alcançados. Além disso, é preciso que a futura professora seja capaz de analisar os seus próprios vieses pessoais, e que aprenda a evitar a tentação e as armadilhas para atuar como o agente todo-poderoso sempre disposto a determinar o curso de todas as experiências do grupo.

O espaço em que se dão as experiências educativas promovidas pela escola será sempre um desafio necessário e fascinante a ser enfrentado. Em meio às inúmeras questões que se levantam, destacaríamos a importância de melhor compreender o papel e o significado dos diferentes tipos de conflito, e o potencial representado pelo estímulo à cooperação e às relações de tutoria no interior das salas de aula. Retomando a idéia sociogenética de internalização como base para o desenvolvimento do ser humano, convidamos o leitor a refletir sobre os processos co-construtivos implicados nas seguintes considerações. Pensemos na criança que experimenta, desde a mais tenra infância, a oportunidade de negociar situações de conflito, coordenar cooperativamente suas ações com as ações de seus colegas, e participar de decisões que lhe dizem respeito; pensemos na criança que assume desde cedo responsabilidades que estão a seu alcance e que vê respeitados com seriedade seus interesses e opiniões. Esta criança terá, sem dúvida alguma, melhores condições de trabalhar, como indivíduo, no difícil processo de construção de uma realidade mais democrática e mais feliz, do que as crianças que desde cedo são envolvidas no condiciona-

mento das relações verticais de dominância e subordinação. É neste momento que o processo de internalização poderá atuar, ou como instrumento de simples reprodução dos valores e práticas sociais vigentes, ou como instrumento da necessária inovação libertadora.

Referências

- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- Baldwin, J. (1896). Consciousness and evolution. *Psychological Review*, 3, 300-309.
- Baldwin, J. (1906). *Thought and things: A study of the development and meaning of thought*. London: Swan Sonnenschein & Co.
- Bertalanffy, L. (1977). *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- Bloch, M.N. & Pellegrini, A.D. (1989). The ecological context of children's play. New Jersey: Ablex.
- Bornstein, M.H. & Bruner, J.S. (1989). *Interaction in human development*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Branco, A.U. (1989). *Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1992, julho). Development of competence and divergence in joint actions of preschool children within structured social contexts. Trabalho apresentado no XXV International Congress of Psychology, Bruxelas, Bélgica.
- Branco, A.U. & Melo, CS. (1992, outubro). Adaptação à pré-escola: uma análise co-construtivista. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Camaioni, L. (1980). *L'interazione tra bambini*. Roma: Armando.
- Carvalho, A.M. & Beraldo, K.E. (1989). Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- Cole, M. (1992a). Context, modularity and the cultural constitution of development. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 5-32). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. (1992b). Culture in development. Em M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731-788). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, C. Silva, M.A.S. & Esposito, Y.L. (1989). Papel das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 71, 49-54.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1984). *Social interaction in individual development*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, S. & Gauvain, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interactions. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 155-180). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 335-356.
- Erickson, F. (1991, abril). *Microethnography in the classroom*. Curso ministrado na Universidade de Brasília, Brasília.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage Publications.
- Forman, E.A. (1992). Discourse, intersubjectivity and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 143-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garfoux, H. & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* Califórnia: McCutchan Publishing Corporation.
- Gump, P. (1980). The school as a social situation. *Annual Review of Psychology*, 31, 553-582.
- Hamilton, S.F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classroom and schools. *The Elementary School Journal*, 83, 313-334.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Sussex: Harvester Press.
- Le Maré, L.J. & Rubin, K.H. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analysis. *Child Development*, 58, 306-315.
- Litvinovic, G. & Valsiner, J. (1992, julho). Coordination of inductive and deductive processes in parental reasoning. Trabalho apresentado no XXV International Congress of Psychology, Bruxelas, Bélgica.
- McDermott, R. (1977). Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Educational Review*, 47, 198-213.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliveira, Z.M. (1988). *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Packer, M.J. & Scott, B. (1992). The hermeneutic investigation of peer relations. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 75-111). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pedrosa, M.I. (1989). *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Piaget, J. (1961). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, February, 71-82.
- Strayer, F.F. & Moss, E. (1989). The co-construction of representational activity during social interaction. Em M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Orgs.), *Interaction in human development* (pp. 173-196). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tudge, J. & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. Em M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Orgs.), *Interaction in human development* (pp. 17-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructivist perspective. Em P. van Geert & L. Mos (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology* (Vol. 10, pp. 247-298). New York: Plenum.
- Vygotsky, L.S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallat, C. & Green, J. (1979). Social rules and communicative contexts in Kindergarten. *Theory into practice*, 18, 275-84.
- Wertsch, J.V. (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wozniak, R.H. (1986). Notes towards a co-constructive theory of the emotion-cognition relationship. Em D.J. Bearinson & H. Zimiles (Orgs.), *Thought and emotion: Developmental perspectives* (pp. 39-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wozniak, R.H. (1993). Co-constructive metatheory for psychology: Implications for an analysis of families as specific social contexts for development. Em R.H. Wozniak & K.W. Fisher (Orgs.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 77-91). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Youniss, J. (1987). Social construction and moral development: Update and expansion of an idea. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 131-148). New York: Wiley.

Recebido em 26.09.1994
Primeira decisão editorial em 24.04.1995
Versão final em 05.07.1995
Aceito em 05.07.1995 •