



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Witzler Antunes Palmieri, Marilícia; Uchoa Branco, Angela
Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 365-378
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321821014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural

Microgênese da cooperação e competição na Educação Infantil

Marília Witzler Antunes Palmieri
Angela Uchoa Branco

Resumo

O estudo analisa as práticas de socialização promovidas no contexto da educação infantil a partir de uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Seu objetivo foi investigar a promoção e/ou inibição de diferentes modalidades de interdependência humana (cooperação, competição e individualismo) articuladas às interações específicas e às orientações para crenças e valores sociais a elas associadas. Para tanto, realizou-se a análise dos padrões de interação social apresentados por duas professoras e seus alunos de 4 a 6 anos. Os resultados mostram a promoção de padrões de interação individualista e competitivo sendo observado reduzido incentivo à experiência coletiva da cooperação, seja na estrutura e dinâmica das atividades diárias, seja durante a sessão estruturada pela professora e analisada em nível microgenético.

Palavras-chave: cooperação; competição; individualismo.

Cooperation and competition in Early Education: a microgenetic analysis from a sociocultural approach

Abstract

The study analyzed socialization practices promoted within early education settings from a sociocultural constructivist perspective on human development. It aimed at investigating the promotion and/or inhibition of different modes of human interdependency, namely, cooperation, competition and individualism, which are associated with specific social interactions, and values/beliefs orientations. Social interaction patterns presented by two teachers and their respective 4 to 6 year-old children were analyzed in two different educational contexts. Results showed the promotion of individualistic interactive patterns and competitive, with almost no incentive to peer cooperation, neither at a daily basis nor at the level of the teacher-planned structured activity, which was microanalyzed.

Keywords: cooperation; competition; individuality.

Educación infantil, cooperación y competición: análisis micro genética bajo una perspectiva socio-cultural

Resumen

El artículo analiza las prácticas de socialización promovidas en el contexto de la educación infantil a partir de una perspectiva socio-cultural constructivista del desarrollo humano. Su objetivo fue investigar la promoción y/o inhibición de diferentes modalidades de interdependencia humana (cooperación, competición e individualismo) articuladas a las interacciones específicas y a las orientaciones para creencias y valores sociales presentados por dos profesoras y sus alumnos de 4 a 6 años. Los resultados muestran la promoción de patrones de interacción individualista y competitivo, siendo observado un incentivo reducido a la experiencia colectiva de la cooperación, sea en estructura y dinámica de las actividades diarias o sea durante la sesión estructurada por la profesora y analizada a nivel micro genético.

Palabras clave: cooperación; competición; individualismo.

Introdução

A produção de conhecimento em diversos campos das ciências humanas e sociais tem enfatizado a importância do papel da cultura no processo de socialização da criança e no desenvolvimento de significados, crenças e valores, levando-se em conta a complexidade da análise das relações existentes entre o indivíduo e a cultura (e.g. Branco, 2003; Bruner, 1996; Cole, 1992; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; Goodnow, 1997; Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Valsiner, 1998, 2001, no prelo). Os estudos realizados, particularmente, pela antropologia cultural e psicologia cultural focalizam a criança e a aquisição do conhecimento cultural de acordo com as prescrições orientadas pela comunidade da qual participa (e.g. Goodnow, 1997; Harkness & Super, 1992; Mead, 1937; Rogoff, 2005; Valsiner, 1989, no prelo), destacando-a como participante ativo da sociedade ao interpretar os “ingredientes culturais” e produzir cultura, imersa que está em um universo em construção. Neste processo, é preciso reconhecer a presença de conflitos, contradições, ambigüidades e mudanças na análise cultural – ao invés de considerá-la como um conjunto de regras e valores integrados e de significados estáveis (Bruner, 1996; Valsiner, no prelo).

O objetivo deste artigo é apresentar uma opção teórico-metodológica compatível com o estudo das relações entre indivíduo e cultura nos processos de desenvolvimento relacionados à ontogênese dos padrões interativos e da motivação social, definida como um sistema de crenças e valores sociais, promovida em contextos de educação infantil. Os processos de socialização e canalização de padrões de interação, tais como a cooperação, competição e individualismo, são aqui considerados a partir de uma visão sociocultural construtivista, e propõe a mútua constituição de práticas e valores socioculturais. Esta abordagem destaca a existência de aspectos interdependentes e multidimensionais para análise das práticas sociais (Rogoff, 2005) e do universo motivacional, em diferentes níveis, caracterizando-se por uma perspectiva sistêmica e holística (Branco, 2003; 2006; Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 1998, 2001, no prelo). Visando alcançar o objetivo deste trabalho, é preciso apresentar e discutir os múltiplos

fatores envolvidos na co-construção de padrões de participação social, os quais emergem no contexto das atividades propostas no ambiente da educação infantil, e que orientam as ações e comportamentos das pessoas que dele participam, configurando crenças, valores e, especialmente, padrões de interação cooperativos, competitivos ou individualistas em tais contextos. Aqui serão apresentados os fundamentos do construtivismo sociocultural, a necessidade de se compreender o espaço institucional da educação infantil como um contexto heterogêneo e dinâmico, e as razões pelas quais optou-se por investigar como se desenvolvem as orientações para crenças e valores que impregnam a co-construção de significados e as interações entre professoras e crianças na configuração de padrões sociais específicos. Um pequeno resumo e uma análise de trechos selecionados de um estudo empírico que consistiu na tese de doutorado da primeira autora sob a orientação da segunda, será, então, apresentado.

Contribuições do Construtivismo Sociocultural

As reflexões que envolvem as concepções sociogenéticas em psicologia têm sustentado, em seus diversos modelos teóricos, o dinamismo do funcionamento das funções psicológicas associado à idéia de desenvolvimento humano como fruto das interações que o indivíduo estabelece em um ambiente socioculturalmente determinado (Valsiner, 1994a, 1998, 2001, no prelo). Sedimentada nos pressupostos de uma perspectiva sociogenética (proposta por Janet, Baldwin, Mead, entre outros), a abordagem sociocultural construtivista elabora suas construções a partir de importantes concepções teóricas, enfatizando as interações sociais como base fundamental para o desenvolvimento humano (Valsiner, 1987, 1989, 1998, no prelo; Valsiner, Branco & Dantas, 1997). Inscrevendo-se no contexto mais amplo das abordagens socioculturais (e.g. Rogoff, 2005; Wertsch, 1998), entretanto, ela valoriza igualmente a participação *ativa* do indivíduo na construção de seu processo de desenvolvimento sob a influência dos mecanismos de canalização cultural, os quais definem os limites físicos e semióticos que orientam

a trajetória desenvolvimental do sujeito (Valsiner, 1998, no prelo). Inserido no campo da psicologia cultural (Ratner, 2002), o construtivismo sociocultural, porém, destaca o papel da subjetividade e das emoções na co-construção dos significados (e.g. Branco & Madureira, 2004; Valsiner, no prelo), em íntima relação com o papel central desempenhado, no desenvolvimento humano, pelo contexto cultural (e.g. Bruner, 1996; Cole, 1992; Rogoff, 2005; Shweder, 1992). Em especial, valoriza a complexidade das interações *contexto- indivíduo ativo* na co-construção de diferentes e variadas trajetórias desenvolvimentais.

Adotando um modelo bidirecional de transmissão cultural, o construtivismo sociocultural sedimenta seus estudos na noção de *internalização*, visando compreender os mecanismos através dos quais o *inter*-psicológico se torna *intra*-psicológico no movimento permanente de transformações semióticas, e de organização e re-organização hierárquica das funções psicológicas (Lawrence & Valsiner, 1993; Valsiner, 1987, 1998, no prelo). O conceito de internalização pauta-se, particularmente, nas contribuições de Vygotsky (1929-1994) e postula o processo de ‘interiorização’ das funções psicológicas superiores como sendo a reconstrução interna de uma operação inicialmente externa. Para a elaboração teórica do campo sociocultural construtivista é de importância fundamental entender a idéia de internalização, a qual sugere a existência de processos de internalização/externalização que organizam a troca e mútua elaboração construtiva que se dá entre a *cultura pessoal* – situada no plano subjetivo – e a *cultura coletiva* – no plano social (e.g. Valsiner, 1998, no prelo).

Práticas e Socialização na Educação Infantil

A idéia de educação infantil está associada às diferentes dimensões do desenvolvimento humano (social, afetiva, cognitiva etc) que ocorre em contextos impregnados de diversos significados. Estes são histórica e culturalmente construídos, criados e transformados em cada contexto educacional específico, interagindo com os significados advindos da experiência da criança na família e demais contextos nos quais a criança se desenvolve (Bronfenbrenner, 1989). Isto significa que um permanente diálogo entre todas es-

sas vozes culturais (Wertsch, 1998) - e os significados subjetivos daí decorrentes - precisa ser estabelecido e continuamente alimentado tendo em vista o aperfeiçoamento das instituições educacionais.

Seguindo essa concepção, a lógica das interações no contexto educacional pressupõe um processo permanente de organização de objetivos continuamente negociados com relação aos conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem, e às regras de participação nas atividades (Branco, 2003; Branco & Mettel, 1995). No entanto, para que tais negociações ocorram, configurando atividades orientadas para a promoção da autonomia e de comportamentos sociais positivos (MEC, 1998), como cooperação e comportamentos pró-sociais, é fundamental que a estrutura, as regras, os significados e a importância da atividade pedagógica estejam explicitados com clareza para todos os envolvidos na dinâmica interativa (Branco & Mettel, 1995; Davis, Silva & Espósito, 1989; Palmieri & Branco, 2004).

Se o papel da instituição de educação infantil é promover a construção do conhecimento em associação com a formação integral da criança enquanto sujeito, é necessário levar em conta especificidades contextuais que se encontram estreitamente vinculadas à promoção das interações sociais que caracterizam os processos de socialização. Atividades específicas favorecem (ou não) a participação ativa da criança (Branco & Mettel, 1995; Carvalho, 2000; Davis & cols., 1989), podendo socialmente orientá-las em diversas direções. Sendo assim, assegurar a co-construção do saber no contexto educacional — que se caracteriza pelo universo semiótico socioafetivo das trocas expressivas entre adultos e crianças, e entre as crianças — é fundamental para promover certos tipos de interação que irão, ou não, favorecer o processo educativo na direção desejada.

Sabe-se que as práticas educativas no âmbito da escola e da educação infantil facilitam ou dificultam o desenvolvimento de certos tipos de comportamento, conceitos, regras, orientações, idéias, concepções e valores que configuram motivações complexas que implicam no desenvolvimento de diferentes padrões de interação social. No ambiente da sala de aula, é o professor, em especial, quem define as normas e as

regras, é ele que lidera e domina, às vezes de forma quase absoluta, o espaço comunicativo das atividades a serem desenvolvidas. Por essa razão, compreender como instituições de educação infantil tem facilitado ou impedido o desenvolvimento de modalidades construtivas de interdependência social representa um tema que interessa à psicologia e à educação. É preciso, pois, analisar de forma integrada e sistêmica os diversos aspectos do desenvolvimento de valores e da dinâmica das interações, e foi isto que buscou-se com o estudo empírico relatado a seguir.

O Estudo Empírico

O estudo conduzido por Palmieri (2003) foi realizado em duas instituições de educação infantil da rede particular de ensino do município de Londrina-PR. Os critérios de seleção das instituições pautaram-se no interesse da instituição e na existência de orientações pedagógicas diferenciadas. Considerando a forma com que as instituições selecionadas se denominavam (pré-escola), estas foram designadas como 'Pré-Escola A' (PEA) e 'Pré-Escola B' (PEB), sendo as professoras caracterizadas como 'Pa' e 'Pb', respectivamente. Participaram do estudo vinte e seis crianças entre 4 a 6 anos de idade, sendo 8 meninos e 5 meninas do Jardim III (PEA) e 6 meninos e 7 meninas do Pré I (PEB). A denominação 'Jardim III' e 'Pré I' eram equivalentes em termos dos conteúdos trabalhados com as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, segundo a orientação do Núcleo Regional de Educação de Londrina. A análise dos indicadores motivacionais relativos à promoção e/ou inibição de padrões interativos específicos foi feita em dois níveis: (1) Estrutural : estrutura e organização das atividades desenvolvidas pelas crianças, segundo as regras de participação social propostas pela professora; e (2) Dinâmico: Episódios de interação professora-crianças e criança-criança no contexto de uma atividade estruturada e planejada pela professora (Pa ou Pb) com o objetivo de promover a *cooperação* entre seus alunos.

Análise das Atividades Desenvolvidas no Contexto Diário

Foram realizadas 30 sessões de observação direta na sala de aula e em outros espaços da PEA e da PEB, 15 sessões de observação com cada turma. Um protocolo foi utilizado para o registro das sessões, abrangendo duas semanas de duração em cada pré-escola (33h19 na PEA e 27h43 na PEB). Tais sessões objetivaram identificar o tipo e a duração das atividades sugeridas e conduzidas pelas professoras (Pa e Pb), segundo as regras, orientações e instruções dadas às crianças. As atividades promovidas pelas professoras foram classificadas em um único sistema de categorias (Tabela 1), onde cada categoria dividia-se em sub-categorias (Palmieri, 2003), que foram, então, definidas, e o tempo dispendido em cada uma devidamente contabilizado.

As Figuras 1 e 2 ilustram, em termos percentuais, as atividades desenvolvidas pelas professoras nas duas pré-escolas estudadas. Para além de uma análise comparativa entre as pré-escolas, resultou interessante, nesse caso, compreender como as relações entre estrutura-processo interativo estavam associadas ao estudo do desenvolvimento da motivação social entre as crianças.

A análise das sessões de observação permitiu notar que o elevado percentual de *Atividades Individuais* observadas na PEA (30,22%) e na PEB (29,47%) se referia a instruções oferecidas pelas duas professoras às crianças de forma tipicamente verticalizada na confecção de *trabalhinhos* (tarefas de recorte, colagem, pintura, desenho, iniciação à escrita etc.), que deveriam fazer sozinhas e do "seu jeito" (Quadro 1). Na PEA, as interações entre a professora e as crianças nestas situações acabava configurando um padrão relacional competitivo. Usando o controle autoritário do comportamento para manter a ordem e a disciplina em sala de aula, Pa chamava a atenção das crianças, a todo instante, para fazerem as tarefas. No entanto, elas conversavam intra e/ou inter-mesas em um clima bastante tumultuado. O exemplo, a seguir, ilustra esse padrão relacional de interações:

'Pa sugeriu uma tarefa individual e as crianças reclamaram: "De novo, tia? A gente já fez isso tia!", mas

Tabela 1. Sistema de categorias das atividades observadas na PEA e PEB

Categorias	Definição	Tempo PEA %	Tempo PEB %
Livre	As crianças eram orientadas a brincar livremente, em diferentes momentos do contexto escolar, sendo supervisionadas informalmente, pela professora.	10,47	12,10
Individual	A professora orientava as crianças a realizarem sozinhas a atividade, “cada uma fazer do seu jeito”, sem contar com a colaboração dos colegas intra ou inter-grupos.	30,22	29,47
Individual/ Grupo	As crianças ficavam em grupo, com a atenção orientada para a professora. A interação esperada neste contexto era com a professora e vice-versa, e não cr-cr.	15,72	22,15
Competição	As crianças disputavam um mesmo objetivo exclusivo, no plano inter-individual ou em nível intra/inter-grupal.	15,77	8,03
Cooperação	As crianças ficavam em grupo e a professora orientava para interagirem em colaboração uns com os outros na realização de uma tarefa conjunta.	4,02	4,75
Lanche	A professora orientava as crianças a lanche de modo individual, sentadas nas cadeirinhas, consumindo o lanche trazido de casa ou oferecido pela escola.	16,05	22,17
Transição	As crianças ficavam sem orientação específica, esperando para participar de alguma atividade.	0,33	0,78
Outros	A professora envolvia as crianças em outras atividades diferentes das anteriores.	7,42	0,55
Total por pré-escola	PEA	33hs19’	= 100%
	PEB	27h 43’	= 100%

mesmo assim ela prosseguiu impondo: “*Mas nós vamos fazer novamente*”! A partir daí, as crianças disputavam intra-mesas quem conseguiria acabar primeiro a tarefa: “*Tia, acabei, tia!*” *Acabei, acabei, acabei...*”!

Duas eram as implicações que daí decorriam: por um lado, ao ignorar a sugestão das crianças “de não fazer um trabalho que já havia sido feito”, Pa deixava de oportunizar a negociação com a turminha e de estabelecer um contexto motivacional convergente; por outro lado, diante de uma orientação autoritária, as crianças respondiam com interações competitivas, restando pouco espaço para a criação de um ambiente propício à negociação, e a um posicionamento mais democrático na sala de aula.

A motivação para competir promovida pela professora na sala de aula da PEA também era observada quando ela sugeria a participação das crianças em *Atividade Individual em Grupo* (15,72%), sendo claramente evidenciada nas atividades de *Competição* (15,77%). A atividade de “Bingo”, por exemplo, classificada no rol das atividades competitivas, sempre era proposta por Pa e as crianças demonstravam muita motivação para participar (“Êba, êba!!!”). Durante o sorteio dos números, as crianças que acertavam comemoravam, levantando de seus lugares, pulando e gritando (“Bingo, bingo, bingo!!!”) e aquelas que perdiam começavam a vaiar os colegas que obtiveram sucesso (“Uh, uh, uh!”).

Por outro lado, o clima na sala de aula da PEB entre a professora e as crianças era amistoso e tranquilo

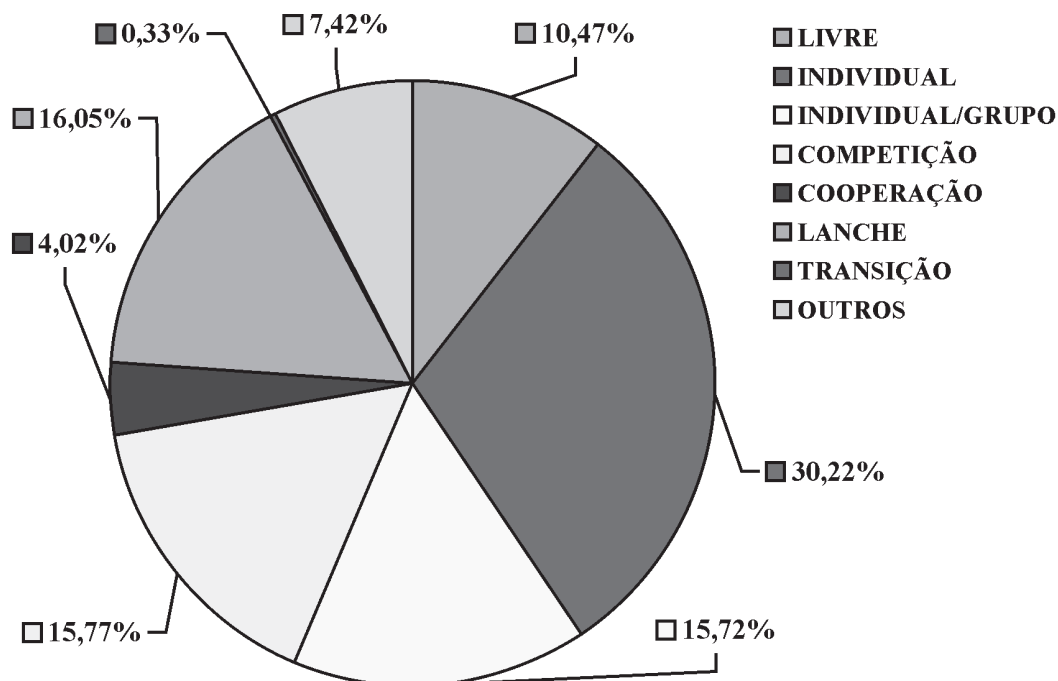


Figura 1 – Atividades observadas na PEA

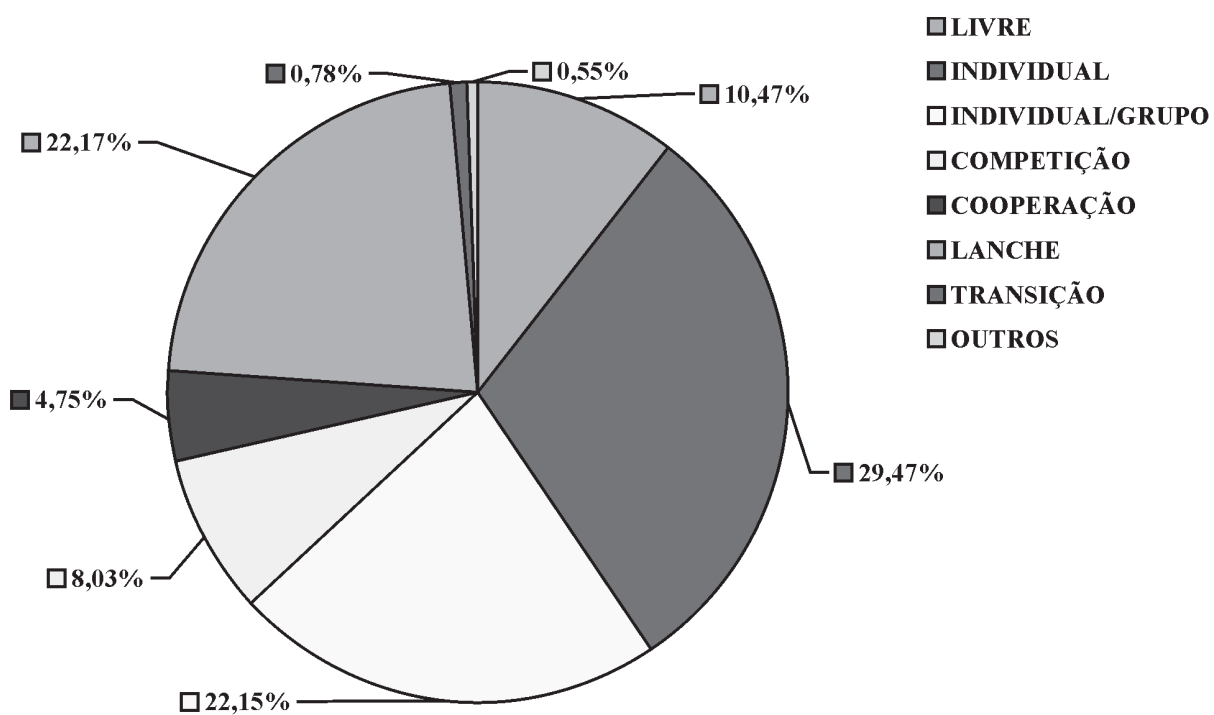


Figura 2 – Atividades observadas na PEB

na realização das Atividades Individuais (29,47%), embora as crianças procurassem ajuda ou orientação constante de Pb. No entanto, as ações de Pb, orientadas a fim de obter o controle da turma, desestimulavam as interações criança-criança na realização das tarefas individuais e favoreciam um padrão relacional de dependência do adulto. Com isto, minimizava a oportunidade para as crianças desenvolverem maior autonomia (Piaget, 1994), através de interações, escolhas e livre negociação, como ilustrado no exemplo a seguir:

‘Pb sugeriu às crianças fazerem peixinhos de papel para colocar dentro de um aquário. A motivação das crianças: “Ôba”!, não foi suficiente para que deixassem de pedir ajuda: “Tia, eu não sei; tia me ajuda aqui...” Tendo conseguido fazer sozinha a sua tarefa, Camila anunciou: “Ó, quem não conseguir pede pra mim!” Pb não demonstrava nenhuma expressão que indicasse aceitação ou não da ajuda oferecida por Camila, que seguia ajudando diversos colegas. Até que Pb se levantou e perguntou: “Camila, é você quem vai fazer ou seus amigos?”’

Desse modo, as crianças tinham menos oportunidades para interagir entre si, e assumiam um papel passivo nas relações com a professora. Percebeu-se que as *Atividades Individuais em Grupo* (22,15%) representavam, para as crianças da PEB, a oportunidade para interagir com os colegas, muito embora estas interações não fossem bem aceitas por Pb. Na Hora do Conto, Pb orientava as crianças a se sentarem à sua volta no chão, tirar os sapatos e ficar à vontade. Enquanto narrava histórias com voz monótona, as crianças mostravam-se dispersas e começavam a interagir entre si. Pb interrompia a atividade, dizendo: “Chega da Hora do Conto, vamos voltar para a sala de aula”. As crianças perguntavam: “Mas tia, por quê?” e Pb respondia: “Ah, porque é muita gracinha, muita conversa, vocês não estão interessados hoje!”. As atividades *Individual e Individual em Grupo* totalizaram 51,62% do total na PEB, e houve menos *Competição* (8,03%), em comparação ao PEA.

Atividades de *Cooperação* na PEA (4,02%) e na PEB (4,75%) surpreendentemente duraram períodos

equivalentes de tempo. Considerando-se estes índices e os índices das demais atividades, ficou evidente a quase ausência de atividades estruturadas para as crianças interagirem cooperativamente em ambas instituições (excetuam-se as atividades *Livres*—10, 47% na PEA e 12,10% na PEB—nas quais as crianças podiam, em princípio, cooperar apesar das professoras). Diante deste quadro geral, perguntou-se: Como a prática da cooperação poderia ser esperada como modalidade de interação entre estas crianças?

Análise Microgenética das Interações na Atividade Estruturada

A principal contribuição do estudo (Palmieri, 2003) está na análise microgenética da atividade estruturada pela professora para ‘promover a cooperação’ entre as crianças. A análise microgenética (Siegler & Crowley, 1991) permitiu detalhar e avaliar os processos de co-construção de significados no tempo real, e a estruturação de uma atividade planejada para promover certo tipo de interações maximizam a possibilidade do estudo. Para tanto, as professoras foram solicitadas a planejar uma atividade com o objetivo específico de promover a *cooperação* entre as crianças. Com isto também foi possível verificar, na prática, sua concepção de ‘cooperação’ e de ‘como promovê-la entre as crianças’. As duas sessões estruturadas e planejadas por Pa e Pb foram, então, gravadas em vídeo de forma ininterrupta (PEA: 36’ e 55” ; PEB: 39’ e 28”). Para efeito de análise, as seqüências das interações professora-crianças foram divididas em *episódios tematizados*, acompanhados de análise qualitativa para identificar os indicadores dos processos comunicativos e metacomunicativos envolvidos na co-construção de significados relacionados à cooperação, competição e individualismo. Estes foram identificados no discurso e nas ações da professora e das crianças. A seguir, a análise com um episódio de cada pré-escola é ilustrada:

Pré-Escola A – Episódio 2: Sugerindo Competir (Duração: 1’53”)

Dirigindo-se à turminha de forma geral, Pa fala em tom de advertência e ameaça:

- "Ó, eu vou dar uma atividade...ó, só que se vocês não prestarem atenção depois não vem falar prá tia [Pa] que é o grupo que perdeu; presta atenção que é em grupo, vai valer..."

Uma das crianças pergunta à Pa: - "Nós vamos estourar?"

Pa responde em tom de entusiasmo:

- "Quem estourar todas as bexigas lá é o grupo que vai ganhar, vai vencer!"

Algumas crianças batem palmas, exclamando: - "Ôba"! "Êh"!

Todas as crianças voltam a se sentar em seus lugares, prestando atenção às instruções de Pa. Com as crianças agora sentadas em suas mesinhas, Pa fala em tom explicativo e sério:

- "Olha só, eu já sorteei [ênfase da professora] os grupos e a atividade é assim: vocês ... eu vou colocar bexigas amarradas no tornozelo de vocês..."

Bruna, sorrindo, bate palmas e exclama com muito entusiasmo: - "Yes"! E fica comemorando sentada em seu lugar.

Em tom sério Pa continua a explicação das regras a serem cumpridas e a delimitar a atividade para a turma:

- "E o grupo vai estar de mãos dadas e quando eu der o sinal..."

Pa é interrompida por Lucas que pergunta em um tom sugestivo: - "Eu e o Ju?"

Pa se volta para Lucas, balança o dedo indicador, negativamente, dizendo de forma enfática:

- "Não, eu já **sorteei** os grupos".

Ignorando a sugestão de Lucas, Pa prossegue sua fala em um tom de voz elevado e explicativo:

- "Quando eu der o sinal...quando eu der o sinal, o grupo vai de mãos dadas, não pode soltar das mãos, vão estourar as bexigas com os pés. Um amigo do grupo pode ajudar o outro a estourar, do mesmo grupo, tá?"

Lucas pontua em tom sério e conclusivo: - "Eu não preciso de ajuda"!

Pa se volta para Lucas e pergunta em um tom de voz surpreso:

- "Você não precisa de ajuda, por quê?"

Outras crianças acompanham Lucas, exclamando:

- "Nem eu!"; "Nem eu!"; "Nem eu!"

Pa fica parada à frente das crianças e fala em tom titubeante:

- "Mas vocês... mas vocês... mas vocês vão estar em grupo!"

Pa utiliza como argumento motivacional o "vencer", principal característica dos contextos competitivos. Com isto indicou, de imediato, uma atividade planejada para promover a competição, e não a cooperação. Pa continuou a ressaltar a importância da competição, dizendo: "Quem estourar todas as bexigas lá é o grupo que vai ganhar, vai vencer!", aguçando-lhes a motivação para competir.

O indicador metacomunicativo sugerido por Lucas para negociar a escolha dos parceiros de seu grupo ("Eu e o Ju?"), não foi suficiente para que Pa reorientasse a sua proposta para uma ação de cooperação. Pautando-se em sua posição de controle autoritário, reiterou sua orientação em definir ela mesma os grupos para competirem entre si ("Não, eu já sorteei os grupos"). A sugestão para competir foi se tornando mais firme e mais complexa a partir da forma com que Pa apresentava as instruções da atividade: além de se organizarem em grupos, as crianças de cada grupo deveriam permanecer de mãos dadas para estourar bexigas amarradas em seus tornozelos com os pés. Com esta sugestão, Pa sugeriu simultaneamente duas regras opostas às crianças, tornando a comunicação ambígua. De um lado, motivava as crianças a competir (competição inter-grupo) e, de outro, sugeria uma atividade individual de estourar os próprios balões e também os dos companheiros de grupo (cooperação intra-grupo que ficou colocada, por ela, de forma ambígua).

A proposta da atividade foi entendida inicialmente pelas crianças como um espaço de competição e disputa entre os colegas, uns competindo com os outros para estourar as bexigas, com o objetivo de vencer

uma competição. Ao comunicar de forma ambígua a “eventualidade” ou “possibilidade” de ajuda (*Um amigo do grupo pode ajudar o outro a estourar, do mesmo grupo, tá?*), Pa apenas “sugeriu” a cooperação intra-grupos. Com isto, metacomunicou às crianças sobre a sua permissão de ajuda e, não sobre a exigência ou obrigatoriedade de que cooperassem entre si. As crianças, habituadas à competição e ao individualismo, interpretaram a sugestão não como algo positivo, mas sim associado à fraqueza ou à incompetência. Tanto é que reagiram imediatamente (*“Eu não preciso de ajuda”; “Nem eu!”; Nem eu!”; Nem eu!”*), indicando que precisar de ajuda significava debilidade, inadequação e incompetência. Em suma, a possibilidade *eventual* de ajudar o colega, tal como sugerida por Pa, não contribuiu para que as crianças cooperassem, mas sim reforçou a competição e o individualismo entre elas.

Vale observar que, nesse momento do episódio, a fala e a ação de Pa expressou um tom surpreso e titubeante ao ver que a sugestão de ajuda mútua não foi bem aceita pelas crianças: *“Mas vocês...mas vocês...mas vocês vão estar em grupo...!”*. Pode-se pensar que, para Pa, somente o fato de organizar uma atividade ‘em grupo’, automaticamente, já significaria a promoção de uma atividade de caráter coletivo e cooperativo, pois racionalmente, para melhor realizar a tarefa, as crianças deveriam cooperar entre si. O que ocorreu, de fato, foi que sua dúvida sugestão de cooperação intra-grupos se dissolveu em meio a um cenário em que prevalecia padrões interativos, valores e orientações competitivas e individualistas.

Pré-Escola B – Episódio 15: Derrubando a Proposta de Cooperação (Duração: 50’)

Fabiana da mesa 2 (M2) vai até à M1 e faz uma pergunta dirigida à Camila. Ao mesmo tempo, Fabiana olha para Pb para se certificar que ela está ouvindo a sua indagação.

Pb pergunta à Camila em tom de curiosidade e interrogativo:

-“O que foi Camila?”

Camila não responde, permanecendo sentada em seu lugar, de cabeça baixa.

Pb se dirige até a M1 e pergunta novamente:

-“Camila, o que aconteceu?”

Camila permanece sentada com a cadeirinha afastada da mesa mostrando-se emburrada. Camila responde à Pb em tom choroso:

-“A Raquel não deixa eu fazer junto com ela”!

Pb intervém, dizendo de forma enfática e conclusiva:

-“Mas eu falei prá você não fazer junto com ela, Camila, cada um está fazendo o seu e ela está pintando o céu”.

Camila continua emburrada, demonstrando que vai começar a chorar.

Pb se dirige à M1, aproxima-se novamente de Camila e fala em tom de advertência e repreensão:

-“Camila, não é assim que resolve; fazendo bico e chorando, é? Chorar vai resolver? Vai?”

Camila continua na mesma posição sem demonstrar sinal algum de alteração em seu comportamento.

Pb acrescenta em tom repreensivo:

-“Chorar vai fazer você desenhar, vai?”

Pb aproxima uma outra cadeirinha ao lado de Camila, ajeitando-a de forma adequada. Camila acaba aceitando esperar Raquel terminar de desenhar o céu, para depois ela iniciar o seu desenho.

Na PEB, observou-se um padrão interacional muito diferente da PEA durante a sessão estruturada. A proposta feita por Pb para as crianças consistiu em que realizassem, de forma conjunta, um cartaz por mesa (M1 e M2). Para tanto, Pb orientou as crianças, chamando-lhes a atenção para as regras a serem cumpridas. Em geral, as regras comunicadas por Pb tiveram um caráter cooperativo, como exemplo, decidir no grupo junto com os colegas sobre o quê e como fazer o cartaz, e trocar cores variadas de giz-de-cera de forma temporária ou definitiva à base de negociação (inter e/ou intra mesas). No entanto, a contradição emergiu quando Pb impôs a regra para as crianças realizarem a tarefa de forma individual: cada um deveria fazer a sua tarefa (parte do cartaz) sozinho,

enquanto os outros deveriam esperar para fazerem as suas partes, sem contar com a colaboração dos colegas.

A análise deste episódio evidencia a ambigüidade e a incoerência da comunicação, e aponta a prevalência das orientações para as crenças e valores tipicamente individualistas de Pb, as quais bem ilustram o contexto das interações analisadas nos demais episódios da PEB (Palmieri, 2003). Durante o episódio específico, Pb se orientou para engajar Camila nas tarefas da MI, ao perceber seu descontentamento e insatisfação. Quando Camila verbalizou o motivo de seu não-engajamento *“A Raquel não deixa eu fazer junto com ela”!* Pb imediatamente interveio de forma enfática e conclusiva: *“Mas eu falei prá você não fazer junto com ela, Camila, cada um está fazendo o seu e ela está pintando o céu”!*

Nesta sequência interativa fica bem clara a incongruência das mensagens de Pb às crianças, afinal, elas deveriam cooperar, trabalhar em conjunto com os colegas ou fazer sozinhas as tarefas, tendo que esperar a vez para participar? A ênfase de sua intervenção indicou que a última opção (fazer individualmente) é que deveria ser seguido, o que foi bem marcado no conteúdo de sua fala e no tom de voz de sua resposta à Camila. Ao mesmo tempo, Pb puniu o comportamento de Camila que demonstrava interesse para participar de forma cooperativa e, ao mesmo tempo, valorizou a atitude individualista e egoísta de Raquel ao fazer sua tarefa de desenhar sozinha o ‘céu’. Com este padrão de intervenção, Pb acabou impedindo as crianças de fazerem as tarefas em cooperação, restringindo o fluxo das interações e induzindo-as a ações individualistas.

Nesse trecho do episódio pode-se ainda observar que Camila se viu em situação de humilhação perante a turma quando Pb interage com ela na presença dos demais: *“Camila, não é assim que resolve, fazendo bico e chorando, é?”*; *“Chorar vai resolver, vai?”*; *“Chorar vai fazer você desenhar, vai?”* Pode-se dizer que Pb conduziu a atividade a partir de sua posição de autoridade, sem negociação, mantendo uma postura de exclusão e desrespeito às orientações para objetivos das crianças. No caso, o objetivo da criança em querer realizar a tarefa em cooperação com a

outra! Tudo indica que para Pb, trabalhar em grupos significava as crianças “esperarem” os outros terminarem suas tarefas para, após isso, obterem a chance de participar: aí estaria a “cooperação”, em sua concepção. Assim, na medida em que as orientações da professora não foram claras e tampouco consistentes com suas ações, as crianças ficaram ‘no ar’ sem saber muito bem se acatavam ou não suas orientações e indicações verbais. Apesar de suas ações serem consistentes com a individualização da tarefa, as contradições de Pb (que antes havia sugerido a troca e a negociação) deixaram transparecer seu conceito equivocado sobre o que é cooperação, e como ela pode ser promovida na sala de aula.

Discussão

Verificou-se, na análise dos episódios, um grande contraste entre a proposta original (de que as professoras estruturassem uma atividade para promover a *cooperação* entre as crianças) e as atividades efetivamente planejadas e promovidas por elas. Tanto as atividades quanto as instruções/orientações de ambas as professoras estiveram voltadas para a promoção de outras modalidades de participação social das crianças nos contextos de grupos. Em outras palavras, a atuação das professoras serviu como influência canalizadora das interações desenvolvidas em sala de aula, através da indução à competição (PEA) e ao individualismo (PEB), o que se conclui que nenhuma das duas realmente sabia o verdadeiro significado do termo “cooperar”. As entrevistas apenas confirmaram tais conclusões.

Na PEA, a professora estruturou uma atividade em que as crianças tinham de alcançar metas excludentes (ganhadores versus perdedores) fazendo prevalecer, apesar da possível cooperação intra-grupo, a motivação para competir, o que favoreceu interações de disputa entre os participantes, o que confirma o papel da canalização cultural (Branco, 2003; Branco & Valsiner, 1997). Muito embora sua proposta consistisse no desenvolvimento de uma atividade organizada para supostamente promover a cooperação intra-

grupo em competição inter-grupal, a estrutura competitiva mais ampla da atividade prevaleceu, gerando altíssimo nível de competição entre as crianças, que resultou em interações individualistas e competitivas. As poucas sugestões pró-sociais contidas na fala de Pa, associaram-se a um conceito negativo de “ajuda” que se dissolveu no decorrer das interações entre as crianças. Ao longo da sessão estruturada, as crianças salientaram suas competências e habilidades para alcançar o desempenho individual necessário, em sua percepção, para vencer a disputa sugerida (Kohn, 1986; Johnson & Johnson, 1989).

Na PEB, a atividade teve início com uma possível estrutura cooperativa (as crianças de cada mesinha fazendo juntas um cartaz), porém ao longo da sessão esta estrutura foi se transformando, pelas próprias intervenções da professora, em uma atividade individual coordenada por ela. Na verdade, Pb incentivou uma forma de participação social denominada como ‘coordenação cooperativa do tipo não-interativa’ (Branco, 2002), que ocorre em um “*frame* não-interativo”. Neste caso, cada criança precisa esperar pela oportunidade de participar da atividade, sendo que a ‘espera’ é entendida como a forma de participação “colaborativa” ou “cooperativa”: não está prevista a ocorrência de *interações sociais* propriamente ditas (Branco, 2002; Hinde, 1996). No episódio apresentado, ficou bem caracterizada a orientação para o objetivo de Pb de promover a participação individual das crianças na atividade, impedindo a possibilidade de estabelecimento de *frames* interativos para a realização da tarefa de forma cooperativa e compartilhada. Esta orientação caracteriza-se como tipicamente individualista (Dumont, 1985; Velho, 1987), limitando as chances das crianças de participar de modalidades cooperativas na construção da atividade, e levando-as a desenvolver um padrão de dependência em relação à Pb, à espera de constantes instruções. Da perspectiva de Pb, o sucesso ou fracasso de cada criança dependeria das habilidades e dos seus esforços individuais (Johnson & Johnson, 1989). O conceito de condutas pró-sociais simplesmente pareceu uma questão inexistente para ambas as professoras.

As diferenças motivacionais das orientações para objetivos das professoras e a dificuldade de promover

concretamente interações cooperativas entre as crianças nas atividades por elas planejadas, constituíram, portanto, a principal tendência para o desenvolvimento das atividades sugeridas no contexto das duas pré-escolas investigadas. Também nas observações diretas da rotina educativa, quando da realização dos “Trabalhos Individuais”, verificamos que as interações entre as crianças da PEA sempre se relacionavam (eram interpretadas) com a competição, e, na PEB, as interações eram marcadas pela dependência das crianças em relação à professora, revelando disposições individualistas coerentes com as orientações recebidas (eram desaprovadas por Pb quando tentavam interagir umas com as outras). As raríssimas sugestões para ações pró-sociais e cooperativas, nos dois contextos estudados, eram apresentadas de forma conflitante, e o que prevalecia eram as orientações para objetivo e crenças (e valores) das professoras.

Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada leva a questionar se os professores de educação infantil estão conscientes do tipo de padrão de interação social que estão estimulando e promovendo entre seus alunos. Ao invés de oferecer-lhes uma ampla gama de atividades que poderiam favorecer desde o desenvolvimento da autonomia, vivências lúdicas de competição e, especialmente, práticas cooperativas e de solidariedade, terminam por fortalecer o ideário competitivo e individualista de nossas sociedades (Branco, 2003; Saraiva, 2000). Acredita-se que é o caráter singular do conjunto de recursos que a educação infantil oferece à criança em desenvolvimento, através de preciosas experiências de interação social significativas, é que se abre à criança a possibilidade de integrar experiências de cooperação, competição, atividades individuais e de negociação construtiva de conflitos, o que lhe propiciará um desenvolvimento diversificado e a internalização construtiva de valores sociais, tais como a ajuda mútua, a colaboração, a empatia, e solidariedade.

Compreender o dinamismo das práticas sociais e pedagógicas em suas relações com as crenças e valo-

res que as constituem, e nelas se constituem no dia-a-dia das instituições educativas, exige a adoção de uma perspectiva comprometida com a emergência de novas formas de ação. Neste sentido, o nível microgenético de análise constitui-se em excelente opção para desvelar a estrutura e a dinâmica de tais práticas, apontando os caminhos que tornam os currículos ocultos das instituições educativas tão eficazes, o que permitirá aos educadores a implementação das ações e transformações que se fazem necessárias ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Estes não podem em absoluto restringir-se ao campo do desenvolvimento cognitivo, mas deve incluir como objetivos importantes a socialização construtiva e o desenvolvimento de si, conjugado ao desenvolvimento de valores morais. Desvendar o fluxo contínuo de comunicação e metacomunicação entre os educadores e estudantes (Branco & Valsiner, 2004), caracterizado pela contínua co-construção de 'orientações para objetivos' e valores pessoais e culturais consiste, assim, em tarefa fundamental em nível teórico e aplicado. Enfim, entender os processos de desenvolvimento humano constitui um desafio teórico e prático, e isto deve estimular novas reflexões, análises e discussões sobre a co-construção de concepções e práticas que venham a sedimentar relações educativas/pedagógicas que provam a autonomia e também a solidariedade entre os seres humanos.

Referências

- Branco, A. U. (2002, Junho). *Microgenesis of meaning construction: the role of metacommunication in the development of human values*. Trabalho apresentado no Encontro da International Society of Cultural Research & Activity Theory – ISCRAT, Amsterdã.
- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições*, 17(1), 139-155.
- Branco, A. U., & Mettel, T. P. L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Branco, A. U., & Madureira, A. F. (2004, Agosto). *Communication, affection and self construction*. Participação e coordenação do Simpósio *Voices at work: Making affect and identity*. Third International Conference on the Dialogical Self. Varsóvia, Polônia.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF: Brasília-DF.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. Em R. Vasta (Org.), *Annals of child development* (v. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalho, M. F. (2000). “Se a professora me Visse voando ia me pôr de castigo”: A representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. Em Z. M. R. Oliveira (Org.), *Educação infantil: muitos olhares* (4ª ed., pp. 159-178). São Paulo: Cortez.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3ª ed., pp. 731-788). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, C., Silva, M. A. S., & Espósito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 71, 49-54.
- Dumont, L. (1985). *O individualismo: Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Gaskins, S., Miller, P. J., & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.), *Interpretative approaches to children's socialization New Directions for Child Development*, (n. 58, pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodnow, J. J. (1997). Parenting and the transmission and internalization of values: From socio-cultural perspectives to

- within-family analysis. Em J. E. Grusec & L. Kuczynsky (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values: Handbook of contemporary theory* (pp. 333-361). New York: Wiley.
- Harkness, S., & Super, C. (1992). Parental ethnotheories in action. Em I. E. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Orgs.), *Parental belief systems: The Psychological consequences for children* (pp. 373-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinde, R. A. (1996). Describing relationships. Em A. E. Auhagen & M. Salisch (Orgs.), *The diversity of human relationships*, (pp. 7-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Khon, A. (1986). *No contest: the case against competition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Mead, M. (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. New York: McGraw-Hill.
- Palmieri, M. W. A. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: Uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília-DF, Brasília – Distrito Federal.
- Palmieri, M. W. A., & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e, individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudos de Psicologia*. (20ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Plenum.
- Rogoff, J. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Saraiva, J. E. M. (2000). Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: A produção da subjetividade na cultura do consumo. Em S. J. Souza (Org.), *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp. 47-64). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Shweder, R. (1992). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cultural psychology: What is it? Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructive perspective. To appear. Em P. Van Geert & L. Mos (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol X*. New York: Plenum.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (no prelo). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U., & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283-304). New York: Wiley.
- Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vygotsky, L. S. (1929-1994). The problem of the environment. Em R. Van der Veer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Oxford: Basil Blackwell Ltda.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Recebido em: 19/10/2006

Revisado em: 05/06/2007

Aprovado em: 15/06/2007

Sobre as autoras

Marilícia Witzler Antunes Palmieri (*marilicia@sercomtel.com.br*) - professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina-PR. A partir de seu doutorado na Universidade de Brasília e de sua participação como pesquisadora nos estudos desenvolvidos no LABMIS, tem desenvolvido projetos que objetiva investigar os processos envolvidos na co-construção de padrões de interdependência social, tais como: cooperação, competição e individualismo e a ontogênese de crenças e valores humanos de uma perspectiva sociocultural construtivista.

Angela Uchoa Branco (*ambranco@terra.com.br*) - professora da Universidade de Brasília e coordenadora do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais. Realizou dois pós-doutorados nos USA e desenvolve estudos microgenéticos orientados a investigação dos processos comunicativos e metacomunicativos nas interações sociais (criança-criança, professor-aluno, etc). Adotando uma perspectiva sociocultural, estuda o desenvolvimento moral, de crenças e valores e questões de gênero. No amplo conjunto de suas publicações encontra-se o livro “Communication and metacommunication in human development”, publicado em 2004 (com JaanValsiner), nos USA.

Endereço para correspondência

Marilícia Witzler Antunes Palmieri
Rua: Joaquim Távora, nº 392. Jardim Sabará.
86066-020 Londrina PR

Nota das autoras:

A presente pesquisa contou com o apoio da CAPES e do CNPq pela bolsa de doutorado junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da UnB e bolsa-pesquisador concedidas a primeira e segunda autora, respectivamente.