

SOCIOGÊNESE E CANALIZAÇÃO CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DO CONTEXTO DAS SALAS DE AULA

ANGELA UCHOA BRANCO

Universidade de Brasília

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 e Bruner, 1989; Cole, 1992; Doise e Palmonari, 1984; 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 Baldwin (1896, 1906), Mead (1934) e Vygotsky (1929, 1962, 1984). Baldwin (1906), por exemplo, já se referia ao ser humano como um "produto social" (social outcome) 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 (e.g. Davis e col., 1989).

Destacam-se, particularmente, as análises acerca do conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (Vygotsky, 1984) no contexto das interações adulto-criança ou monitor-criança (e.g. Pontecorvo e Zuccheromaglio, 1990; Rogoff, 1990). Isto é, busca-se identificar de que forma o conceito auxilia na compreensão dos processos dinâmicos envolvidos no desenvolvimento das funções psicológicas emergentes na criança. Outro tema bastante investigado consiste nos efeitos das interações criança-criança sobre a qualidade do desempenho em tarefas cognitivas (e.g. Azmitia, 1988; Ellis e Gauvain, 1992; Forman, 1992; Tudge e Rogoff, 1992), buscando-se interpretar as condições e os processos responsáveis pelos avanços cognitivos conquistados pelas crianças em interação.

Nosso objetivo é destacar aqui três aspectos essenciais a serem levados em conta na adoção de uma perspectiva sociogenética. Trata-se da *contextualização cultural* das interações, do caráter *co-construtivista* dos

processos de internalização, e da vantagem heurística da *exploração* e da *pluralidade metodológicas* para a descrição e interpretação da lógica das interações inter-pessoais nas salas de aula. Além de tais reflexões teórico-metodológicas, serão analisadas algumas implicações pedagógicas da perspectiva sistêmica co-construtivista, seguida de uma breve referência ao estudo que desenvolvemos visando identificar os mecanismos de "canalização cultural" dos padrões de interação social entre crianças pré-escolares (Branco, 1989).

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.

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 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 e Purpel, 1983).

Muitas vezes, ocorre que ações semelhantes adquirem significados diversos dependendo do contexto em que se dão: 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). Contextualizar as interações torna-se, portanto, tarefa essencial à sua compreensão e à sugestão de práticas pedagógicas que estejam em maior sintonia com a realidade da criança.

O segundo ponto a ser sublinhado refere-se aos processos de *internalização* (Lawrence e Valsiner, no prelo). Vygotsky (1984) resume a questão afirmando 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, Baldwin etc. É um processo que se estende a todas as dimensões da experiência humana. Representa

o principal mecanismo através do qual se dá a "canalização cultural" (Valsiner, 1987), a inserção do indivíduo no universo de significados e valores típicos da cultura em que vive. Entretanto, é indispensável enfatizar que este processo 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 e Moss, 1989).

Mesmo quando as interações se dão entre uma pessoa mais experiente (como pai, mãe ou professora) e a criança, simultaneamente à cooptação cultural feita pelo adulto (ver Kaye, 1982; Rogoff, 1990) ocorre uma elaboração ativa por parte da criança, que produz a sua própria versão original da cultura coletiva. A *abordagem co-construtivista* destaca, assim, a dinâmica dialética dos processos de desenvolvimento, cuja compreensão implica a realização de estudos microgenéticos para desvendar as estratégias e os mecanismos envolvidos nos processos de negociação (Branco e Valsiner⁽¹⁾; Mello e Branco⁽²⁾; Packer e Scott, 1992).

A micro-etnografia, elaborada no contexto de estudos da antropologia e da psico-lingüística (Erickson, 1986), 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 nas salas de aula.

A disposição em decifrar a lógica das interações constitui o 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. E é este pressuposto que justifica o empenho em desvendar os fundamentos relacionais da pedagogia bem sucedida e os mecanismos dos "currículos ocultos" das escolas.

No contexto educacional que pretendemos compreender, as experiências se organizam em torno de objetivos continuamente negociados e 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.

⁽¹⁾ Branco, A.U. e Valsiner, J. (1992). *Development of convergence and divergence in joint actions of preschool children within structured social contexts*. Trabalho apresentado no XXV International Congress of Psychology, Bruxelas, Bélgica.

⁽²⁾ Mello, C. e Branco, A.U. (1992). *Adaptação à pré-escola: análise das negociações adulto-criança*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, SP, Outubro de 1992.

Gump (1980) denomina estas estruturas "*contextos eco-comportamentais*" e Erickson (1986) prefere denominá-los "*estruturas de participação social*".

Outros autores, como os Johnson, da Universidade de Minnesota ou Robert Slavin, da Universidade John Hopkins, nos EUA, chamam 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 que as estruturas cooperativas promovem os melhores resultados cognitivos e sócio-afetivos entre os estudantes (Johnson e Johnson, 1989; Slavin, 1991).

Considerando-se o complexo 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 pluralidade metodológica 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 Prof. 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. Ai, sim, é possível buscar os eventos significativos e a sua organização".

A fertilização recíproca de idéias e métodos, a conjugação de técnicas de observação, análise de seqüências gravadas em vídeo, entrevistas, 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.

Fazer uma leitura minuciosa da organização subjacente às interações resulta muitas vezes em *insights* interessantes. O que dizer da professora de matemática que estimula os seus alunos a competir para exibir os seus conhecimentos, comparando-os entre si? Como explicar por que Rosa - uma aluna da primeira série - não progredia na leitura? McDermott (1977) relata que durante o círculo de leitura parecia existir um acordo entre Rosa e a professora: a professora escolhia "aleatoriamente" os alunos, evitando 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. Eis aí um acordo tácito, eficiente, mas não registrado conscientemente pela própria professora.

Adotar o enfoque da interação social para compreender alguns dos fatores diretamente associados à eficiência do processo ensino-aprendizagem

conduz igualmente à análise da *motivação*, entendida como construto teórico que prevê a disposição do aluno em prestar atenção e em se dedicar com empenho e persistência às atividades propostas pelo professor. O termo "motivação" frequenta regularmente a retórica oficial dos discursos, dos textos acadêmicos e dos objetivos formais da educação. O problema - chave é transpor para a prática o conhecimento científico quanto às variáveis motivacionais. É preciso sublinhar, por exemplo, a importância da *seleção de conteúdos e métodos* e o papel do estabelecimento de uma *relação de confiança* entre o educador e seus alunos, valendo salientar o quanto esses dois conjuntos de fatores estão intimamente relacionados.

Fala-se muito na motivação intrínseca e na compatibilização entre a "realidade cultural" dos alunos e dos conteúdos e métodos adotados na escola. Para tanto, seria preciso respeitar o saber da criança, seus interesses, valorizar a cultura popular integrando-a definitivamente ao currículo. Tais proposições soam bonito, mas dificilmente são incorporadas pelos professores, que parecem não possuir uma convicção internalizada desta necessidade. Uma pesquisa feita com professores de um CIEP no Rio de Janeiro deixou isto muito claro: a enorme distância entre a pedagogia convincente de Darcy Ribeiro e a utilização de materiais e métodos convencionais (Paro e col., 1988).

No fundo, parece existir uma espécie de desconfiança quanto à legitimidade da proposta do respeito sério ao saber e aos interesses das crianças. Esta ausência de convicção dificulta profundamente o estabelecimento daquela "relação de confiança" essencial ao trabalho pedagógico. McDermott (1977) apresenta esta "relação de confiança" como ponto de partida para o sucesso de qualquer experiência de ensino-aprendizagem. A professora por nós estudada em Brasília disse claramente: "*Ah, primeiro é preciso conquistar a criança. Só depois disso é que a gente consegue trabalhar com ela!*" (Branco, 1989). Precisamos, porém, definir que conquista é essa: não é justo cooptar afetivamente a criança para objetivos que pertencem exclusivamente ao professor ou à instituição. Precisamos estabelecer uma confiança mútua que seja de fato legítima. Professores e alunos que fazem um acordo de trabalho negociado, baseado no respeito às características e à individualidade de cada um, e no reconhecimento da legitimidade dos papéis assumidos.

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 ao trabalho de cultivar uma relação de confiança com seus alunos. Importa, no entanto, que fique bem claro não se tratar aqui do professor dito "bonzinho", ou daquele que realiza com os alunos algum tipo de "pacto da mediocridade". A "relação de confiança" verdadeira se fundamenta no entendimento da base relacional da motivação para aprender, mas é também fruto da competência e da seriedade.

Assim, o enfoque da interação social abre novas perspectivas para a conceitualização do que vem a ser a "criança problema". Não existirá aí, muitas vezes, a falta de disposição de ambas as partes em co-construir objetivos de trabalho? Estará o professor interessado em ouvir a criança, a expressão dos seus interesses e de suas críticas? Estará ele próprio interessado em expressar de forma sincera o que mais lhe preocupa ou incomoda em relação àquela criança? Explicitar o significado da linguagem interacional que caracteriza a relação do professor com cada um de seus alunos poderá, sem dúvida, contribuir para o enfrentamento construtivo de dificuldades como estas.

Outra extensão importante do enfoque da interação social está 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* e o *conflito sócio-cognitivo* representariam a transposição para a prática de importantes achados científicos que destacam o valor das estruturas cooperativas e da controvérsia e discussão como impulso para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Buscando identificar as estratégias utilizadas por uma professora particularmente hábil na promoção de interações entre as crianças, realizamos um trabalho em uma pré-escola brasileira com o objetivo de analisar os mecanismos de *canalização cultural* envolvidos neste processos (Branco, 1989). A pesquisa buscou identificar, descrever e analisar tais mecanismos em termos da atuação da professora ao promover ou inibir, de variadas maneiras, certos tipos de interação entre as crianças. Durante um semestre, gravamos em vídeo 15 horas de seqüências de interações sociais em uma classe de crianças entre 4 e 5 anos de idade, tendo a professora como foco das gravações. Com base em critérios bem definidos, selecionamos episódios de interação onde a professora favorecia ou desestimulava interações criança-criança. Os episódios foram segmentados em unidades de análise interacional, compostas a partir da categorização dos comportamentos da professora (15 categorias) e das crianças (48 categorias classificadas em onze padrões mais amplos como imitação, ação solidária, cooperação, disputa etc.). A título de exemplo, foram criadas unidades do tipo *professora manda criança cooperar na tarefa com criança* ou então, *professora manda criança negociar conflito com criança*.

Além da dinâmica interacional, analisou-se a estrutura e organização da rotina e das várias atividades das crianças, utilizando-se instrumentos especialmente elaborados no processo da pesquisa. Os dados revelaram ser a professora uma profissional muito bem sucedida, capaz de agir na prática de acordo com os seus objetivos pedagógicos. A variedade e a adequação das atividades e o alto nível de interesse e envolvimento das crianças foram importantes indicadores nesta direção. Chegou-se, neste trabalho, 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 participação* ou *interdependência social* da atividade e pela ação concreta da professora, que estimula ou reprime as trocas infantis de forma coerente e consistente com estas regras. O trabalho mostrou que é 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 e que se pretende dar ao trabalho pedagógico realizado na escola.

A segunda conclusão é que das oito principais características da professora que mais pareceram contribuir para a qualidade do seu trabalho, sete associam-se diretamente à questão relacional: habilidade na escolha e apresentação das atividades; facilidade de comunicação; alto grau de envolvimento nas atividades junto com as crianças; coerência e consistência das intervenções em cada atividade; sintonia e sincronia associadas ao interesse da criança; maior simetria nas relações; estratégia indireta de controle; e capacidade de perceber múltiplos eventos em situação social complexa e atuar sobre eles.

Todas essas características da professora parecem enraizar-se no conjunto de atitudes em relação à criança: a criança é o centro do processo pedagógico e atua como agente importante do próprio planejamento. 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. Estimula particularmente os padrões de ação solidária e cooperação, apresentando permanente disposição em orientar as crianças para a resolução de seus próprios conflitos. Foram inúmeras as ocasiões em que uma criança, em conflito com outra, ouviu da professora verbalizações do tipo "*Vá lá, conversa com ele!*", ou então, "*E agora, como é que vocês vão resolver isso aí?*". Orientações que foram prontamente assumidas pelas crianças.

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, destacaria 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. Para finalizar, seria interessante retomar a discussão do processo de *internalização* como base para o desenvolvimento humano. Existe aqui uma conexão essencial que, a meu ver, precisa ser enfatizada: a criança que experimenta, desde a mais tenra infância, a oportunidade de negociar situações de conflito e de participar de decisões que lhe dizem respeito; a criança que assume desde cedo responsabilidades que estão a seu alcance e que vê respeitados

com seriedade seus interesses e opiniões. Vamos pensar nesta criança: ela 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 aquelas crianças que desde cedo são envolvidas no condicionamento das relações verticais de dominância e subordinação. Neste momento, o processo de internalização poderá significar: ou instrumento de simples reprodução da dinâmica entre dominadores e dominados, ou instrumento da necessária inovação libertadora.

Referências Bibliográficas

- Azmitha, M. (1988) Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59,(1), 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.
- Bornstein, M.H. e 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, USP.
- Cole, M. (1992) Context, modularity and the cultural constitution of development. In: L.T. Winegar e J. Valsiner (Eds.). *Children's Development Within Social Context*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, C., Silva, M.A.S. e Esposito, Y.L. (1989) Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Doise, W. e Palmonari, A. (1984) *Social Interaction in Individual Development*. Cambridge University Press.
- Ellis, S. e Gauvain, M. (1992) Social and cultural influences on children's collaborative interactions. In: L.T. Winegar e J. Valsiner (Eds.). *Children's Development Within Social Context*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, F. (1986) Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. NY: MacMillan.
- Forman, E.A. (1992) Discourse, intersubjectivity and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. In: L.T. Winegar e J. Valsiner (Eds.). *Children's Development Within Social Context*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giroux, H. e Purpel, D. (1983) *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* California: McCutchan.
- Gump, P. (1980) The school as a social situation. *Annual Review of Psychology*, 31.
- Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kaye, K. (1982) *The Mental and Social Life of Babies*. Harvester Press.
- Lawrence, J.A. e Valsiner, J. (no prelo) Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*.

- McDermott, R. (1977) Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- Mead, G. (1934) *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Packer, M.J. e Scott, B. (1992) The hermeneutic investigation of peer relations. In: L.T. Winegar e J. Valsiner (Eds.). *Children's Development Within Social Context*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paro, V.H., Ferretti, C.J., Vianza, C.P. e Souza, D.T. (1988) *Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. Cortez Editores.
- Pontecorvo, C. e Zuccheromaglio, C. (1990) A passage to literacy: Learning in a social context. In: Y. Goodman (Ed.). *Literacy Development: Psychogenesis and Pedagogical Implications*. NH: Heinemann Educational Book.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Slavin, R. (1991) Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 71-82.
- Strayer, F.F. e Moss, E. (1989) The co-construction of representational activity during social interaction. In: M.H. Bornstein e J.S. Bruner (Eds.). *Interaction in Human Development*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tudge, J. e Rogoff, B. (1989) Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In: M.H. Bornstein e J.S. Bruner (Eds.). *Interaction in Human Development*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valsiner, J. (1987) *Culture and the Development of Children's Action*. NY: John Wiley & Sons.
- 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. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1984) *A Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes.
- Wertsch, J.V. (1985) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.