

A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA VISÃO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Hernani Pereira dos Santos*
Valéria Queiroz Furtado
Marilícia Witzler Antunes Palmieri

Introdução

Localizando-se numa abordagem sociogenética, os teóricos da perspectiva sociocultural construtivista postulam uma síntese integradora entre, por um lado, a abordagem construtivista, de Jean Piaget (1896-1980), levando em conta o papel ativo, construtivo e singular do sujeito no seu desenvolvimento e, por outro, a abordagem histórico-cultural, de Lev Vygotsky (1896-1934), cujo foco é o estudo do indivíduo imerso em um contexto social e semiótico que organiza o seu desenvolvimento (Martins & Branco, 2001; Madureira & Branco, 2005). De acordo com esta perspectiva, denominada então de “sociocultural construtivista”, o desenvolvimento é concebido em sua natureza semiótica, sistêmica e relacional, como um processo aberto, multilinear, de mudança e transformação constantes ao longo da dimensão temporal, englobando tanto aspectos histórico-culturais e contextuais quanto individuais (Branco, 1998; Martins & Branco, 2001). Isto quer dizer que o desenvolvimento se dá em uma relação de interdependência recíproca entre indivíduo e contexto social e que são possíveis múltiplas trajetórias em seu processo, as quais são indeterminadas (Fogel & Branco, 1997; Martins & Branco, 2001).

Ao mesmo tempo em que há uma diferenciação entre a pessoa e o meio social no qual ela está inserida, ambos se integram dialeticamente, de maneira a superar qualquer dualismo: eles operam ativamente na construção da cultura coletiva e pessoal, em um processo de constantes trocas culturais (Valsiner & Cairns, 1992). Neste sentido, a transmissão das mensagens culturais, entendida como construída por todos os agentes da situação cultural, ocorre entre dois polos que constituem um sistema complexo de relações. De um lado, há a cultura compartilhada, mais ampla, na qual os significados são historicamente construídos, compartilhados coletivamente pelos grupos sociais e apropriados pelos indivíduos que a eles pertencem; e, de outro lado, a cultura pessoal, mais específica, que diz respeito à apropriação

feita pelos indivíduos e que reverbera, posteriormente, na exteriorização que estes fazem durante as trocas culturais cotidianas (Martins & Branco, 2001). Os processos de troca e transformação dos significados culturais, que ocorrem no confronto entre dois polos, são descritos pelo binômio “internalização-externalização” (Valsiner, 1994). A internalização designa o mesmo do que a apropriação das mensagens culturalmente veiculadas e descreve a passagem de uma função cultural do desenvolvimento do plano interpessoal (social) ao plano intrapessoal (individual) (Vygotsky, 1997). Geralmente por meio de pessoas mais experientes, o sujeito se apropria da cultura coletiva, exterioriza, ao longo de seu desenvolvimento pessoal, a sua cultura pessoal por meio de suas ações verbais e não verbais e insere, assim, novos elementos na cultura coletiva e a modifica ativamente. Neste movimento de troca construtiva entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, se produz inovações e se enriquece esta cultura, desempenhando, assim, o seu papel ativo, que é denominado de externalização (Pires & Branco, 2008).

Através destes processos de natureza essencialmente bidirecional, coconstrutiva, pode-se entrever aquilo que Valsiner (1987) chama de “processo de canalização cultural”. Este construto teórico representa a ação organizadora que o contexto cultural, no qual os agentes estão inseridos, realiza relativamente aos espaços de construção de significados (Branco, 1993; Pires & Branco, 2008). De acordo com a perspectiva sociocultural construtivista, ao mesmo tempo em que a cultura organiza os significados e valores disponíveis na cultura coletiva, as pessoas resguardam a flexibilidade e a possibilidade para participar ativamente deste universo e alterar aquilo que recebem e apropriam, criando, pois, a sua própria versão desta cultura (Branco, 1993; Pires & Branco, 2008).

Do ponto de vista metodológico, tal perspectiva demonstra a necessária reflexão teoria-prática, defendendo o envolvimento do pesquisador em um amplo ciclo de atividades (Branco & Rocha, 1998; Palmieri & Martins, 2008) e, valorizando estratégias microgenéticas para favorecer a documentação da emergência das interações, as quais vão se organizando em um fluxo contínuo de práticas culturais ou atividades orientadas para objetivos (Palmieri & Branco, 2004; Branco, 1993; Branco & Valsiner, 1997; Palmieri & Branco, 2007). Além disso, conforme sugestão de Branco (1993), desde que os métodos sejam compatibilizados com as questões específicas que se quer investigar, técnicas de observação análise de

sequências gravadas em vídeo, entrevistas, elaboração de comentários em conjunto com os participantes da pesquisa, etc., podem ser estratégias produtivas.

Em um estudo sobre a história da pesquisa qualitativa e sobre o desenvolvimento humano, realizado por Souza, Branco e Oliveira (2008), as autoras apresentam como a metodologia de pesquisa redescobriu os aspectos qualitativos a partir de 1970. Com esta redescoberta, surgiu o interesse pelos fenômenos cotidianos, pela relatividade e pela ecologia, e o olhar sistêmico e holístico passou a servir como guia do pensamento. Desta forma, o desenvolvimento passou a ser estudado por modelos não reducionistas e por orientações relacionais, tomando-o como fenômeno contextualizado pela história, pelo social e pela cultura e mediado por instrumentos materiais e simbólicos. Apesar disso, as autoras ainda ressaltam que foram poucas as mudanças metodológicas nesta fase.

Mas há, ainda, outra importante contribuição feita por esta perspectiva, que são os estudos das interações sociais e, em especial, das interações professor-aluno, os quais possuem grande relevância prática. No início de seu trabalho, Branco (1993) já sugeria que as interações sociais fossem contextualizadas para serem compreendidas e para que as práticas pedagógicas pudessem ser harmonizadas com a realidade efetiva. Com efeito, o estudo da interação social pode contribuir muito com a prática pedagógica do professor, ao proporcionar a possibilidade de o professor enfrentar construtivamente o problema de dificuldades escolares de crianças ou, ainda, ao incentivar a promoção, pelo professor, da interação social entre os alunos como parte da programação acadêmica. Nesta dimensão, ganham especial destaque os processos de comunicação e metacomunicação, que estão especialmente envolvidos nas interações sociais, visto que eles dizem respeito à ontogênese e microgênese dos valores pessoais e da motivação e à dinâmica das trocas culturais (Pires & Branco, 2008). A metacomunicação, em específico, é um assunto importante porque “contextualiza e direciona a interpretação dos significados coconstruídos nos processos de comunicação que se dão nas interações sociais” (Pires & Branco, 2008, p. 416).

Com este avanço das pesquisas realizadas na área de Psicologia do Desenvolvimento, das pesquisas da perspectiva sociocultural construtivista e da importância eminentemente prática dos estudos sobre os processos microgenéticos envolvidos na interação entre professores e alunos em contexto escolar, torna-se importante abordar pesquisas realizadas

sobre a interação entre professor-aluno de acordo com a perspectiva aqui adotada, com o objetivo de destacar a relevância social desses estudos na interface entre a psicologia e a educação.

Objetivos

Este trabalho faz parte de um projeto maior, o qual tem por objetivo geral investigar como se dão as interações entre professores e alunos em instituições de educação infantil da cidade de Londrina, durante a realização de jogos. O objetivo específico deste trabalho foi realizar um levantamento em duas base de dados em sites da internet (Google Acadêmico e o Portal SciELO), visando localizar estudos empíricos empreendidos pela perspectiva sociocultural construtivista para refletir e melhor compreender a temática em questão.

Material e método

Tanto no Google Acadêmico quanto no Portal SciELO Brasil, buscou-se artigos a partir de palavras-chave de entrada, sendo elas: “sociocultural construtivismo” e “sociocultural construtivista”. Depois, foram selecionados apenas artigos indexados em revistas brasileiras e que tratavam de discutir as interações entre professores e alunos no contexto da escola. Também foram selecionados artigos que apresentavam discussões a partir de um estudo empírico original (que não era referência primária nos demais), ainda que utilizado de forma ilustrativa. Portanto, os seguintes critérios foram adotados para realizar este trabalho: artigos que (a) incluíssem um estudo empírico, (b) se inscrevessem na perspectiva sociocultural construtivista e (c) abordassem a temática das interações entre professores e alunos. Segue o nome dos periódicos onde os artigos foram localizados, a referência dos artigos e seus respectivos autores: Branco (*Temas em Psicologia*, 3, 9-17, 1993); Branco e Salomão (*Temas em Psicologia*, 9(1), 11-18, 2001); Kelman e Branco (*Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1), 93-106, 2004); Palmieri e Branco (*Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 365-378, 2007); Tacca e Branco (*Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48, 2008) e Pinto e Branco (*Temas em Psicologia*, 17(2), 511-525, 2009). Em seguida, estes artigos foram analisados conforme seus objetivos, sua metodologia, seus resultados e suas principais contribuições.

Resultados

Embora os artigos tenham sido selecionados com base no critério de incluírem um estudo empírico, ainda que utilizado apenas de forma ilustrativa, os dois primeiros estudos (Branco, 1993; Branco & Salomão 2001) eram eminentemente teóricos, mas citavam dois estudos empíricos diferentes nos quais se baseavam para discutir a teoria proposta. O primeiro deles se baseou em um estudo realizado pela própria autora em sua tese de doutorado (Branco, 1989), pelo qual começaremos a nossa análise. O outro se baseia em um estudo realizado pela mesma autora, mas em conjunto com Jann Valsiner (Branco & Valsiner, 1997).

O estudo em questão (Branco, 1989, citado por Branco, 1993) teve por objetivo identificar, descrever e analisar mecanismos de canalização cultural evidenciados na atuação de uma professora, ao promover ou desestimular algumas formas específicas de interação entre as crianças. O contexto era uma sala de crianças com idades entre quatro e cinco anos. Para alcançar os objetivos, foram feitas gravações em vídeo, no total de 15 horas, de sequências das interações sociais, tendo por foco as instruções da professora. Foram selecionados episódios nos quais as ações da professora estimulavam ou desestimulavam as interações criança-criança. Depois, estes episódios foram segmentados em unidades de análise interacionais, compostas a partir da categorização dos comportamentos da professora e das crianças.

Deste modo, Branco (1993) analisou a dinâmica interacional entre professora-crianças e entre as crianças e a estrutura e a organização da rotina escolar dentre várias atividades oferecidas às crianças. Os resultados revelaram que a professora era bem sucedida em sua prática, pois agia sempre de acordo com os objetivos pedagógicos das atividades que propunha. Também auxiliaram o seu sucesso a variedade e a adequação das atividades propostas e o alto nível de interesse e o envolvimento das crianças (Branco, 1993).

De acordo com a autora (Branco, 1993), duas conclusões podem ser extraídas de seu estudo: observou-se o processo de canalização cultural ativo e presente no contexto de cada uma das atividades desenvolvidas com as crianças. O que determinou este processo é o que a autora chama de “*regras de participação*” (Branco, 1993, p. 15) ou “*interdependência social*” (idem) da atividade. “*Regras de participação*” implicam em um contrato prévio tacitamente

comunicado e negociado entre a professora e as crianças e, também, implica na ação concreta da professora, que estimula ou reprime as trocas infantis de forma coerente e consistente com o sistema de regras. Neste caso, a autora observou a existência de elementos do “currículo oculto”, que orientam as atividades e que podem ser discutidos com os educadores no sentido de verificar quais são os verdadeiros rumos dados no trabalho pedagógico realizado na escola e perspectivas futuras.

A segunda conclusão é a de que as características da professora que mais contribuíram para qualidade de seu trabalho foram aquelas que se associavam diretamente à questão relacional, como, por exemplo, habilidade na escolha e na apresentação das atividades, facilidade de comunicação, alto grau de envolvimento nas atividades com as crianças, coerência e consistência das intervenções, e assim por diante. O artigo (Branco, 1993) termina com o apontamento, de caráter “pragmático”, da importância de os sujeitos vivenciarem, desde cedo, a oportunidade de negociarem situações de conflito e de participarem de decisões que lhe dizem respeito, porque, assim, este tipo de sujeito seria mais competente para promover uma sociedade mais democrática e feliz, enquanto que sujeitos envolvidos em situações de dominância e subordinação estariam sujeitados a um mecanismo de reprodução.

No segundo estudo (Branco & Valsiner, 1997, citado por Branco & Salomão, 2001), estruturaram-se um contexto organizado cooperativamente e um contexto organizado competitivamente, com o objetivo de se observar os efeitos de canalização cultural em cada um desses casos. As crianças eram organizadas em duas tríades e cada tríade era convidada a participar das atividades em cada um desses contextos, sob a supervisão de um adulto. Sessões estruturadas foram preparadas pelas professoras, gravadas em vídeo e, analisadas as sequências interativas entre as crianças em cada situação.

Os resultados do estudo de Branco e Salomão (2001) podem ser resumidos da seguinte maneira: no caso do contexto cooperativo, os índices de interações convergentes, isto é, de compatibilidade entre as orientações para crenças, foram superiores a 90%, enquanto que, no outro caso, as interações deste tipo foram desestimuladas. Contudo, o artigo de Branco e Salomão (2001) pode ser entendido como sendo de caráter teórico e propositivo. De modo geral, nele, são investigados os fenômenos da interdependência humana, da motivação social e da moralidade, os quais estão vinculados ao tema das crenças e dos valores sociais.

O estudo conclui com duas propostas afirmativas: uma pragmática e outra metodológica. No primeiro caso, apontam para a contribuição que estudos como estes, sobre a interação humana, servem aos educadores e aos pais, destacando a importância das interações cotidianas que as crianças estabelecem com os adultos. Por outro lado, apontam para “uma metodologia, sistemática, microanalítica e qualitativa de análise” (Branco & Salomão, 2001, p. 17), como meio possível para a compreensão do papel desempenhado pela metacomunicação na canalização cultural de valores associados a padrões específicos de interação (individualismo, competição, cooperação).

Os resultados apontam também que a exceção do último estudo (Pinto & Branco, 2009), todos os demais seguiram a estrutura metodológica adotada por Branco e Salomão (2001), a qual é compatível com a proposta do sociocultural construtivismo que valoriza as interações sociais no estudo do desenvolvimento humano. Assim, os autores adotaram a metodologia microgenética para investigar a emergência das dinâmicas interacionais.

A partir da metodologia microgenética, Kelman e Branco (2004) estudaram as interações entre duas professoras e seis alunos surdos e entre alunos surdos e seus colegas ouvintes (estes eram 19). Todos estes alunos eram oriundos de uma classe de integração da quarta série de uma escola inclusiva. Neste estudo, as autoras pesquisaram os processos de integração de alunos surdos em classes regulares do ensino fundamental para analisar as suas interações com professores e com outros alunos e, também identificar condições e estratégias que facilitavam e/ou que dificultavam a integração entre os alunos e as possibilidades de sucesso das experiências de ensino aprendizagem.

Palmieri e Branco (2007) utilizaram a metodologia microgenética para estudar o fenômeno da motivação social – entendido na articulação entre padrões de interação social e crenças e valores associados a estes padrões. As autoras analisaram as práticas de socialização promovidas no contexto da educação infantil, investigando a promoção e/ou inibição de diferentes modalidades de interdependência humana (cooperação, competição e individualismo) articuladas às interações sociais específicas e às orientações para crenças e valores sociais a elas associadas.

Tacca e Branco (2008), utilizaram a metodologia microgenética para analisar as interações que apontam para crenças e estratégias comunicativas que podem favorecer ou

dificultar o processo de ensino-aprendizagem e para refletir sobre as relações existentes entre interações sociais, processos de significação e fracasso escolar.

Outras estratégias metodológicas aparecem nos estudos encontrados como, por exemplo, diário de campo; sessões de observação direta com registros em protocolos específicos (Tacca & Branco, 2008; Palmieri & Branco, 2007; Kelman & Branco, 2004). Esses instrumentos valeram para o pesquisador conhecer a organização e funcionamento das escolas, registrar a rotina do dia-a-dia escolar e analisar a estrutura típica de cada uma das atividades propostas pelas professoras as crianças.

Discussão

Para empreender a discussão dos resultados encontrados optamos por fazer uma leitura minuciosa dos estudos localizados, os quais seguem aqui relatados.

Ao observarem as interações entre professores e alunos surdos e entre alunos surdos e seus colegas ouvintes em uma escola para surdos em Brasília-DF, Kelman e Branco (2004) destacam que as professoras realizaram um trabalho que coadunava a estrutura da atividade proposta com seu objetivo. Além disso, agiam, em suas intervenções, de modo coerente aos fins pedagógicos. As autoras dividem as estratégias comunicativas e metacomunicativas e os aspectos contextuais para a análise da dinâmica da classe de integração em seis tópicos. Primeiro, as professoras prestavam atenção individualizada aos alunos e criavam um ambiente positivo e convergente, promovendo, ao mesmo tempo, “um clima de aceitação, afetivo e democrático” e a inclusão e o aprendizado. Segundo, por dominarem a Língua de Sinais, elas revezavam entre si o papel de regência e de tradução. Deste modo, conseguiam ofertar situações de mediação com as quais as crianças surdas pudessem superar eventuais dificuldades, e, ainda, promoviam interações criança-criança, proporcionando situações facilitadoras de aprendizagem e promotoras de desenvolvimento e, também, situações de comunicação. Terceiro, as professoras sempre inovavam na exposição e preparação de conteúdo pedagógico e acadêmico. Quarto, por meio de tradução e distribuição dos alunos surdos pelos grupos de alunos, as professora possibilitavam, também, a comunicação de toda a informação transmitida em aula. Quinto, a disposição físico-espacial em que os alunos surdos eram colocados facilitava a sua comunicação: como esta é, em seu caso,

eminentemente visual, ficar no fundo da sala era uma vantagem para eles. E, por último, as professoras promoviam a inclusão ao tornarem as instruções adicionais dadas nas salas de recursos em outro período escolar disponíveis a todos os alunos com dificuldades, e não apenas aos surdos.

No estudo de Palmieri e Branco (2007), são evidenciadas, por meio da metodologia microgenética, as estratégias utilizadas por duas professoras (Pa e Pb) de duas instituições de ensino infantil (PEA e PEB) da cidade de Londrina-PR ao promoverem atividades de caráter cooperativo às crianças. Uma das professoras (Pa) estruturou a atividade dividindo as crianças em grupos e estimulando interações competitivas. Ao mesmo tempo, Pa estabeleceu uma comunicação ambígua sobre a possibilidade de as crianças cooperarem entre si no interior do mesmo grupo. Neste caso, a estrutura da atividade incluía metas excludentes (ganhadores *versus* perdedores) e, assim, fazia prevalecer a competição: até mesmo as sugestões pró-sociais feitas pela professora eram dissolvidas nas interações competitivas e individualistas prevalecentes. A outra professora (Pb), diferentemente, estruturou a atividade proporcionando-lhe um caráter cooperativo no início: negocia com as crianças as regras da atividade proposta e as ajuda a negociarem entre si cores de giz de cera. Contudo, no decorrer da atividade, Pb passa a desestimular interações criança-criança, caracterizando um padrão não interativo entre as crianças durante a realização da atividade. As autoras assim registram tais interações: “[...] 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) [...]” (Palmieri & Branco, 2007, p. 374). Tudo isto demonstrou, no estudo em questão, a pouca compreensão das professoras do significado do termo “cooperação” e, assim, também “do tipo de interação social que estão estimulando e promovendo entre seus alunos” (Palmieri & Branco, 2007, p. 375). Verifica-se, neste estudo, o contraste entre a proposta original de estruturação de uma atividade cooperativa e as atividades efetivamente planejadas e promovidas pelas professoras.

Temos confirmado, aqui, o processo de canalização cultural das interações professora-crianças e criança-criança. O ideário competitivo e individualista do sistema social parece servir, ideologicamente, para reproduzir atividades propostas pelos professores, orientado para o mesmo objetivo, o qual parece impedir-lhes de trabalhar com atividades que favoreçam

o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social e das práticas cooperativas e de solidariedade em contextos escolares.

No estudo de Tacca e Branco (2008), realizado numa escola em Brasília-DF, temos a análise das interações entre professores e alunos de duas turmas, a da professora Vilma e a da professora Yolanda – os nomes são fictícios. Neste estudo, a princípio, as turmas foram observadas com diário de campo, para a mútua familiarização, e, depois, foi feita análise microgenética das interações em sala de aula, as quais foram gravadas em vídeo. Os procedimentos foram realizados em cinco etapas: (1) observações de sala de aula; (2) entrevista inicial com a professora; (3) atividades estruturadas, realizadas em três sessões (interações da professora com o grupo; trabalho dos alunos entre si com supervisão da professora e interações professora-alunos) com um grupo de alunos selecionados pela professora segundo critério de dificuldade de aprendizagem; (4) grupo de discussão, composto pelos participantes das atividades, pela professora e pela pesquisadora, com o objetivo de avaliar as sessões; e (5) entrevista final com a professora. Como o objetivo era o de estudar as relações dessas interações com os processos de significação e o fracasso escolar, as orientações das atividades em sala de aula foram “medidas” pelas aprendizagens significativas, pela motivação e afetividade das crianças.

Interessante notar que o pano de fundo do estudo de Tacca e Branco (2008) foram as crenças míticas que os professores têm do fracasso escolar como atrelado, geralmente, à população de baixa renda. Na turma da professora Vilma, por exemplo, os objetivos das atividades propostas ou não podiam ser identificados ou não existiam e os padrões interativos entre professora e alunos criavam um clima de incerteza, insegurança e medo e afastavam as possibilidades de aprendizagem significativa, apesar de o tema despertar a curiosidade e motivar as crianças.

O processo de canalização cultural acontecia na direção de significações contrárias às exigidas pelo contexto em questão. E, além disso, as crianças acabaram por construir autoavaliações negativas de si mesmas, conforme foi relevado na última sessão. Com a professora Yolanda, as coisas foram muito diferentes: os objetivos das atividades propostas e as suas intenções foram muito claros e a estimulação que realizava promovia a aprendizagem significava – p.ex., ao estimular as crianças a encontrarem soluções por si mesmas e a

transpor dificuldades através de soluções alternativas. Segundo as autoras, enquanto uma professora formava sujeitos “competentes”, a outra formava sujeitos “deficientes”, no sentido estrito de sua formação pessoal (Tacca & Branco, 2008, p. 45).

Os três estudos confirmam, juntamente com Branco (1993) e Branco e Salomão (2001), o processo de canalização cultural, nas duas formas como é efetivado, seja na estruturação da atividade proposta, seja por meio de regras, de instruções ou de uso de materiais ou, ainda, na intervenção do professor. No caso de Kelman e Branco (2004), O processo de canalização cultural é exercido de maneira positiva: está de acordo com os objetivos pedagógicos. No caso de Palmieri e Branco (2007), tal processo não ocorre de maneira compatível com os objetivos pedagógicos propostos e, por isso, evidencia-se, além disso, um problema pertinente às orientações para crenças e objetivos e os valores dos professores, que, provavelmente, como cogitam as próprias autoras, sejam reverberações do ideário social competitivo e individualista da nossa sociedade.

E, no caso do estudo de Tacca e Branco (2008), também se observa uma divergência entre as duas professoras quanto à coerência e efetivação do processo de canalização cultural na direção dos objetivos pedagógicos: em cada caso, a professora motivava os seus alunos e os orientava quanto à aprendizagem de forma diferente. As autoras defendem que isto demonstra que não é, simplesmente, a precariedade dos materiais e recursos pedagógicos que cria o fracasso escolar, mas é aquilo que diferenciou as professoras nos casos estudados, a saber, as suas estratégias, ou, ainda, as suas crenças e objetivos. Enquanto uma professora estava orientada para o cumprimento do currículo, assim, em suma prática, exigindo das crianças a reprodução do que haviam recebido, a outra o estava para a promoção do desenvolvimento das crianças (Tacca & Branco, 2008). Conforme corroboram Pires e Branco (2008) e, também, Branco (1993), o processo de canalização cultural pode gerar a reprodução do contexto social mais amplo nas relações interindividuais, pelo fato de as sugestões culturais coadunarem-se com a formação pessoal, cognitiva e afetiva, do sujeito. Assim, um sujeito que vive, desde cedo, em um grupo cultural que favorece um determinado tipo de crenças, valores e objetivos – ele tende a reproduzir tudo isto em suas interações cotidianas.

Neste contexto, o artigo de Pinto e Branco (2009) se mostra valioso, pois, mesmo que não tenha estudado diretamente as interações professor-aluno, retrata, precisamente, este tema

espinhoso que são as orientações para crenças e valores de professores e suas concepções sobre a sua interação com os alunos. Este estudo teve por objetivo analisar as concepções e orientações para crenças e valores de professoras da Educação Infantil sobre a temática das relações entre socialização, desenvolvimento e educação infantil. Foram participantes desta pesquisa 16 professoras de educação infantil de duas escolas da rede pública de ensino em Brasília. Foram feitas entrevistas individuais, orientadas por um roteiro, com duração média de 50 minutos cada, e, depois, foram realizados quatro encontros de grupo focal, onde foram realizadas atividades sobre os temas da pesquisa. Este material foi analisado pelo método hermenêutico-interpretativo. Os seus resultados mostram que essas professoras entendem o processo de socialização como pacificação da criança, em vez de ser um processo capaz de proporcionar à criança pequena “o desenvolvimento de interações sociais empáticas, cooperativas e solidárias” (Pinto & Branco, 2009, p. 520). As professoras demonstraram, também, confusão entre atividades que promovem a interação social e aquelas em que “a criança simplesmente senta ao lado do colega e segue as instruções da professora” (Pinto & Branco, 2009, p. 520). Confundiram atividades promotoras do protagonismo infantil com “estratégias de disciplina e imposição de significados” (Pires & Branco, 2008, p. 419).

Estes artigos demonstram, com efeito, a importância e a eficácia da análise microgenética para a compreensão de práticas sociais e pedagógicas envolvidas nas interações professor-aluno em diversos contextos: em salas de integração para surdos, em salas de aula do ensino fundamental e na educação infantil, cada qual com suas atividades específicas. Essa metodologia foi chamada de uma perspectiva capaz de compreender a emergência de novas formas de ação em situações que envolvem curto espaço de tempo (e.g. Palmieri & Branco, 2007) e demonstrou estar alinhavada com precisão ao estudo da coconstrução de significados e dos processos comunicativos e metacomunicativos envolvidos.

No nível teórico, a perspectiva adotada – o sociocultural construtivismo – aponta contribuir com uma série de questões relacionadas à psicologia, principalmente por 1) operar uma retificação teórico-metodológica na consideração do desenvolvimento humano até então prevalente, que era marcada, principalmente, pelo modelo linear-teleológico e reducionista (Cf. Souza, Branco, & Oliveira, 2008); e, como corolário do ponto anterior, 2) permitir a

consideração de processos desenvolvimentais inacessíveis aos métodos utilizados pelas outras perspectivas, que são, exatamente, os processos envolvidos na microgênese.

Conclusões

Os resultados desta pesquisa mostraram a coesão e coerência metodológica das pesquisas desenvolvidas pela perspectiva sociocultural construtivista, principalmente naquelas que dizem respeito à temática da interação professor-aluno, e mostrou, também, a robustez teórica com que se reveste essa perspectiva. As interpretações que guiaram as pesquisas analisadas ganham sentido ao serem agrupadas em um único corpo teórico-metodológico. De fato, ao analisarmos as pesquisas, seus objetivos, métodos e resultados, podemos chegar à conclusão de que existe um sentido em tudo aquilo que foi produzido, algo capaz de dar unidade à multiplicidade.

As questões levantadas sobre as orientações para crenças e objetivos e sobre os valores dos professores também são pertinentes. Como bem notaram os autores de muitas das pesquisas citadas (e. g. Pinto & Branco, 2009; Tacca & Branco, 2008; Palmieri & Branco, 2007), essas questões nos levam diretamente ao problema da formação do professor. Ao professor falta, muitas vezes, uma formação de qualidade para que possa lidar com as relações que mantém em vários contextos nos quais está inserido. As pesquisas consultadas lançaram luz sobre dois fatores que influenciaram as ações/relações de sucesso ou de insucesso dos professores no trabalho pedagógico realizado com as crianças. Primeiro, o seu sistema motivacional associado a suas orientações para crenças e objetivos direcionados a reproduzir o ideário competitivo e individualista da nossa sociedade. Em segundo lugar, tal constatação pode sugerir o desenvolvimento de trabalhos (atividades) específicos com os professores. Acreditamos que somente garantindo uma formação continuada aos professores é que se poderá garantir uma educação de qualidade. Isto implica mais do que reproduzir conteúdos, mas oportunizar vivências no interior da escola que façam valer a constituição de valores sociais compatíveis com a construção de uma sociedade democrática e solidária.

Referências

Branco, A. U. (1989). Socialização na Pré-Escola: O Papel da Professora e Da Organização das Atividades no Desenvolvimento de Interações Sociais entre Crianças. Tese de Doutorado, USP.

Branco, A. U. (1993). Sociogênese e Canalização Cultural: Contribuições à Análise do Contexto das Salas de Aula, *Temas em Psicologia*, 3, 9-17.

Branco, A. U. (1998). Cooperation, Competition and Related Issues: A Co-Constructive Approach. In M. C. Lyra e J. Valsiner (Orgs.), *Child Development within Culturally Structured Environments: Construction of Psychological Process in Interpersonal Communication*. (Vol. 4, pp. 181-205). Norwood, NJ, EUA Ablex Publishing.

Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing Methodologies: A Co-constructivist Study of goal Orientations in Social Interactions, *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.

Branco, A. U., & Salomão, S. J. (2001). Cooperação, Competição e Individualismo: Pesquisa e Contemporaneidade, *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 11-18.

Fogel, A., & Branco, A. U. (1997). Meta-communication as a source of indeterminism in relationship development. In Fogel, A., Lyra, M., & Valsiner, J. (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. (pp. 65-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Análise Microgenética em Pesquisa com Alunos Surdos, *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), 10(1), 93-106.

Madureira, A. F., & Branco, A. U. (2005). Construindo Com o Outro: Uma Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano. In F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. (pp. 90-109). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

Martins, L. C., & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.

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.

Palmieri, M.W. & Branco, A. U. (2004). *Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista*. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 17(2), 189-198.

Palmieri, M. W. A., & Branco, A. U. (2007). *Educação Infantil, Cooperação e Competição: Análise Microgenética sob uma Perspectiva Sociocultural*, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 11(2), 365-378.

Pinto, R. G., & Branco, A. U. (2009). *Práticas de Socialização e Desenvolvimento na Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Sociocultural*, *Temas em Psicologia*, 17(2), 511-525.

Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2008). *Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil*, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 415-421.

Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista*, *Paidéia*, 16(34), 169-179.

Souza, T. Y., Branco, A. U., & de Oliveira, M. C. S. L. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Desenvolvimento Humano: Aspectos Teóricos e Tendências Atuais*, *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.

Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). *Processos de Significação na Relação Professor-Alunos: uma Perspectiva Sociocultural Construtivista*, *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.

Valsiner, J. (1987). *Culture and Development of Childrens Action*. New York: Jolin Wiley & Sons.

Valsiner, J. (1994). *Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis*. In De Graf, W., Maier, R. (Eds.), *Sociogenesis reexamined*. (pp. 47-70). New York: Springer.

Valsiner, J., & Cairns, R. (1992). *Theoretical Perspectives on Conflict and Development*. In Shantz & W. W. Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia

Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?

Universidade Estadual de Maringá

ISSN 1679-558X

Vygotsky, L. S. (1997). Genesis of Higher Mental Functions, In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions*. (Volume 4, 97-120) New York: Plenum Press.

EIXO TEMÁTICO: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO