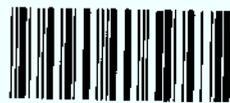


VIVIANI RAIMUNDO VIÉGAS BARREIRA



1290000226



FE

TCC/UNICAMP B274e

**UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A COOPERAÇÃO
INFANTIL E O TRABALHO EM GRUPO EM SALA DE AULA**

**CAMPINAS, S.P.
1998**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

VIVIANI RAIMUNDO VIÉGAS BARREIRA

**UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A COOPERAÇÃO
INFANTIL E O TRABALHO EM GRUPO EM SALA DE AULA**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia com
habilitação em Administração
Escolar da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação do prof.
Ulisses Ferreira de Araújo.**

**Campinas, S.P.
1998**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

B274e Barreira, Viviani, Raimundo Viégas.
Um estudo sobre as relações entre a cooperação infantil e o trabalho em grupo em sala de aula / Viviani Raimundo Viégas Barreira. -- Campinas, SP : [s. n.], 1998.

Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cooperação. 2. Crianças - Aspectos sociais.
3. Cognição nas crianças. 4. Trabalho de grupo na educação.
5. Ego (Psicologia) I. Araújo, Ulisses Ferreira. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Comissão Julgadora

____/____/____

Prof. Ulisses Ferreira de Araújo

____/____/____

Profa. Sylvia Helena Souza da Silva

“(...) E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar? (...)”

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo?

Não, não dá tudo no mesmo (...)

Eu diria que *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma ‘estória’ a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ *sui generis*, portador de um nome, também de uma ‘estória’, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois.(...)

Mas *professores* são habitantes de um mundo diferente, onde o ‘educador’ pouco importa, pois o que interessa é um ‘crédito’ cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades ‘descartáveis’, da mesma forma como canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos de café descartáveis.

De *educadores* para *professores* realizamos o salto de *pessoa* para *funções*.(...)”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido sabedoria para desenvolver este trabalho e também paciência nos momentos de desânimo e dificuldades, amparando-me e dando-me forças para prosseguir até a conclusão deste.

Agradeço ao meu orientador pelos ensinamentos que transmitiu-me ao longo desta pesquisa, que foram possíveis através de sua dedicação e paciência ao orientar-me.

Agradeço ao meu marido pela paciência e auxílio nos momentos de necessidade, fortalecendo-me através de sua dedicação e apoio.

Agradeço aos meus pais pelos anos de dedicação e apoio, sobretudo à minha mãe, meu primeiro e talvez maior exemplo de educadora.

Agradeço às amigas Maria Isabel, Camila, Zan e Renata, que me auxiliaram de diversas formas para que esta pesquisa fosse concluída.

Agradeço às crianças que participaram e contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL EM PIAGET	9
1.1. O RESPEITO.....	15
1.2. RECIPROCIDADE.....	17
1.3. COOPERAÇÃO.....	18
1.4. AMBIENTE COOPERATIVO.....	22
2. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	25
3. METODOLOGIA	27
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	31
4.1. 1º ENCONTRO COM GRUPO EXPERIMENTAL:.....	32
4.2. 1º ENCONTRO COM O GRUPO CONTROLE:	36
ANÁLISE COMPARATIVA DO GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE DURANTE O 1º ENCONTRO:	38
4.3. 2º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	40
4.4. 3º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	44
4.5. 4º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	47
4.6. 5º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	51
4.7. 6º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	54
4.8. 7º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	57
4.9. 8º ENCONTRO COM O GRUPO EXPERIMENTAL:	59
4.10. 2º ENCONTRO COM O GRUPO CONTROLE:	62
ANÁLISE FINAL COMPARATIVA APÓS TODOS OS ENCONTROS COM OS GRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE:	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6. LISTA DE ANEXOS	68
7 BIBLIOGRAFIA	81

INTRODUÇÃO

Há alguns anos trabalho com crianças de 7 anos de idade e venho percebendo a dificuldade que existe entre elas de discutirem um assunto quando é lançado um tema, mesmo sendo este, algo interessante para tal idade. Percebo que participam, mas cada uma com suas vivências, sem relacioná-las com o que o outro falou, ou com alguma colocação ou questionamento feito pelo professor, ou seja, não existe a coordenação dos pontos de vistas.

Segundo Piaget (1932/94), o que explica esse comportamento é o fato dessas crianças se encontrarem num estado de forte egocentrismo infantil, tornando difícil se descentrarem de seus pontos de vistas e opiniões.

Como trabalho em uma escola que “adota” como referência a teoria piagetiana, a qual eu também acredito e procuro fundamentar muitas de minhas ações e, para compreender melhor as relações interpessoais, resolvi buscar maior embasamento na teoria de Piaget acerca deste assunto. Compreendendo assim como se desenvolve a cooperação, podendo transpor isto para a sala de aula, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento da moral.

A sala de aula é um espaço privilegiado, pois nele se reproduzem relações que são estabelecidas na sociedade, podendo assim, investigar as trocas sócio-afetivas que os indivíduos estabelecem entre si, a partir do confronto de experiências.

A respeito disso, Piaget (1967/96) escreveu que:

“A inteligência no indivíduo somente se desenvolve em função das interações sociais.”

Diante desta citação, podemos dizer que, para Piaget, a interação social é responsável pelas trocas cognitivas realizadas pelos indivíduos.

Partindo desta hipótese, este trabalho teve a preocupação de estudar a dinâmica interna dos trabalhos em grupo, investigando em que medida as relações interpessoais existentes no grupo contribuem ou não para o desenvolvimento da cooperação, tendo como objetivo central, perceber

como as atividades que solicitam a cooperação e a descentração cognitiva podem influenciar as trocas sociais e cognitivas, fazendo com que sejam mais cooperativas.

Como referencial teórico, utilizou-se os estudos de Jean Piaget sobre a construção do Juízo moral na criança, e de autores contemporâneos como: ARAÚJO (1993, 1996a, 1996b), DE LA TAILLE (1992, 1996), MENIN (1996) e OLIVEIRA (1994).

O presente trabalho foi dividido em cinco partes:

A primeira parte abordará o processo de construção da autonomia moral, baseando-se no livro "O juízo moral na criança" de Piaget (1932/94), enfocando as noções de respeito, reciprocidade e cooperação como elementos constantes e fundamentais na construção da moral da cooperação.

A segunda parte apresentará no problema que será investigado nesta pesquisa, e na terceira parte será exposta a metodologia empregada em tal investigação.

A seguir temos a quarta parte, onde são apresentados e discutidos os dados levantados na pesquisa de campo, que possam evidenciar uma evolução na natureza das trocas sociais e cognitivas no grupo tomado como experimental, contrapondo-se com os resultados observados no grupo controle.

Na quinta e última parte deste trabalho, serão apresentadas as considerações finais acerca da natureza e evolução das trocas sociais no grupo, que não ousaria denominar conclusivas, mas relevantes, abrindo caminho para novas e mais profundas pesquisas.

1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL EM PIAGET

Jean Piaget, epistemólogo suíço, desenvolveu estudos sobre várias áreas do conhecimento humano, dentre eles sobre o processo psicogenético do desenvolvimento moral. Este estudo é apresentado detalhadamente em sua obra "O Juízo Moral na Criança" (1932/94).

Nesse livro, Piaget inicia o capítulo I esclarecendo que *"Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras"*. (ibid, p.23).

Para entender o desenvolvimento das regras na consciência infantil, Piaget analisou a relação da criança com as regras de jogos (como de bolinha de gude para os meninos e pique para as meninas). Percebeu então, que a evolução da noção de regra nos jogos possui três fases distintas: regra motora, regra coercitiva e regra racional. A primeira fase, a regra motora, está relacionada com a anomia, confunde-se com os hábitos motores, e baseia-se em repetições ou ritualizações das ações. A segunda fase, a regra coercitiva se relaciona com a heteronomia e nesta a criança respeita as regras do jogo devido à coação adulta, ao respeito unilateral e por acreditar que as regras são sagradas e obrigatórias. A terceira fase, a regra racional, está relacionada com a autonomia moral, ou seja, à medida que o respeito mútuo cresce, a criança passa a compreender e se fazer compreender, e as regras passam a ser resultado da reciprocidade e da discussão coletiva entre as partes envolvidas.

Piaget percebeu ao estudar as regras do jogo, que a criança para compreender tais regras, passa por dois momentos diferentes que se relacionam entre si: a prática das regras e a consciência das regras. No primeiro se deteve em analisar *"a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente"* e no segundo *"a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo"* (ibid, p.24).

Neste trabalho, Piaget observou, estudando o desenvolvimento das regras, que em um primeiro momento a criança pratica as regras para depois tomar consciência delas.

Quanto à prática das regras, encontrou quatro estágios: no primeiro chamado de regra motora, a criança apenas “joga” para satisfazer seus desejos e hábitos motores, joga sozinha sem se preocupar com regras e com os outros. O segundo estágio recebe o nome de egocêntrico (mais ou menos entre dois e cinco anos de idade), onde a criança imita o mais velho, ela joga sozinha, sem se preocupar com seus parceiros ou em vencer, sem ter consciência real das regras, tentando apenas imitar o que os adultos fazem, desta forma, temos crianças jogando num mesmo espaço, mas cada uma por si. As regras são consideradas sagradas e devem ser obedecidas sem qualquer modificação, pois isto seria considerado uma transgressão. Temos ainda um terceiro estágio (mais ou menos dos sete aos onze/doze anos de idade) denominado de cooperação, quando surge a necessidade de controle mútuo e unificação das regras. E o último estágio é o da codificação das regras, quando as regras são discutidas antes de iniciar uma partida e, por isso, conhecida por todos os jogadores.

Quanto à consciência das regras, sua evolução é mais lenta do que na prática das regras, sendo encontrados três estágios que coincidem com os da prática das regras: o primeiro toma todo o estágio da regra motora e uma parte do egocêntrico. O segundo se inicia no decorrer dessa fase egocêntrica para terminar aproximadamente na metade do estágio da cooperação. O terceiro abrange o fim deste estágio de cooperação e todo o estágio da codificação das regras.

No primeiro estágio da consciência das regras, a regra ainda não é coercitiva, pois é puramente motora. No segundo estágio da consciência das regras, a regra é considerada sagrada e impossível de sofrer modificações por ter sido passada por um adulto. Temos então, o surgimento da consciência das regras, porém, pautada no respeito unilateral, em uma socialização heterônoma, isto é, a criança respeita a regra imposta, o que a faz exterior, já que foi dada por outro para segui-la. E, finalmente, o terceiro estágio da consciência das regras, tem a regra como um consentimento mútuo que pode ser modificado desde que haja este consenso e o respeito estas. Existe a necessidade de discussão entre os envolvidos, e a regra passa a ser uma lei moral que possui reciprocidade e cooperação.

É possível perceber que, enquanto a criança não tem a regra como

algo seu, ou seja, que possa modificar, ela fica presa àquilo que lhe foi dado de forma exteriorizada. À medida que ocorre o enfraquecimento do egocentrismo infantil, aos poucos a criança pode passar a tomar consciência das regras, caminhando assim, para a consciência autônoma.

Através de toda esta análise e estudo que Piaget fez de como a criança se relaciona evolutivamente com as regras, ele esclarece também, que muitas das insubordinações infantis à pais e professores se encontram ligadas ao estágio do egocentrismo infantil, onde a criança se fecha em si mesma, não tendo consciência das regras, deixando de segui-las não por insubordinação apenas, mas porque não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Piaget finaliza este capítulo discutindo o respeito pelo grupo ou pelas pessoas, utilizando-se das idéias de Durkheim e de Bovet.

Durkheim acredita na coação e no respeito unilateral, na pressão das gerações umas sobre as outras, isto é, na obediência do menor ao maior devido a autoridade que este exerce sobre o outro. Enquanto Bovet acredita nas intervenções da razão para explicar a autonomia adquirida pela moral. Essas intervenções dependem de uma cooperação progressiva.

Piaget afirma que a cooperação pode ser um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo (Piaget, 1932/94, p.91). Acreditando assim, que a cooperação progressiva e o respeito mútuo, sejam condição necessária da autonomia tanto no aspecto intelectual como moral.

“... a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em ‘se situar’ para submeter o individual ao universal. o respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia”. (ibid, p. 91)

No capítulo II do livro “O Juízo Moral na Criança”, Piaget estudou como a coação adulta e o egocentrismo infantil fazem com que a criança atribua às regras um sentido literal, isto é, avalia um ato não pelo que o fez desencadear, mas em razão das regras estabelecidas. Essa característica se encontra dentro do que Piaget chama de realismo moral, que é uma das características da heteronomia moral.

Segundo os seus estudos, o realismo moral possui três características: a primeira é o dever essencialmente heterônomo, isto é, todo ato que respeite as regras ou as ordens dos adultos é bom, e aquele ato que não se submete às regras é mau. A regra não é elaborada nem julgada pela consciência, mas é exterior e imposta, por isso deve ser obedecida. A segunda característica é que a regra é observada ao pé da letra e não em seu espírito, onde a coação adulta faz com que a criança obedeça a regra pelo que ela é. A terceira característica é a objetividade da responsabilidade, isto é, como a criança concebe a regra ao pé da letra e a obediência produz o ato bom, o ato não será julgado em função da intenção que o desencadeou, mas em função daquilo que aconteceu, do resultado material que produziu.

Piaget conclui este capítulo afirmando que parece existir na criança duas morais distintas, que são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem todavia constituir estágios propriamente ditos. Sobre esses processos, Piaget diz: *"O primeiro desses processos é a coação moral do adulto que resulta na heteronomia e conseqüentemente no realismo moral. O segundo é a cooperação que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens"*. (ibid, p. 154)

Estes processos formadores estão claramente relacionados às características do realismo moral, isto é, obediência às regras ou ordens dadas por uma pessoa respeitada; em uma fase intermediária a criança não obedece somente as ordens dos adultos, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original; e por último, a reciprocidade, onde o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

No capítulo III do livro "O Juízo Moral na Criança", Piaget concluiu que a noção de justiça é resultado da relação entre o respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças, existentes na cooperação.

Piaget estudou três formas distintas de justiça: a **justiça imanente**: quando a criança acredita que as sanções emanam das coisas ou de Deus automaticamente, por causa de suas más ações; **justiça retributiva**: quando a criança acredita que as sanções devem ser severas para que sejam eficazes; **justiça distributiva**: se baseia no princípio da igualdade e

da reciprocidade. À medida que esta forma de justiça conquista maior espaço na consciência da criança as sanções expiatórias vão sendo deixadas de lado.

Nos estudos sobre a noção de justiça, Piaget percebeu a existência de dois tipos de sanções: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A primeira está relacionada com a coação adulta, às regras de autoridade, ao respeito unilateral, e apresenta um caráter de arbitrariedade, pois não relaciona a sanção estabelecida com a intenção do ato. A segunda é apresentada por crianças mais velhas, e se baseiam no respeito às regras por reciprocidade. Quando ocorre transgressão, a própria criança procura o restabelecimento das relações.

De acordo com Piaget, no capítulo IV existem dois tipos de moral: a heterônoma e a autônoma; e o processo de desenvolvimento da moralidade se dá a partir da evolução da heteronomia em direção à autonomia. A moral da heteronomia se estabelece quando um sujeito mantém relações baseadas na coação adulta e no respeito unilateral. Assim a criança heterônoma obedece regras que possuem fonte externa a ela, obedece aquilo que lhe foi imposto, não compreendendo a necessidade das regras para o convívio social. Diferentemente da heteronomia, na autonomia o sujeito é governado por si próprio, e esta pode se estabelecer quando o sujeito mantém relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade.

Segundo Piaget, esta evolução da heteronomia em direção à autonomia tem início quando a criança ainda se encontra num estado de egocentrismo, que impede que perceba e compreenda as regras do mundo que a cerca. De acordo com essas idéias ARAÚJO (1993, p.11) escreve:

"Suas ações giram em torno de seus próprios interesses e não em torno de um sistema de relações recíprocas e interpessoais".

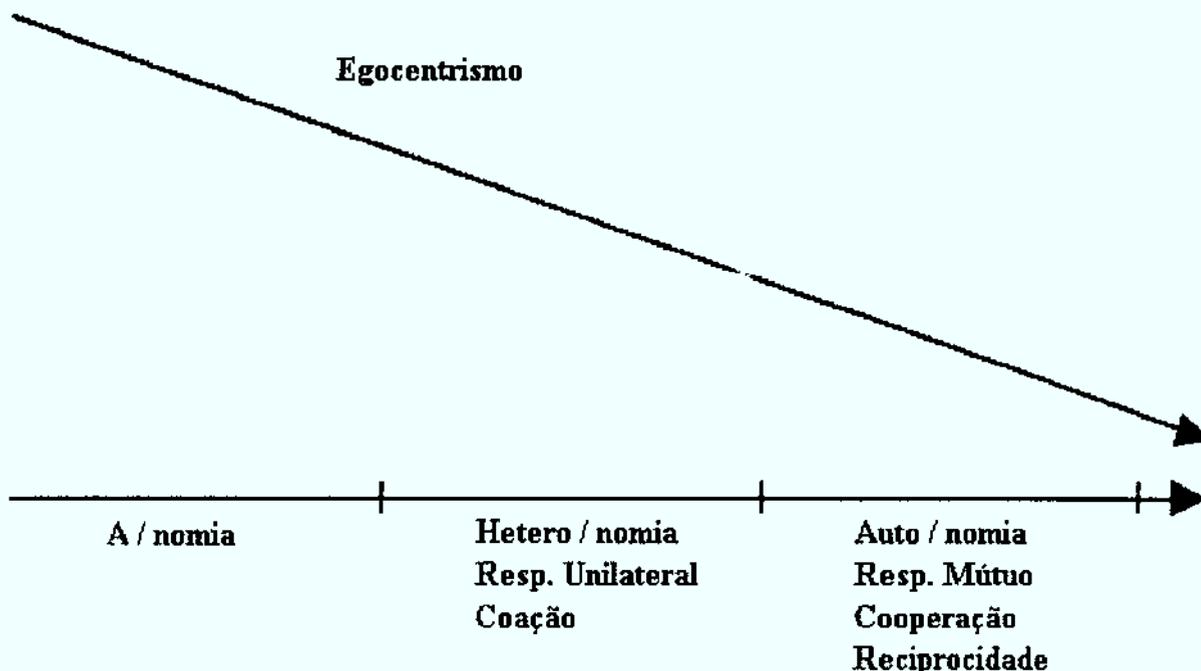
À medida que a criança passa a ter um maior convívio com crianças coetâneas, suas trocas sociais e cognitivas ampliam-se, o que pode fazer com que ocorra um enfraquecimento do egocentrismo infantil e o aparecimento das relações de cooperação. Para que ocorra a cooperação, é importante que exista interação entre indivíduos capazes de operar logicamente, possibilitando assim, o surgimento da lógica das relações. Com

a ampliação de suas relações sociais e cognitivas, aumenta-se a possibilidade: de confronto entre os pontos de vista de um sujeito com o de outros; de que suas relações passem a basear-se na reciprocidade; e de que o respeito unilateral ceda lugar para o respeito mútuo.

Dessa maneira, de acordo com Piaget, temos duas formas distintas de relações interpessoais que se opõem e que estão presentes na vida social do indivíduo: a coação, que tem como base o respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos, fornecendo as bases da heteronomia; e a cooperação, que tem como base o respeito mútuo e a reciprocidade, abrindo espaço para a autonomia.

Diante desta rápida explanação sobre o livro "O Juízo moral na criança", podemos afirmar que a construção da autonomia moral poderá ocorrer com a redução gradual do egocentrismo infantil, permitindo que o indivíduo deixe o estado de anomia, passando pelo estado de heteronomia caminhando em direção à autonomia.

ARAÚJO (mimeo) utiliza-se de um esquema que sintetiza tal desenvolvimento:



Neste esquema, entende-se que a criança ao nascer encontra-se num estado de "anomia", o forte egocentrismo. À medida que se desenvolve, e reduz seu egocentrismo cognitivo e social, passa pela heteronomia em direção à autonomia.

Como já vimos, para Piaget, é necessário que o indivíduo experiencie relações de respeito mútuo, de cooperação e de reciprocidade para que caminhe da heteronomia em direção à construção da autonomia moral.

Estes aspectos, tão valorizados pelo autor em questão serão apresentados a seguir, juntamente com as implicações que cada um deles tem para o desenvolvimento da moral.

1.1. O RESPEITO

Piaget toma por base os estudos de Pierre Bovet ao falar sobre respeito, fazendo um paralelo com as idéias de Durkheim. As idéias desses dois autores ora são contrárias ora são semelhantes.

Bovet acredita que na relação entre indivíduos, basta o contato entre dois sujeitos para que um respeite o outro e assim nasçam os valores morais. Não acredita que um ser isolado desenvolva obrigações morais.

Entretanto, Durkheim afirma que a sociedade é quem exerce pressão sobre o indivíduo fazendo-o respeitar as regras morais.

Segundo Bovet, o indivíduo que recebe as ordens deve respeitar quem as dá para que ocorra uma "obediência".

Piaget, no livro "O Juízo Moral na Criança" (1932/94,p.278) afirma que para Bovet:

"...duas condições são necessárias e sua reunião suficientes para que tenha origem o fato da obrigação: de um lado, que o indivíduo receba ordens e, de outro, que aquele que as recebe respeite aquele que as dá; sem ordens, nem regras, portanto, nem deveres, mas, sem respeito, as ordens não seriam aceitas, portanto, as regras não poderiam obrigar a consciência".

Para Bovet, a ordem não obriga o sujeito por si mesma, é necessário que ela venha de um indivíduo respeitado pelo sujeito. *"A ordem produzirá, na consciência deste, o sentimento de dever".* (ibid, p. 279)

Para Durkheim, *“...não há respeito pelos indivíduos: na medida que o indivíduo obedece à regra é que é respeitado”*. (ibid, p. 279)

Diante das afirmações de Bovet, este se encontra contrário a elas, pois para ele não é da lei que se origina o respeito, mas é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens dadas por essas, adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. A lei, assim, se origina do respeito, e não o contrário.

Este respeito para Bovet é fruto de dois sentimentos: afeto e medo, que precisam estar presentes nas relações interindividuais para que o respeito ocorra.

Sobre tal questão o autor escreve:

“Duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê conselhos a outro e, em segundo lugar, que esse outro respeite aquele de quem emanam os conselhos”(Bovet apud Piaget, 1967/96, p.4)

Essas idéias caracterizam o que Piaget chama de respeito unilateral: o respeito da criança pelo adulto, havendo desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, implica uma coação do adulto sobre a criança.

Para Durkheim, o respeito é fruto de dois outros sentimentos: o dever e o bem. O dever seria a obrigatoriedade que sentimos diante da regra moral, isto explica-se sob sua forma heterônoma pela coação social própria das sociedades conformistas; e o bem seria a desejabilidade, o desejo, a atração exercida pelos objetos sobre o indivíduo para que sejam obedecidas.

Piaget escreve:

“Não há sentimento de dever sem ‘desejabilidade’, logo sem um certo sentimento do bem. A razão disto é clara: o respeito unilateral, que é a fonte da consciência do dever, consiste em uma combinação sui generis de medo e amor, a qual implica por conseguinte um elemento de ‘desejabilidade’. Mas a recíproca não é verdadeira: há ações boas sem elemento de obrigação”. (Piaget, 1932/94, p.261)

Segundo Piaget (1932/94) além do respeito unilateral pode-se distinguir o respeito mútuo, para o qual tende o indivíduo quando entra em relação com seus iguais ou quando os superiores se tornam seus iguais. O medo, presente no respeito unilateral, gradualmente desaparece dando lugar

a outro "tipo" de medo: o de não ser mais respeitado pelo outro por qualquer motivo que seja, ao qual poderíamos chamar de um medo totalmente moral. A ordem também desaparece, dando espaço para o acordo mútuo, assim como as regras perdem o caráter de obrigação externa. Dessa forma a razão fica livre para construir seu plano de ação na medida que permanece racional.

Por fim, torna-se claro o quanto a moral da coação, fundamentada no respeito unilateral, distancia o indivíduo da moral da cooperação, que se fundamenta no respeito mútuo e na reciprocidade.

1.2. RECIPROCIDADE

A reciprocidade é o meio pelo qual a cooperação possibilita o surgimento da lógica das relações, a qual é essencial para o desenvolvimento intelectual. A construção da lógica das relações ocorre quando o sujeito coloca em reciprocidade seus pontos de vista, isto é, confronta o seu ponto de vista com o do outro, tendo assim a possibilidade de considerar este outro.

Sobre isso diz Piaget (apud ARAÚJO, 1996, p. 107):

"A cooperação e a reciprocidade podem ser compreendidas como dois aspectos do mesmo processo, sendo a cooperação o fator empírico e a reciprocidade o ideal lógico".

A reciprocidade em seu duplo aspecto, lógico e moral, é um produto coletivo, já que o indivíduo não é capaz de construir os elementos lógicos e as normas morais por si só.

Piaget (1932/77, p.347) afirma sobre tais idéias:

"a vida social é necessária para permitir ao indivíduo a tomada de consciência do funcionamento do espírito e para transformar assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital"

Dessa forma, o sujeito que se fecha em si mesmo deixando de colocar os seus pontos de vista em confronto com outro, permanece egocêntrico. Deste estado de egocentrismo pode resultar uma espécie de anomia, já que o indivíduo não está consciente do seu próprio pensamento, pois não é capaz de confrontação do seu eu com o outro.

Essa anomia intelectual e afetiva, diminuirá gradualmente, através do contato com os julgamentos e as avaliações dos outros, sob pressão das regras lógicas e morais.

Então, pode-se afirmar que as relações sociais que são baseadas no respeito unilateral e na coação, contribuem para a consolidação da heteronomia. Isto porque, do ponto de vista intelectual, a criança passa a se conformar com a opinião dos outros, aceitando - não pela livre consciência, reflexão - a palavra adulta como verdadeira, definitiva.

O diálogo neste momento é de fundamental importância, pois pode levar ao desencadeamento da reciprocidade pelo estabelecimento da crítica.

Numa relação onde haja igualdade entre os indivíduos, onde possam interagir uns com os outros, o diálogo pode levar ao favorecimento de trocas equilibradas, denominada cooperação, num processo dialético que favorece o enfraquecimento do egocentrismo e direcionamento à autonomia.

Porém, numa relação adulto/criança, esta igualdade não existe: o adulto não é um igual com o qual a criança possa discordar e conflitar-se. Menin (1996) afirma sobre isso: *"não há trocas recíprocas entre adultos e crianças; há proteção e mando de uma parte, imitação e submissão de outra."*

Já, entre crianças que possuem uma relação de igualdade, existe a descoberta de que são diferentes entre si, pensam diferentes, desejam coisas diferentes... mas mesmo assim, e talvez até por isso, podem discordar uma das outras, conflitar-se e descobrir-se.

1.3. COOPERAÇÃO

Piaget definiu cooperação em sua obra "Ecrits Sociologiques" (1976/78, p.226), como sendo:

"toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou prestígio"

A cooperação se encontra presente nas relações sociais mais elementares, inicialmente por estar indissociada e subordinada à coação,

porém, com o passar do tempo e o enfraquecimento do egocentrismo infantil, a cooperação torna-se o outro pólo das relações interpessoais, dissociando-se da coação.

O egocentrismo infantil e as relações autoritárias que são estabelecidas na família em que predomina o respeito unilateral, retardam essa dissociação da coação.

DE LA TAILLE (1992), escreve que tais relações autoritárias podem levar ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que o coagido e o autor da coação fiquem isolados cada um em seu ponto de vista, representando assim, do ponto de vista intelectual, um freio para o desenvolvimento da inteligência.

Ao contrário, as relações de cooperação podem possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral, já que pressupõem coordenação das operações entre dois ou mais indivíduos, onde haja igualdade, sem a intervenção de qualquer elemento de autoridade ou prestígio.

Sobre isso DE LA TAILLE (1992) afirmou que quando ocorre a cooperação, pressupõe-se discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Com isso a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização.

Segundo Piaget, tanto as relações de coação como as de cooperação, apesar de serem extremas, estão presentes nas relações interindividuais. Contudo, o autor estabelece uma distinção na sua explicação sobre o desenvolvimento das crianças.

DE LA TAILLE (1992) afirma que a coação representa uma etapa obrigatória e necessária da socialização da criança, devido a relação de desigualdade entre pais e filhos, de cunho unilateral.

Entretanto, a convivência cada vez maior com crianças coetâneas, onde não há hierarquia preestabelecida, mas sim o respeito mútuo, permite que as trocas sociais e cognitivas ocorram cada vez mais intensamente, abrindo caminho para as relações de cooperação, possibilitando o desenvolvimento das operações mentais em níveis mais elaborados.

Dessa forma, a criança que convive com iguais numa relação de cooperação, solicitará cada vez mais que se relacionem com ela cooperativamente, contanto que na sociedade em que vivem sejam

valorizadas as noções de igualdade e respeito mútuo.

Piaget afirma acerca disto que (1965/73,p. 168):

"a coação transforma o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas."

Piaget em sua obra "Estudos Sociológicos" (1965/73) analisou as etapas de socialização do homem, traçando um paralelo entre as principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas e os estágios correlativos do desenvolvimento social. Este paralelo demonstra como se dá o desenvolvimento do indivíduo em direção à cooperação. A seguir serão relatadas essas etapas.

Inicialmente, temos o período sensório motor, no qual antes do aparecimento da linguagem, não pode-se dizer que exista socialização da inteligência, e sim uma inteligência individual, já que o bebê só é capaz de imitar gestos que consegue executar. Este tipo de manifestação infantil tem importância para a inteligência individual.

Após o aparecimento da linguagem até aproximadamente os 7 ou 8 anos de idade, temos o período pré-operatório, apresentando um começo muito significativo da socialização. Inicialmente a criança se encontra num forte egocentrismo, no qual não consegue diferenciar o seu ponto de vista dos demais: falando por si e pelos outros, não conseguindo discutir, expor seu pensamento. Nos jogos coletivos, cada criança joga por si e pelo outro, sem levar em conta as regras e o outro. Apesar deste forte estado de egocentrismo, nesse período, devido a fala têm-se o início das trocas sociais: reconstitui suas ações passadas sob formas narrativas, antecipa ações futuras, sem que essas trocas sejam ainda de natureza operatória.

O período posterior é o das operações concretas (inicia-se mais ou menos entre 7 e 12 anos de idade) onde ocorre um grande progresso na socialização, pois o indivíduo passa a ser capaz de cooperar, coordenar os seus pontos de vista com os dos outros assim como a ação, expor seu pensamento de forma que os outros o compreendam. A linguagem egocêntrica quase desaparece e suas falas mostram a necessidade de conexão entre idéias e justificações lógicas. Devido a esses progressos, a criança inicia a reflexão de seus atos, passa a pensar antes de agir ao invés

de se utilizar de condutas imediatas. Esta reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada, isto é, discute consigo mesma como agir com os outros. Por exemplo, nos jogos coletivos as regras passam a ter um valor comum a todos os jogadores, que jogam juntos.

Uma constatação interessante de Piaget, foi a de que da mesma forma que o egocentrismo do pensamento está ligado ao seu caráter intuitivo, o desenvolvimento das operações lógicas também implica na cooperação e vice-versa. Se o indivíduo é capaz de coordenar pontos de vista ele é capaz de fazer relações, assim como se ele faz relações ele pode coordenar os pontos de vista. Portanto ao se liberar do egocentrismo social e intelectual, o sujeito é capaz de fazer novas coordenações. Por isso as aquisições lógicas individuais e a cooperação são aspectos intimamente ligados *"de uma única e só realidade, ao mesmo tempo social e individual"* (ibid, p. 181).

Através de seus estudos, Piaget concluiu que a cooperação possibilita três tipos de transformações no pensamento infantil: reflexiva, quando a criança assimila o ponto de vista dos outros ao seu, permite uma maior reflexão e consciência de si; crítica, ao possibilitar a dissociação entre o subjetivo e o objetivo; e reguladora, abrindo espaço para o pensamento racional e para reciprocidade.

Assim pode-se supor, que a importância da cooperação para o desenvolvimento do pensamento infantil reside no papel de possibilitar a descentração do pensamento através dessas transformações que ocorrem nele, permitindo maior consciência das atividades intelectuais.

A partir do exposto até aqui, pode-se entender que a cooperação para Piaget é "operar junto com o outro", em igualdade com ele, por isso a necessidade de coordenar os pontos de vista.

Menin (1996), lembra que a cooperação quer dizer discussão e não acordo. Uma discussão equilibrada, de forma que cada um possa colocar seus argumentos, opiniões, rebater, examinar suas posições e dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não os próprios.

Acerca disso Devries e Zan (1998, p. 57) afirmam:

" O método pelo qual o relacionamento autônomo opera é o da cooperação. Cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se

sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros.”

Por fim, podemos dizer, que enquanto a coação fornece um modelo, uma imposição de regras totalmente elaboradas, que devem ser seguidas; a cooperação fornece um método, que não há outra forma de se constituir senão pelo seu exercício.

1.4. AMBIENTE COOPERATIVO

A partir dos conceitos trabalhados até aqui, entendemos que um ambiente cooperativo pressupõe relações democráticas, que solicitem trocas sociais por reciprocidade, no qual a criança deve ser respeitada pelo adulto, participando ativamente das tomadas de decisões. Nesse sentido deve ser evitado o exercício de autoridade desnecessária.

Sobre isso afirma Devries e Zan, de acordo com Piaget (1998, p.57):

“...é apenas evitando o exercício de autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos.”

É nesse ambiente que a criança encontrará as condições ideais, podendo libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral

Nesse sentido, a criança deve viver num ambiente cooperativo para que possa construir a autonomia, ou seja, para que possa construir as regras de conduta, tendo consciência delas, podendo governar a si própria.

A escola é um ambiente favorável para solicitar o desenvolvimento da cooperação através das relações nela produzidas, já que como um espaço de socialização, pode solicitar a tomada de decisões em conjunto, as discussões entre os indivíduos e a coordenação dos diferentes pontos de vistas, podendo assim propiciar a descentração cognitiva. A escola com toda sua dinâmica e complexidade poderia possibilitar um trabalho conjunto que proporcionasse a cooperação e o respeito mútuo entre os indivíduos participantes da escola.

No entanto, grande parte das escolas trabalham com competitividade e/ou repreensão, se utilizam de punições e recompensas, levando a criança a acreditar que sempre deve obedecer o que a mandam fazer, não tendo assim consciência de que pode governar a si própria. Essas relações de coação, baseadas no respeito unilateral exercidas pelos professores e funcionários, estabelecidas na escola, de acordo com Piaget, fortalecem a heteronomia moral.

Diante de tal fato, poderíamos nos perguntar se o ambiente cooperativo é realmente possível totalmente livre de prestígio e/ou autoridade. Sobre essa questão ARAÚJO (1996a, p. 111-112) responde:

“É claro que não, mas existe a possibilidade de que esses elementos sejam reduzidos consideravelmente nas relações adulto/criança, a partir do respeito mútuo, ao ponto da criança sentir-se como um agente que participa efetivamente da organização das regras e das decisões de sala de aula, e seja constantemente solicitada a trabalhar em grupo.”

Assim, o ambiente escolar cooperativo pressupõe a redução ao máximo da opressão adulta, para que nele se encontrem relações fundamentadas na cooperação, no respeito mútuo, na reciprocidade, na ausência de sanções expiatórias e de recompensas, onde as crianças tenham oportunidades constantes de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente.

Nesse ambiente, o professor deve ser capaz de considerar o ponto de vista da criança e encorajá-la a considerar o dos outros. Apesar das crianças e adultos não serem iguais, o adulto deve ser capaz de respeitar a criança como uma pessoa com direitos a exercer sua vontade. (Devries e Zan, 1998)

As autoras citadas acima afirmam, como Araújo, que *“nem sempre é possível cooperar com as crianças. Contudo, quando a coerção é necessária, é importante ‘o modo’ como o adulto aborda para as crianças.”* (Devries e Zan, 1998, p.58)

Entretanto, afirma ARAÚJO (1996), que o que se tem visto em várias tentativas bem intencionadas de romper com o autoritarismo presentes nas relações escolares e familiares, é o que pode ser chamado de respeito unilateral “invertido”, em que apenas se muda a direção da fonte do respeito.

Então o autor escreve:

“... tentando romper radicalmente com sua experiência de educação autoritária, e utilizando-se de argumentos de algumas concepções psicológicas que defendem a

liberdade total, professores e pais da atual geração deixam de ser autoritários e permitem que os alunos e filhos o sejam. O fato de o professor deixar de gritar com o aluno não significa que ele deva assumir um papel passivo, dando a esse aluno o direito de gritar com ele; o fato de os pais deixarem de determinar todos os passos dos filhos não dá a eles o direito de decidir por conta própria todas as suas ações, como se vivessem sozinhos.” (p. 112)

Portanto, não é pelo fato das escolas deixarem de ser autoritárias, que passam a vivenciar a democracia. Na tentativa de se instaurar um ambiente nas salas de aula, como o já descrito, observa-se os professores oscilando sua postura entre liberdade total ou controle pleno por meio de sanções e recompensas impossibilitando, a formação de um referencial claro e autônomo.

Por tudo isso, é possível compreendermos a importância que pode ser atribuída à cooperação como processo e como procedimento para o desenvolvimento infantil, pela coordenação das diferenças existentes. O ambiente cooperativo rompe com a dicotomia tradicional, pois assume uma posição dialética que busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula, que só será construída gradualmente, sendo possível, se as relações presentes forem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em princípios de justiça.

2. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como ponto de partida uma inquietação percebida no decorrer da minha prática docente.

Durante as atividades em que os alunos necessitavam expor seus pontos de vista, opiniões acerca de um assunto, demonstravam extrema dificuldade em discutir. Eles apenas narravam o que achavam ou contavam experiências, sem fazer relação com as colocações dos colegas, isto é, acabavam produzindo um "monólogo coletivo", dada a dificuldade de cooperarem entre si.

Piaget estabelece as idades entre 7 e 8 anos como o período do desenvolvimento psicogenético em que, em média, as crianças constroem as estruturas mentais que permitem o surgimento das operações reversíveis do pensamento.

Ao se referir à cooperação, Piaget (1965/73, p.180) afirma:

"a criança não pensa mais em função dela só, mas da coordenação, real ou possível, dos pontos de vista. É assim que ela se torna capaz de discussão interiorizada, e conduzida consigo mesma, que é a reflexão - de colaboração, de exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor"

Sendo assim, o problema original que orientou esta pesquisa poderia ser formulado com a seguinte indagação:

"Como evoluem as trocas sociais e cognitivas em crianças em idades entre 6 e 7 anos no trabalho em grupo?"

A hipótese que motivou a realização deste estudo, entre crianças de 6 a 8 anos, justifica-se pelo fato de que, estando provavelmente no estágio pré-operatório piagetiano, estas crianças tem dificuldade em cooperar, no sentido real do termo.

Piaget defende que existe um ambiente ideal para que a criança venha se libertar do estado de egocentrismo infantil que se encontra, da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos. Este ambiente é baseado nas relações democráticas estabelecidas, permeadas de respeito mútuo e reciprocidade.

Assim, como hipótese, acreditamos que a criança que viver num ambiente cooperativo, onde se solicite trocas sociais por reciprocidade,

sendo respeitada pelo adulto e participante dos processos de tomada de decisão, esta criança poderá desenvolver-se em direção à autonomia moral e intelectual.

Com base em tais considerações, a questão central que orienta a presente investigação é:

“O ambiente de trabalho em grupo, enquanto uma atividade que solicita a cooperação e a descentração, realizado constantemente em sala de aula, pode favorecer a construção de trocas sociais e cognitivas mais significativas?”

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas particulares de Campinas, sendo que em cada uma foi analisada uma classe de 1ª série com alunos de 7 a 8 anos de idade. Esta idade foi escolhida por se tratarem de crianças que se apresentam numa fase de transição da heteronomia para autonomia.

As escolas, durante as análises, serão chamadas de escola A e escola B, para que se possa manter em sigilo suas identidades.

• **ESCOLA A**

A escola A possui a sua prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem fundamentados na teoria piagetiana, onde o aluno é o construtor de seu conhecimento através de sua própria interação com o meio ambiente, sendo ele o centro do processo de ensino-aprendizagem. Essa interação entre os indivíduos e o meio, era marcada por um estímulo exercido pela professora que fazia com que os alunos se expressassem verbalmente, de forma que se fizessem entender pelo grupo. Ainda era perceptível a busca de informações através de pesquisas feitas pelas próprias crianças com auxílio da professora e/ou dos pais, nas quais eram respeitados os conhecimentos prévios que as crianças traziam de suas vivências. Na sala de aula houve diversos momentos onde socializavam os conhecimentos adquiridos, aprendendo a ouvir e a respeitar a opinião do outro. Neste momento surgiam discussões interessantes, levantamento de hipóteses, confrontamento de idéias, conclusões acerca de assuntos tratados, etc... Apesar de haverem atividades mais individualizadas, nada impedia que uma criança colaborasse com a outra. Assim, essa era uma classe pouco silenciosa, em que quase todo tempo haviam trocas. A disposição das carteiras fazia com que isso fosse possível: sentavam-se em duplas. Os problemas de "indisciplina" que surgiam, na medida do possível eram resolvidos com conversas entre os envolvidos e a professora, onde as partes eram ouvidas e tentavam chegar a uma solução. Por fim, essas crianças viviam num ambiente onde solicitava-se a cooperação e o respeito mútuo.

• **ESCOLA B**

A escola B, possui sua prática pedagógica e o processo de ensino aprendizagem fundamentados numa concepção mais tradicional, onde o aluno é um mero reproduzidor de informações passadas pelo professor de forma autoritária. A classe se mantinha todo tempo silenciosa, em virtude da exigência da professora, e raras eram as vezes em que era permitido falar: por exemplo, só falavam em alguma leitura ou resposta a alguma pergunta feita pela professora. A disposição das carteiras em fileiras fazia com que essa interação entre os alunos fosse dificultada. O trabalho era individualizado e não se permitiam “conversas paralelas” (assim chamado pela professora), mesmo que fosse relacionada ao assunto tratado. Nem mesmo podiam fazer as colocações em voz alta para a professora e a classe. A classe seguia uma rotina que consistia em ouvir a professora, copiar os exercícios da lousa, fazê-los e levá-los para a professora corrigir ou acompanhar a correção na lousa. Os problemas de “indisciplina” que surgiam eram resolvidos pela professora, da forma como essa achava melhor. Enfim, essas crianças vivenciavam um ambiente baseado na coação adulta e no respeito unilateral.

O trabalho realizado nessas escolas foi organizado da seguinte maneira: a sala da 1ª série da escola A funcionou como grupo experimental: ocorreram encontros quinzenais entre pesquisador e sala, num total de oito encontros ao longo do 2º semestre/97. O grupo observado era formado por “Lu, Ca, Ra e Gu” (os nomes não serão revelados para que se possa resguardar suas identidades).

A 1ª série da escola B funcionou como grupo controle: ocorreram apenas dois encontros, um no início do 2º semestre/97 e outro no final do 2º semestre/97. O grupo observado era formado por “Na, Ma, Mat, Ta e Tam”. Os procedimentos nesses dois encontros foi o mesmo do grupo experimental, centrando a última observação no mesmo grupo da primeira

observação. O grupo controle foi utilizado para comparar o desenvolvimento que seus membros tiveram em relação ao grupo experimental. Isto foi possível devido as análises dos avanços da natureza das trocas sociais e cognitivas estabelecidas entre os sujeitos dos dois grupos, por meio da produção gráfica e do tipo de diálogos estabelecidos, se mais egocêntricos ou mais cooperativos.

Com o consentimento dos alunos e professores da duas escolas, durante 50 minutos o pesquisador aplicou uma atividade, na qual toda a classe se dividia em grupos de quatro ou cinco crianças. Esses grupos permaneceram iguais em todos os encontros.

A dinâmica de trabalhos em grupo foi escolhida devido o objetivo da pesquisa: estudar como o trabalho em grupo em sala de aula pode influenciar o desenvolvimento da cooperação. As atividades proporcionadas solicitavam a descentração cognitiva, afetiva e social das crianças e o envolvimento entre elas. Com essas dinâmicas pretendia-se perceber a cada encontro como as crianças discutiam para tomar decisões e como coordenavam os pontos de vistas.

Durante as atividades o pesquisador esteve presente sempre no mesmo grupo, em todos os encontros, para que pudesse perceber o desenvolvimento da cooperação nos mesmos sujeitos: os avanços das discussões, a forma de organizar o grupo, a divisão do trabalho e as atividades em si.

Durante as atividades, foi necessário utilizar um gravador para que se pudesse obter todos os diálogos, os quais foram de fundamental importância para análise dos dados. Após cada encontro, estes eram transcritos e analisados de acordo com a evolução apresentada. Também foi utilizado um diário de campo, onde foram descritos sujeitos, local, atividades, comportamentos, reconstrução dos diálogos entre sujeitos, depoimentos, declarações e citações importantes para análise. Os dois recursos utilizados complementavam-se.

A maior parte das atividades se iniciavam com a leitura de um livro de história infantil. Após a leitura, fazia-se uma interpretação oral, trabalhando com as diferentes interpretações que surgiam. Então a classe era dividida em grupos com quatro ou cinco crianças. Era solicitado que fizessem um

desenho, que deveria ser feito em conjunto. Para solicitar a cooperação e o trabalho em grupo, entregava-se apenas uma folha de cartolina para cada grupo.

Após contar as histórias, as atividades realizadas foram as seguintes:

(Algumas delas foram repetidas)

- ⇒ numa folha de cartolina branca, o grupo deveria desenhar uma parte da história que escolheram, utilizando giz de cera, lápis de cor e/ou canetinha.
- ⇒ numa folha de cartolina branca o grupo deveria desenhar uma parte da história contada usando tintas de diferentes cores.
- ⇒ numa folha de cartolina branca o grupo faria uma atividade de recorte e colagem usando diversos materiais (papéis coloridos e diversos: crepon, dobradura, color-set, laminado... e revistas) sobre a história contada.
- ⇒ a história seria contada até uma parte e numa folha de cartolina branca o grupo deveria desenhar com lápis de cor e canetinha um novo final para a história.
- ⇒ distribuiu-se quatro folhas de papel sulfite branco para o grupo. As crianças tiveram que se organizar para montar uma história inventada por elas usando as quatro folhas, giz de cera, lápis de cor e/ou canetinha.
- ⇒ a partir de uma história, o grupo deveria confeccionar uma sucata, ou seja, teriam que se organizar para fazer apenas uma construção.

Essas atividades tinham como objetivo observar como as crianças dividiam o trabalho, como se organizavam para realizá-lo, como recontavam a história, como discutiam possíveis diferenças de opiniões, e como transcorriam os diálogos...

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As observações realizadas junto às crianças foram muito ricas no sentido de possibilitar melhor compreensão acerca da dinâmica interna de grupos, enquanto um caminho facilitador do desenvolvimento da cooperação.

Através dos diálogos, foi possível observar formas de relacionamento discutidas a seguir, mostrando se houve uma evolução na natureza das trocas sociais e cognitivas.

Os encontros foram descritos, e analisados, a partir de diálogos que se demonstraram importantes para o estudo da evolução dessas trocas. Foram analisados também as produções gráficas realizadas pelo grupo e algumas atitudes ocorridas no decorrer do trabalho.

Portanto, nas análises não encontram-se todos os diálogos ocorridos durante a atividade.

Após a descrição e análise de cada encontro estão apresentados os anexos, fotocópias coloridas das produções gráficas feitas pelas crianças.

4.1. 1º Encontro com grupo experimental:

- Apresentação da história:

Este encontro foi realizado no dia 13/08/97, onde contou-se uma história infantil denominada "O piquenique do Catapimba". Segue-se a história:

O Piquenique do Catapimba

Catapimba resolveu organizar um piquenique bem divertido. Convidou a turma toda: o Caloca, a Mariana, Edu, Beto, Luciana, Armandinho, Valdemar... E cada um convidou seus amigos, e os amigos dos amigos. E por fim a rua toda queria ir ao piquenique.

E fizeram uma grande reunião, escondido da turma do Passa-por-Cima, que é o time de futebol da rua de baixo, que ninguém queria negócio com eles. Combinaram fazer o piquenique na represa, porque não era longe e podiam ir a pé. E o dia escolhido foi o domingo, porque ninguém tinha aula.

– Eu levo a vara de pescar, a gente pesca uns peixes – disse o Caloca.

– Eu levo umas coisa boas de comer – disse o Batata, que só pensa em comer.

– Eu levo espeto pra fazer churrasco – disse Luciana.

Mariana queria fazer uma lista:

– Vamos tomar nota pra não esquecer de nada.

– Ah, não precisa tomar nota, todo mundo sabe – disse Gabriela, que queria mais era jogar futebol.

E o resto da turma, que também estava louca pra jogar bola, concordou logo.

O dia do piquenique amanheceu de encomenda: céu azul e sol brilhante, vento fresquinho, gostoso. Se encontraram na pracinha. E, lá se foram contentes, carregados de pacotes, de sacolas, de cestinhas. De vez em quando um deles gritava:

– Olha uma borboleta azul...

E todos corriam para apanhar a borboleta.

– Olha uma taturana...

Todo mundo corria de medo da taturana. E riam de qualquer coisa, que quando a gente está junto tudo parece bacana. Chegaram à represa cansados e famintos.

– Como é, pessoal, vamos abrir os pacotes ?

– O que é que vocês trouxeram de bom ?

Os pacotes foram abertos, as sacolas esvaziadas. Juntaram tudo o que havia. E foi uma só risada. Tinha raquetes sem bola, tinha discos sem vitrola, tinha rolo de barbante. Tinha até uma viola, ninguém sabia tocar. Alguém trouxe uma cartola, ninguém sabia pra que. Tinha abridor de garrafas, mas garrafas não havia. Tinha pratos de papel, mas não tinha o que comer. Tinha copo de papel, mas tinha o que beber. Tinha toalha xadrez, lanterninha tinha umas três. Tinha espeto pra churrasco, mas carne não tinha não. Tinha toalha de mão, mas ninguém trouxe sabão. Tinha lata de sardinha, tinha lata de palmito, tinha lata de salsicha, tinha tudo que era lata. Quem trouxe foi o Batata. Mas não havia abridor. O Bruno trouxe a panela; não tinha o que cozinhar. Tinha garfo, tinha faca, mas não tinha o que cortar. Tinha vara de pescar, mas anzol não tinha não. Vejam que situação!

Depois de muita risada veio a desanimação... A fome veio chegando, não havia solução.

O Batata já sentia uma tremenda agonia, que ele mesmo não sabia se era estômago ou barriga, ou se era do coração... Gabriela reclamava, e o Catapimba já achava que era uma esculhambação !

E foi naquele momento que surgiu a solução.

A solução foi o Barriga, beque-central do Passa-por-Cima, que apareceu, de repente, meio sem jeito com a gente:

– Alô, pessoal! Tudo bem?

A turma do Catapimba não gostava da turma do Passa-por-Cima: ninguém sabia direito por que, mas todos sabiam que não gostavam.

O Beto foi logo perguntando:
 – Que que há, hein?
 – Pois é—disse o Barriga—, nós também estamos fazendo um piquenique do outro lado do morrinho... Só que a gente tá com uns problemas...
 Temos carne pra churrasco, mas espeto nós não temos. Temos bola pra jogar, mas raquetes não trouxemos. O Juca toca viola, mas esqueceu de trazer. Temos abridor de lata, mas não sei o que vai ser, a gente não trouxe as latas; não temos o que comer. A Miriam trouxe a vitrola, mas discos ninguém lembrou. Tem meia dúzia de anzóis, mas vara, ninguém pegou. Tem macarrão pra fazer, mas ninguém trouxe panela... Guaraná temos bastante, quem trouxe foi Manuela. Mas abridor de garrafa ninguém lembrou de trazer. A turma nem discutiu. Cada um foi pegando suas coisas e subindo o morrinho. O Barriga ficou meio espantado, mas veio atrás. A turma do Passa-por-Cima estava toda muito desanimada. A primeira pessoa que percebeu o que estava acontecendo foi Miriam, que estava muito chateada sentada junto da vitrolinha. Ela viu logo a Mariana com um montão de discos e veio correndo ajudar a carregar. O Flavião, que tinha trazido os anzóis, enxergou logo a vara de pescar do Catapimba e já veio pro nosso lado, todo alegre. O churrasco foi pro espeto, macarrão foi pra panela. Juca tocava violão, quem cantava era Manuela. O Catapimba e o Flavião pescavam junto à cancela. As latas foram abertas. O guaraná destampado. A mesa já estava pronta, estava tudo arrumado. Jogo de raquete e bola pulando pra todo lado. E então a gente pensou: "Nem tudo é como parece. Não se pode não gostar do que a gente nem conhece... Quem nunca comeu pipoca não sabe se gosta ou não... Quem nunca provou mandioca não pode dar opinião... Quem vê as coisas de longe nunca pode estar bem certo se aquilo é bom ou se é mau. E assim é com as pessoas... Quando se chega mais perto, a gente vê que afinal a turma lá da outra rua até que é muito legal!"
 Ruth Rocha

As crianças estavam sentadas no chão de frente para o leitor, o qual estava sentado numa cadeira para que todos pudessem ouvi-lo e enxergar as figuras do livro, que eram mostradas ao final da leitura de cada página.

Depois de terminada a leitura, discutiu-se o teor da história. As crianças sentaram numa mesa comprida com bancos em volta, com a cartolina e os materiais a serem usados (lápiz de cor, giz de cera e canetinha) no centro dela. Solicitou-se a cada grupo que desenhassem juntos, nesta cartolina, uma parte qualquer da história que escolheriam.

- Descrição do trabalho em grupo:

Neste dia participaram somente 3 membros do grupo observado (Ca, Lu, Ra).

Inicialmente, umas das crianças pegou o livro e começou a folheá-lo. As outras passaram a olhar junto, mas quando passava por uma página que algum deles queria desenhar, logo este gritava para parar, dizendo que queria esta. Então iniciou-se uma discussão para ver quem faria a escolha

da parte.

Uma das crianças propôs que olhassem o livro inteiro. Começaram novamente a folheá-lo, olhando as páginas e comentando sobre os desenhos: se legais, se difíceis ou fáceis para fazê-los.

Até que chegaram à página onde os objetos que foram levados para o piquenique estavam dispostos sobre uma toalha xadrez (ver anexo 1, pg. 70) e Lú e Cá concordaram em desenhá-la. Sem consultar Ra, começaram a conversar sobre o desenho.

Neste momento observou-se a dificuldade que as crianças apresentavam em discutir e coordenar o seu ponto de vista com o do colega, percebeu-se também certo domínio de Lú e Cá sobre o grupo ao ser feita a escolha da parte que seria desenhada.

Os diálogos abaixo são um exemplo do que foi observado:

Lú pega o livro e discute com Cá:

Lú: – Eu peguei primeiro. É essa! (mostra a página do livro que quer)

Cá: – Não, é essa!

Lú: – Essa é melhor!

Cá: – (Mostra a parte que quer) Deixa eu escolher!

Lú: – Não, eu escolho!

Ra se mantém quieto e “emburrado” pois não o deixam ver o livro.

Cá mostra a parte já descrita, Lú concorda e resolvem começar.

profa: – O Ra decidiu junto?

Lú: – Já, é que foi por votação, a maioria ganha.

Cá: – Eu e a Lú queremos essa, duas contra um! (Porém não mencionou-se em momento algum que estavam votando)

Nesta transcrição, tornou-se evidente a dificuldade que tiveram em discutir os pontos de vista. Simplesmente Lú acabou concordando com Cá. Ela gostou da escolha, porém durante toda a “discussão” nenhuma delas expôs os motivos de sua escolha na tentativa de persuadir a outra, nem tentaram ouvir a opinião de Ra, que se manteve quieto devido o domínio de Lu e Ca, mas demonstrava o seu descontentamento.

Após a decisão do que fariam, com lápis grafite iniciaram o desenho sem nada terem combinado. Cada um escolheu um objeto da página do livro e começou a desenhar sem antes discutir quais objetos deveriam ser desenhados, o local onde desenhariam ou como organizar a cartolina. Conforme acabavam de desenhar o objeto escolhido, desenhavam outro

sem consultar os colegas.

Quando terminaram de desenhar praticamente todos os objetos levados para o piquenique, Ra percebeu que faltava a toalha xadrez, pois os objetos desenhados por eles estavam espalhados pela cartolina branca, enquanto no livro estavam sobre a toalha. Cá e Lú começaram cada uma de um lado desenhando os quadradinhos que formariam o xadrez da toalha, mas logo perceberam a diferença de tamanho e tentaram melhorar fazendo outros quadrados parecidos.

Apesar do desenho ter sido feito sem nenhuma discussão prévia, o produto final foi muito bom, relativamente organizado e estruturado, isso porém, em nossa opinião, ocorreu devido a facilidade de cópia do desenho original, já que não havia necessidade de organização espacial rígida.(ver anexo 2, pg. 69)

4.2. 1º Encontro com o grupo controle:

- Descrição da história:

Este encontro ocorreu no dia 27/08/97, onde foi lido a mesma história infantil do 1º encontro com o grupo experimental: "O piquenique de Catapimba".

As crianças estavam dispostas em sete fileiras com seis carteiras cada. Como não havia espaço para sentarem-se no chão, continuaram em seus lugares.

O leitor ficou na frente da classe com o livro, lendo a história e mostrando as figuras ao final da leitura de cada uma. Após a leitura, foi feita uma interpretação da história.

- Descrição do trabalho em grupo:

Feito isto, as carteiras foram viradas a fim de se formarem os grupos.

O grupo observado possuía cinco carteiras de tamanhos diferentes, o que dificultava o trabalho. No centro das carteiras estava a cartolina e os materiais que seriam usados (lápis de cor, giz de cera e canetinha). Solicitou-se ao grupo que escolhessem uma parte qualquer da história e fizessem o desenho dela.

As crianças do grupo observado pegaram a cartolina e o livro, folhearam e cada uma mostrava qual a página que iria desenhar. Assim sendo, resolveram com grande facilidade o que desenhariam, pois também decidiram a partir da idéia de um dos membros do grupo, que fariam o desenho cada um no seu pedaço de cartolina, isto é, dividiriam a folha em cinco pedaços: (exemplo de diálogos)

Ma:-- A gente pode desenhar cada um num pedaço o que mais gostou.

Na:-- A gente divide o papel, a gente faz cinco espaços e cada um desenha num espaço.

A facilidade em decidir o que desenhariam se dá devido a individualidade do trabalho. Não se percebem como grupo, mas como

membros que não possuem relação um com o outro, por isso cada um desenha em seu pedaço o seu desenho.

Após dividirem a cartolina em quatro espaços, perceberam que faltava um espaço para o desenho de uma criança, já que eram em cinco. Enquanto pensavam o que fazer, Má dividiu um dos espaços em dois, deixando-os menores. Logo, ela mandou duas crianças ficarem com as partes menores. Inicialmente uma delas achou injusto, mas como as outras rapidamente escreveram seus nomes em seus respectivos espaços, acabou se conformando.

Essa situação demonstrava claramente a incapacidade de discutirem, de exporem seus pontos de vista e ouvirem o do outro. O egocentrismo estava fortemente presente, fazendo com que um não "enxergasse" o outro, mas somente a si mesmo.

Como dividiram a cartolina com quatro riscos paralelos (ver anexo 3, pg. 71), não conseguiam desenhar todos ao mesmo tempo, pois não cabiam do mesmo lado da cartolina. Como eles próprios colocaram, não iriam fazer os desenhos alguns virados para um lado e outros para o outro.

No momento em que foram ver qual a ordem de quem desenharia, demonstraram alguma cooperação e diálogo, ao sortearem através do "dois-ou-um".

Após esta decisão, cada um fez o seu desenho no momento certo, os outros esperavam sua vez em silêncio ou em raros momentos conversavam sobre assuntos diversos: viagens, músicas.

Enquanto desenhavam, comentavam o que iriam desenhar, como desenhar e como pintar se referindo cada um ao seu desenho, mas não houve momentos de discussão ou socialização, isto é, que opinavam sobre o trabalho do colega.

O produto gráfico final demonstrava claramente o estado de egocentrismo infantil que essas crianças estavam, pois cada um fez o que queria, no seu espaço pré determinado, sem intervenção alguma do outro. (ver anexo 3, pg. 71)

Análise Comparativa do Grupo Experimental e Controle Durante o 1º Encontro:

No relato dos encontros nas escolas A e B, observou-se algumas diferenças no trabalho dos dois grupos, mas essencialmente trabalharam da mesma maneira, sem realizar trocas significativas.

Enquanto no grupo experimental (GE) observou-se uma dificuldade muito grande em decidir o que desenhariam, no grupo controle (GC) isso não ocorreu, foi com facilidade que decidiram o que desenhariam.

Isto se deve a dificuldade que as crianças nessa idade apresentam (como explicado no quadro teórico) em discutir e coordenar seus pontos de vista. Porém, a manifestação dessa dificuldade se dá de formas diferentes: no GE, Lu e Ca brigavam por causa da escolha da parte do livro que seria desenhado, até que uma concordasse com a outra, talvez vencida pelo cansaço, e obrigaram Ra a aceitar a decisão delas. Quando questionadas disseram que foi por votação, sem que esta tenha ocorrido, mas que como duas queriam, esse um não tinha direito de não aceitar ou mesmo de opinar. No GC a facilidade existiu simplesmente porque havia a possibilidade de cada um escolher e fazer o seu desenho sem intervir no do outro.

Mais um ponto que poderíamos comparar nos dois grupos, é que da mesma forma que no GE as duas meninas obrigaram o menino a aceitar a decisão delas, dizendo se utilizarem da votação; no GC, após terem dividido a cartolina e perceberem que ainda faltava um espaço, dividiram um desses espaços em outros dois menores. Rapidamente escreveram seus nomes, para que os dois colegas que possuíam um comportamento mais dependente dos outros, ficassem com os espaços menores.

Durante a realização da atividade, as crianças do GE e do GC não discutiam o que faziam, simplesmente cada uma fez o seu desenho.

O monólogo coletivo esteve presente nos dois grupos. No GE comentavam em voz alta o que desenhavam como se os outros a ouvissem e a compreendessem. Mas apenas comunicavam, não discutiam entre si o lugar onde iam desenhar os objetos, quais objetos...

No GC, cada um falava a parte que estava desenhando e até

comentavam como desenhavam, mas sem haver trocas de idéias, simplesmente falavam.

4.3. 2º Encontro com o grupo experimental:

- Apresentação da história:

O 2º encontro ocorreu no dia 27/08/97, e também foi fundamentado numa história infantil: "A porquinha de rabo esticadinho". A seguir a história contada:

A porquinha de rabo esticadinho

Ela estava feliz. Morava num lugar lindo. Havia árvores, gramados, riachos e cavalos, vacas, patos, perus, galinhas. Comida não faltava. E tinha muitos amigos.

Agora ia ser mãe. Sua barriga estava enorme. Mal conseguia andar. E as visitas não paravam, todas lhe desejavam boa sorte.

- Nossa Senhora do Bom Parto que lhe dê boa hora, diziam ao se despedir.

Era como se todos estivessem grávidos junto com ela..

Até que uma noite de lua cheia, ela percebeu que a hora havia chegado. Não, não iria para maternidade alguma. E nem precisaria de médico ou parteira. Sabia se virar sozinha. Fora assim com sua mãe, com sua avó, com sua bisavó... Todas tinham tido muitos leitões sem problemas. Pois é, Gertrudes era uma porca...

De manhã a notícia já se espalhou.

O galo cantava do alto de um galho:

- Os porquinhos nasceram...

E as galinhas d'angola acrescentavam:

-São nove, são nove...

A bicharada toda veio. Já haviam visto aquela cena dezenas de vezes. Mas nunca se cansavam de vê-la de novo.

Leitões, bocas grudadas nas tetas: certamente se sentiam no céu. Nada sabiam do mundo. Nada sabiam da mãe. Nada sabiam de si. Mas sabiam que aquilo era bom.

Iguaizinhos. Bem, nem todos. O burro, discreto observador, notou que na fileira de rabinhos enrolados como mola havia um esticado como prego.

Os porquinhos, é claro, não se davam conta disso. Eram só boca, só lhes interessava mamar. Além do que os seus olhinhos ainda estavam fechados. Não podiam nem comparar nem perceber diferenças. Eram todos felizes.

Mas o tempo passou. Os olhinhos se abriram. E aconteceu que, certo dia, um deles se deu conta daquilo que o burro percebera.

-Vejam só -disse ele espantado - Lili é diferente. Nós temos rabos enroladinhos. Ela tem rabo esticadinho.

(...) Lili ficou assim. Não queria mais brincar. Ficava sozinha, em casa, assentada sobre o rabinho, pensando no rabinho, com raiva do rabinho.

De noite rezava:

Papai do céu me dá um rabinho enroladinho...

(...) O tempo passou sem novidades.

Até que uma coisa nunca vista aconteceu. Chegou na fazenda um circo, com palhaços, equilibristas, mágicos e trapezistas, algodão doce colorido e pipoca de mel e sal. Foi aquela alegria e naqueles dias se esqueceram todas as tristezas e a bicharada só falava do mundo maravilhoso do circo. Até mesmo Lili esqueceu do seu rabinho esticado.

-Mas - que pena! - as coisas boas não duram para sempre. Foi chegando o momento em que o circo iria embora, e mesmo antes d hora, já todos sentiam saudades.

Chegou a hora de dizer adeus.

Mas, - oh! surpresa - em meio ao último espetáculo, o dono, de fala enrolada, anunciou uma coisa que ninguém esperava:

- Respeitável público! Nosso circo está à procura de dois jovens que desejem se tornar artistas, e estejam prontos a correr o mundo para fazer as pessoas felizes. Amanhã, bem de manhã, entrevistarei os candidatos desta fazenda, se houver...

Foi um rebuliço. Os irmãozinhos de Lili foram os primeiros da fila. Sorriam, agitando seus rabinhos enrolados. Na verdade riam com a cara porque riam com o rabo. Para eles não havia no mundo nada que fosse mais belo que um rabinho enroladinho. (...)

O dono do circo examinava a todos atentamente. Até que parou diante deles e disse:

- É este o primeiro escolhido. Perfeito para um palhacinho. Este rabinho enrolado fará todos darem risadas.

Aí parou pensativo.

- Mas não vejo ninguém que sirva para trapezista, uma menina... Os trapezistas vivem sobre o perigo, sabem que a vida não é palhaçada engraçada, nem tudo é riso. Nunca olham para o próprio rabo, atrás, mas sempre para frente. Quem olha para trás cai sobre o abismo e morre... Eles têm um rosto diferente, um sorriso que não é risada, misturado com um pouquinho de tristeza. E é por isso que os outros os amam de um jeito diferente: eles riem do palhaço, mas voam com o trapezista. Um trapezista a gente conhece pelo jeito de olhar...

Lili estava longe. Não entrara na fila. Sabia que não seria escolhida. Ouvia. E pensou: 'De fato, eu não seria uma boa palhacinha. Mas como eu gostaria de ser trapezista.'

O dono do circo olhava ao redor, procurando. E seus olhos se encontraram com os de Lili.

- Menina, venha cá. Que é que você tem nos olhos? Parecem olhos de trapezista. Você não gostaria?

- Mas ... o meu rabinho - ela disse quase pedindo desculpas.

- Quem se interessa por isso? Quem tem rabo enroladinho passa o tempo todo olhando ou para trás ou para o espelho. Mas quem não tem olha para frente, para cima, para o vazio. E é isso que torna belas as pessoas: não o que elas têm sobre a pele, mas o que têm dentro dos olhos...

Lili sorriu e disse que sim.

Transformou-se na trapezista de olhos tristes, que todos amavam. E nunca mais se preocupou com o seu rabinho.

Rubem Alves

As crianças estavam sentadas no chão, de frente para o leitor, o qual estava sentado numa cadeira, onde lia a história e mostrava as figuras. Ao final da leitura foi feita uma interpretação do que entenderam da história.

- Descrição do trabalho em grupo:

O grupo observado sentou-se numa mesa comprida com bancos em volta.

A cartolina foi colocada no centro da mesa e solicitou-se que fizessem um desenho de uma parte da história, com lápis de cor e canetinha.

Foi possível observar que da mesma forma que no primeiro encontro, não discutiram o que desenhariam e como organizariam a cartolina. Sem o livro, cada um resolveu o que queria desenhar e começaram cada um do seu jeito, no lugar preferido: (exemplo de diálogos)

Gu: - Vamos desenhar o porquinho?

Lú: – Eu é que vou desenhar o porquinho.

Ra: – Eu vou desenhar o chão.

Gu: – Eu desenho o dono do circo.

Escolhiam o que iriam desenhar como se fosse por eliminatória: tinham diversas “coisas” para desenhar, um escolhia uma delas e outro escolhia uma das que sobraram. Quando terminaram de desenhar, escolhiam outro desenho e faziam, sem qualquer discussão prévia. Não conversavam onde cada coisa deveria ser desenhada para que o desenho ficasse melhor organizado. Era como se ocorresse um monólogo coletivo; falavam o que iriam fazer mas não haviam trocas reais de pensamentos, acreditavam que estavam se escutando e compreendendo: era comunicada a escolha.

Podia-se perceber ainda a dificuldade de discussão, de se coordenar os pontos de vista. Não combinavam nada antes de iniciar o trabalho.

Durante todo o trabalho emitiam opiniões sobre o trabalho do outro, as quais não tinham o objetivo de ajudar, mas sim de denegrir. Não conseguiam perceber que o trabalho era do grupo e por isso teriam que ajudar o outro a melhorar e não apenas “tirar sarro”, como se o desenho fosse apenas do outro. Abaixo temos um exemplo das críticas feitas aos desenhos dos colegas:

Ra: – O dono do circo está horrível...

Ra: – Olha o porco da Lú... (e riem)

Ca: – Olha o rosto do dono (risada) faz orelha pelo menos.

Ra: – E cabelo!

Ca: – Parece de bruxo.

Apesar de darem idéias para melhorar o desenho, falavam com sarcasmo sem respeitar o outro. Apenas se preocupavam quando o outro iria pintar “o seu desenho”. Por exemplo:

Ra: – Pode pintar?

Lú: – Sem borrar os meus porquinhos!

No produto final (ver anexo 4, pg. 72) perceberam que o dono do circo

ficou “voando”, muito acima do chão. Já que Ra desenhou o chão ao mesmo tempo que Gu desenhou o dono do circo, sem combinarem os espaços entre um e outro. Quando Gu foi questionado pelo grupo, respondeu que ele estava longe por isso parecia que estava voando.

4.4. 3º Encontro com o grupo experimental:

- Apresentação da história:

Neste encontro a história lida foi "Janjão o fortão, Pinote o fracote".

Ocorreu no dia 10/09/97. Segue-se a história lida:

Janjão o fortão, Pinote o fracote

*Pinote era o menino mais fraquinho da turma.
Mas derrubou Janjão, o fortão.
Um dia, a turma resolveu brincar de Rei dos Piratas. Está claro que o rei era Janjão.
Janjão, como sempre, aproveitou para abusar.
Jogou pedras no Veludo. (cachorro) E obrigou os piratas a jogarem também.
Passou rasteiras nas galinhas. E só parou quando o galo tomou uma providência.
Agarrou o galo pelo pescoço. E deu ordens aos piratas:
-Prendam esse criminoso!
Avançou na bicicleta da Juju. E quando a Juju reagiu, obrigou todo mundo a lutar com ela.
Ficou passeando de bicicleta e não deixou ninguém dar uma voltinha.
Mandou invadir o pomar de seu Manuel e não deixou ninguém comer nada, comeu todas as frutas sozinho e jogou as cascas em cima dos piratas.
Contou uma porção de piadas sem graça e ordenou que os piratas rissem.
Foi então que reparou em Pinote. E viu que Pinote não estava rindo. E se lembrou que Pinote não tinha obedecido a nenhuma de suas ordens.
- Pirata Pinote! Estou reparando que você não me obedeceu em nada. Quer ir peso?
-Não quero, não, rei.
-Então porque não está rindo?
-Se o senhor quiser, eu posso rir com a boca.
Janjão fez a maior caçoada de Pinote:
- Ha, ha, ha! Só se pode rir com a boca, bobão!
-Engano, rei. A boca pode estar rindo e o pensamento não estar.
Janjão ficou furioso:
-Pois diga ao seu pensamento que ele tem que achar graça nas minhas piadas.
-Sim senhor.
Janjão contou outra piada. Pinote riu com a boca. Janjão ficou na maior dúvida.
De repente começou a chorar. Todos foram socorrer Janjão. Ele teve que ser carregado para casa. Ficou de cama e emagreceu 3 quilos.
Nunca mais conseguiu brincar sossegado de rei dos piratas. Ficava sempre com aquela cisma:
-Que será que o pensamento do Pinote está pensando?*

Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares

As crianças novamente sentaram-se no chão para ouvir a história. O leitor, sentado à frente dos alunos, lia o livro e mostrava as figuras.

Após a leitura, discutiu-se o teor da história e foi sugerido que, utilizando tintas e pincéis, fizessem uma pintura de uma parte da história em apenas uma cartolina. (ver anexo 5, pg. 73)

- Descrição do trabalho em grupo:

O grupo observado se dirigiu para a mesa comprida com o livro lido e, juntos, começaram a folhear o livro.

Observou-se inicialmente o mesmo procedimento dos encontros anteriores: brigas para escolher a parte que seria desenhada e cada um escolhendo o que queria desenhar sem nada combinarem. Porém, quando Gu começou a desenhar a cama, Ra interrompeu:

Ra: – A cama não é aí é aqui.

Lú: – É verdade.

Gu: – Não é!

Ra: – A cama é aqui sim!

Ca: – A cama é aqui e aquele negócio é aqui. (cabeceira, aponta para a parte debaixo da cartolina mostrando a cama e um pouco mais para cima a cabeceira)

Ra: – Então! É esse negócio que quero fazer! (cabeceira)

Depois dessa discussão, cada um tentou expor seu ponto de vista (claro que ainda de forma primitiva). Ra e Gu fizeram a cama juntos e Cá e Lú os quadros do quarto, demonstrando um início de cooperação entre eles. Pensaram juntos para fazer o desenho, mesmo que ainda Cá e Lú não consultassem os outros dois para fazer os quadros, mas ao menos consultavam uma a outra.

Outro momento em que se questionavam sobre o que faziam:

Gu: – Posso fazer aquele negócio da porta? (batente)

O grupo consente.

Ra: – Olha a cama! Agora vou descer né? (fazer outro pé)

Lú: – É.

Em diversos outros momentos, demonstravam se preocupar com a opinião do outro, e apresentavam trocas sociais e cognitivas mais significativas:

A) Lú começa a pintar um lugar que está em branco perto da cabeceira:

Cá: – Não, não, aí não!! É o lugar da cabeça do Janjão.

Lú pára.

Ra: – Pode fazer a cabeça do Janjão?

Lú: – Claro que pode.

Ra: – Vou fazer bem grande!

Lú: – *É faz um pouco assim. (e mostra com as mãos)*

Ra: – *Vou fazer de preto.*

Lú, Cá, Gu: – *Não! É amarelo.*

Lú: – *Depois põe os bracinhos aqui!*

B) Ra: – *Vai pintar tudo de preto?*

Gu: – *É, a luz tá apagada.*

Lú: – *Tem que fazer o pai e a mãe.*

Gu: – *É depois que fizer o pai e a mãe a gente pinta tudo de preto envolta.*

Gu: – *Não pinta aí! Onde cê vai por o pai e a mãe?*

Lú: – *Vamos fazer os pais aqui a gente põe a cabeça e a camisa.*

Cá: – *Não aqui fica melhor!*

Ra: – *É.*

Lú: – *Tá bom. Vamos desenhar.*

Em síntese, observou-se a partir da descrição dos resultados, uma melhora qualitativa dos diálogos. A interação entre os membros do grupo pareceu ter favorecido o diálogo e as trocas baseadas na cooperação.

4.5. 4º Encontro com o grupo experimental:

- Apresentação da história:

Neste encontro, que ocorreu no dia 25/09/97, o livro lido foi: "A bruxa Salomé". Segue-se a história:

A bruxa Salomé

Era uma vez uma pobre mulher que vivia bem longe, além das estradas cobertas de poeira, com seus sete filhos: Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo.

Todos os dias antes que a mãe saísse para o mercado, as crianças ajudavam nos afazeres domésticos.

Um dia depois que tinham terminado, a mãe disse:

- Como vocês são umas crianças muito boazinhas, podem pedir o que quiserem, que eu trago do mercado.

As crianças ficaram radiantes, e cada uma sabia exatamente o que queria.

Segunda-feira pediu um pedaço de manteiga. Terça-feira, um canivete. Quarta-feira queria um jarro de louça. Quinta-feira, um pote de mel. Sexta-feira gostaria de um pouco de sal. Sábado queria bolachas. E Domingo pediu uma tigela de pudim de ovo.

A mãe despediu-se das crianças, com um conselho:

- Tenham muito cuidado e lembrem-se: não deixem ninguém estranho entrar nem cheguem perto do fogo.

Assim que ela saiu, as crianças trancaram a porta e começaram a brincar.

Não se passara muito tempo, quando apareceu uma bruxa, que vinha mancando pela estrada. Ela estava puxando uma carroça muito pesada. Chegando perto da casa, deu umas batidinhas na janela e gritou:

- Sou a bruxa Salomé, e acabei de perder o meu pé. Deixem-me entrar.

- Não podemos - disseram as crianças - Nossa mãe falou para não deixarmos nenhum estranho entrar.

A bruxa Salomé tirou um cachimbo do bolso e enfiou-o na boca:

- Vamos, meus coraçõezinhos, tudo o que preciso é de um pouco de fogo para meu cachimbo. Só queria um pouco de palha incandescente.

- Não podemos - disseram em coro as crianças - Nossa mãe falou para não tocarmos no fogo.

Salomé aproximou-se da carroça e apanhou um saco.

- Tenho certeza de que a mãe de vocês não vai se importar - disse. - Olhem, se vocês me deixarem entrar para acender meu cachimbo, vou dar-lhes isto.

Debruçando-se na janela, as crianças olharam dentro do saco e quase não acreditaram o que viram.

- Ouro! - gritaram. - Por um saco de ouro nós a deixamos entrar e acender seu cachimbo.

Então destrancaram a porta e deixaram a bruxa entrar. Depois, correram até a lareira e pegaram diversos pedaços de palha incandescente para acender o cachimbo dela. Mas assim que o cachimbo estava aceso, a bruxa Salomé atirou-se no chão e gritou:

- Agora peguei vocês!

E imediatamente transformou as crianças em comida.

Segunda-feira virou um pedaço de pão. Terça-feira transformou-se em torta. Quarta-feira virou leite. Quinta-feira, um mingau de aveia. Sexta-feira transformou-se num peixe. Sábado, num queijo. E Domingo virou uma costela assada.

Em seguida Salomé reuniu toda aquela comida e colocou em sua carroça. Sem olhar para trás, começou a puxar sua carga estrada afora, passou pela ponte, cruzou a cidade, o campo de trigo e, finalmente, penetrou na floresta, onde ficava sua cabana.

Logo depois, a mãe voltou para casa, carregando uma cesta enorme. Lá dentro estavam todas as coisas que as crianças tinham pedido (...)

Então, encontrou o cachimbo quebrado da bruxa e viu os pedaços de palha queimada no chão. Lágrimas saltaram de seus olhos.

- Quem pegou meus filhos? gritou.

Um pássaro preto que tinha visto tudo ficou com pena da mulher e, de um salto, pousou no peitoral da janela.

- Siga-me! gorjeou.

- Foi a bruxa Salomé. Ela perdeu o pé e eles deixaram ela entrar.

Com a cesta na mão a mãe seguiu o pássaro estrada afora, passou pela ponte, cruzou a cidade e o campo de trigo e atravessou a floresta, até chegar na cabana da bruxa.

Salomé tinha acabado de sentar-se para jantar e estava prestes a dar a primeira dentada, quando ouviu uma forte batida na porta.

- Deixe-me entrar! gritou a mãe. Quero meus filhos de volta!

- Vocês não pode entrar! respondeu Salomé. Seus sapatos estão sujos.

- Eu tiro os sapatos- deisse a mãe e assim o fez.

- Deixe-me entrar! gritou a mãe. Quero meus filhos de volta.

- Você não pode entrar! respondeu Salomé. Suas meias estão sujas.

- Eu tiro as meias...

- Você ainda não pode entrar! Seus pés estão sujos.

- Então vou cortá-los - disse a mãe, e foi saindo como se fosse mesmo fazer aquilo.

Mas, em vez de cortar os pés, deu um jeito de escondê-los debaixo da saia e voltou de joelhos até a cabana.

(...) Quando Salomé olhou para baixo, pensou que a mãe não tinha mais pés e deixou-a entrar.

Depois apontou para a mesa.

- Aqui estão seus filhos, se você não conseguir adivinhar quem é quem, vou comê-los no jantar. E você só tem uma chance.

A mãe continuou com os pés dobrados para trás e engatinhou até a mesa. Como conseguiria adivinhar que alimento era cada criança?

Desesperada, olhou para dentro da cesta. Aqui estão as coisas que meus filhos queriam - pensou - e agora eles nunca vão tê-las.

- Depressa! - ordenou Salomé. - Estou com fome!

A mãe olhou de novo para os alimentos em cima da mesa.

- Fale! - ordenou a bruxa. - Meu jantar está ficando frio.

De repente, a mãe descobriu o que tinha de fazer. Tirando as coisas da cesta, disse:

- Vou descobrir que alimento é cada filho pelas coisas que eles queriam:

O pão quer manteiga. Então é Segunda-feira. A torta quer faca. Então é Terça-feira. O leite quer um jarro. Então é quarta-feira. O mingau quer mel. Então é quinta-feira. O peixe quer sal. Então é Sexta-feira. O queijo quer bolachas. É Sábado. E a costela assada combina com pudim de ovo. Esse é Domingo.

Num piscar de olhos as crianças voltaram a ser o que eram. Abraçaram e beijaram a mãe e festejaram uns com os outros.

Imediatamente, a mãe ficou de pé e gritou para a bruxa:

- Consegui meus filhos de volta, Salomé! Agora você vai se arrepender de tê-los roubado. E começou a correr atrás da bruxa pelos arredores da cabana, até sair da floresta, passar pelos campos de trigo, pela cidade e, finalmente chegar até a ponte.

Audrey Wood

As crianças ouviram a história sentadas no chão, de frente para o leitor.

Após a interpretação da história, solicitou-se que através de uma colagem com diversos materiais (crepons, cartolinas, revistas, dobraduras...)

fosse representado uma parte da história, em apenas uma cartolina¹.

- Descrição do trabalho em grupo:

Ao sentarem à mesa com os materiais ficaram brincando com o papel crepon até que organizassem os outros materiais na mesa.

Porém, neste encontro, antes de iniciarem o trabalho, percebeu-se um avanço na condução da atividade: olhavam juntos as figuras do livro e discutiam, expondo os motivos de cada escolha, tentando persuadir o outro a aceitar sua idéia. Não era mais um monólogo coletivo, onde cada um escolhia o que queria. É claro que também não estavam cooperando ainda, mas já se podia notar uma evolução na natureza das trocas sociais.

Segue-se um exemplo sobre a tentativa de trocas:

Lú:– Ai a gente faz essa parte aí, que é pequena, a gente faz desse lado, aí escolhe outra parte do livro e faz do outro lado.

Cá:– Não, a gente faz essa parte (a menor) e faz mais coisas, a cabana, a árvore...

Gu:– É, a gente faz a casa e na frente da casa a ponte.

Lú:– Aqui está a ponte. (mostra um pedaço de papel crepon)

Ra:– Não, que ponte?

Lú:– Não o quê?

Gu:– A gente põe a ponte aqui, prá cá tem a casa.

Ra:– Por que não faz a ponte de lápis?

Cá:– Não, assim fica mais bonita. (de crepon)

Gu:– Por que não faz a ponte de marrom?

Cá:– Já sei, isso aqui vai ser o prego da ponte. (feijões)

Gu:– Com o azul (crepon) a gente faz a água debaixo da ponte.

Lú:– Eu já peguei o amarelo para ser a ponte.

Cá:– Não! A ponte é marrom, de madeira.

Percebia-se que expunham suas idéias e tentavam explicá-las, existindo um início de tentativa de coordenar os pontos de vista, mas ainda tentavam fazer prevalecer o seu próprio. Isso porque não se descentravam de si, ainda notava-se a presença do egocentrismo infantil nestas relações.

Durante o trabalho, discutiam o que estava sendo feito. Não apenas colavam os materiais cada um do seu jeito, mas um mostrava ao outro como colar, onde colar, ajudavam-se... O que um fazia, não era mais ignorado como antes ou apenas ridicularizado.

¹ a colagem feita neste encontro não foi anexada devido a dificuldade de reprodução.

Emitiam opiniões sinceras sem nenhum cuidado, mas buscavam formas para melhorar o que o outro havia feito:

Cá: – Vamos usar revista para fazer a cabeça?

Lú: – É, mas o Gu já fez assim.

Cá: – Pode colar por cima.

Gu: – Procura um rosto na revista. (quando encontra cola sem mostrar para o grupo)

Cá: – Olha o tamanho!

Lú: – É Gu, não pode ir colando assim, tem que medir.

Cá: – Descola e procura um menor!

Lú: – Deixa o Ra procurar a cabeça.

Gu: – Eu não achei menor!

Cá e Lú: – Cê nem procurou!

Ra vira algumas páginas:

Ra: – Ai viu, achei! E olha só o tamanho dessa que você achou!

Durante a realização da colagem, percebeu-se que ocorreram brigas por causa de materiais, pois quando um necessitava de algum material que era de outro (tesoura, cola...), este não queria emprestar ao que necessitava. Isto demonstrava um certo egocentrismo nesta questão. Isso ocorria mesmo quando o outro não tinha o material que precisava para fazer algo para o trabalho. Ainda não percebiam que ajudando o outro estavam ajudando o grupo. Isso era mais forte quando os meninos queriam emprestar das meninas; elas diziam que eles não tinham cuidado e que perdiam tudo, ou até mesmo que iriam gastar.

Apesar do avanço nas discussões o produto final não ficou tão bom, pois acabaram perdendo muito tempo com as brigas por causa de material e não colando com tanto capricho.

4.6. 5º Encontro com o grupo experimental:

- Apresentação da história:

Neste encontro realizado no dia 08/10/97, contou-se a história: "O Pequeno Polegar" através de slides. Segue-se a história:

O pequeno Polegar

Bem no meio da floresta havia uma casinha muito barulhenta. É que lá moravam, nada mais nada menos, do que sete crianças, papai lenhador e mamãe. Eles eram muito pobres mas viviam felizes.

Naquele inverno papai ficou sem trabalho e era difícil alimentar tantas bocas. Mamãe repartia com cuidado o pão que ela mesma preparava quando havia farinha suficiente. Mas os garotos eram comilões e estavam crescendo. Só um deles parecia não crescer. Era tão pequeno, mas tão pequeno que cabia em qualquer cantinho. Papai colocou nele um apelido engraçado:

- Você é um pequeno polegar!

Um dia, sem ter o que dar para os filhos, mamãe chorou e papai não sabia como consolá-la (...)

Mamãe continuou chorando mas papai estava resolvido.

- Amanhã vou levar os meninos para a floresta. Depois os deixo lá. Deus há de ser bom alguém os encontrará.

Acontece que pequeno Polegar, escondido embaixo da cadeira do pai estava ouvindo toda essa conversa e como era um menino inteligente, foi até o rio ali perto e encheu os bolsos de pedrinhas.

No dia seguinte papai levou as crianças para um passeio na floresta. (...) Polegar foi ficando mais atrás e ia jogando as pedrinhas como quem não quer nada. Ninguém percebeu o que ele estava fazendo, mas de repente...

- Onde está o papai? Já procurei por aqui mas ele não está! (...)

Alguns começaram a chorar, mas Pequeno Polegar sossegou a todos.

- Calma pessoal! Eu conheço o caminho! É só seguir minhas pedrinhas.

Enquanto isso na casa do lenhador, chegou um presente. Um rico senhor que morava perto da floresta, sabendo das dificuldades da família, mandou um empregado entregar um saquinho cheio de moedas de cobre.

- Viu, senhor meu marido! Agora temos um dinheirinho, mas não temos mais nossos filhinhos! Fizemos uma crueldade sem tamanho!

Mamãe chorava desconsolada quando ouviu umas batidas na porta.

- Nós chegamos, mamãe! Ninguém se perdeu na floresta.

- Pequeno Polegar nos ensinou o caminho! Ele é muito esperto.

- Estamos com fome!

Mas o tempo foi passando e o lenhador não conseguia serviço. O dinheiro recebido já tinha sido gasto.

- Só temos uma solução, dizia o pai desconsolado.

- Deixar outra vez os meus filhinhos na floresta? Não, não e não!

- Aqui eles morrerão de fome, mulher. Não temos mais dinheiro! Na floresta quem sabe...

- Não vamos ficar perdidos na floresta, não! Vou dar um jeito nisso.

Logo cedinho, mamãe distribuiu os últimos pedaços de pão que havia. Papai disse que estava com pressa e era preciso partir logo. Polegar não teve tempo para catar as pedras. Enquanto seus irmãos brincavam, ele ia ficando para trás jogando pequenas migalhas de pão. E após longa caminhada o pai desapareceu novamente. Polegar tentou achar o caminho, mas não encontrou. Os pássaros da floresta tinham encontrado uma comidinha saborosa. E as crianças ficaram perdidas.

Era noite fechada quando Polegar subiu numa árvore e avistou, lá longe uma luzinha. Andaram ainda um bocado de tempo, mas chegaram numa casa grande, perdida no meio do bosque. Quem abriu a porta foi uma mulher de cara muito assustada. A boa

senhora ficou com pena das crianças e deu-lhes o que comer, mesmo sabendo que seu marido era mau e não gostava de crianças. Quando o homem chegou, as crianças se esconderam, porém uma delas espirrou, e todos saíram correndo. O homem mau procurou por toda floresta, mas não encontrou nada. O homem mau desistiu da busca, voltou para o castelo e como estava cansado deitou ali mesmo no jardim para tirar uma soneca. Pequeno Polegar, muito corajoso, tirou as botas do homem mau e levou-as para o rei, pois percebeu que o homem havia roubado-as do rei.

O rei foi generoso e deu um prêmio valioso para a família do lenhador. A casa do Pequeno Polegar voltou a ser barulhenta e alegre.

As crianças foram encaminhadas para outra sala, onde estava montado o projetor de slides. Elas sentaram-se no chão e o slide foi projetado na parede, enquanto o leitor contava a história. A proposta inicial era não contar a história inteira, porém a história foi contada até o final, porque as crianças não teriam tempo após a atividade para retornar a esta sala para assistir ao restante.

• Descrição do trabalho em grupo:

Solicitou-se que desenhassem numa cartolina um novo final para a história.

Os avanços neste encontro foram ainda maiores que no encontro anterior: iniciaram discutindo qual seria o final, porém estavam um pouco confusos para elaborá-lo, então, foi pedido que recontassem a história. Feito isto, as idéias começaram a fluir: um complementava a idéia do outro e explicava o que estava falando, sem que houvesse um monólogo, o diálogo abaixo exemplifica isso:

Gu:– Ele pode achar as botas...

Lú:– É e elas eram mágicas e fala "sinsalabim" e já vai parar na casa dele.

Lú:– A gente faz aqui o menino e a bota, falando "sinsalabim".

Gu:– Ele enfia a mão na bota e sai um monte de dinheiro.

Cá:– A gente faz um risco aqui (dividi a cartolina) daí aqui a gente faz a casa dele (1) e aqui como ele achou a bota (2) a gente faz ele falando "sinsalabim" e aqui (1) a gente faz ele falando "chucabum" daí aparece um monte de dinheiro na mão dele.

Lú:– Peraí Cá, aqui a gente faz o menino com os irmãos dele, daí faz o Polegar e faz que ele achou uma bota, e fala "sinsalabim" e já muda de lugar (o outro lado da cartolina), daí ele tá em casa e fala "chucabum"...

Ra:– Quando ele fala "chucabum" vai aparecer o dinheiro na mão dele e acabou.

Após decidirem o final: o pequeno polegar encontra as botas na floresta que eram mágicas. Diz uma palavra mágica e é transportado para casa, fala outras palavras mágicas e sai um monte de dinheiro. Cada um

escolheu o que ia desenhar e, como seriam duas cenas, dividiram a cartolina ao meio. (ver anexo 6, pg. 74) Ra e Lú iriam desenhar a parte da casa e Cá e Gu iriam desenhar a parte da floresta.

Quando Lú começou a desenhar o Pequeno Polegar, Rá disse:

Ra: - Perá eu fazer o chão primeiro.

Esta fala demonstrava que já percebiam que precisavam organizar o espaço para que não acontecesse como no segundo encontro (dono do circo ficou "voando").

O trabalho acabou sendo feito em dupla sem uma determinação prévia. Cá e Gu desenhavam de um lado e Lú e Ra do outro. Interessante notar, é que as meninas se separaram, ficando uma com cada menino, sendo que nas atividades anteriores havia certo receio em se trabalhar com os meninos. Isto não impediu que houvesse interação entre as duplas ou mesmo a intervenção gráfica no trabalho da outra dupla.

Outro fato interessante, foi que apesar de terem discutido como organizariam a cartolina e o que desenhariam, quando perguntado de que lado seria a casa, ocorreu uma discussão, pois ambas as duplas achavam que estavam desenhando a floresta, acreditando que a outra desenharia a casa. Então, surgiu uma discussão na qual uma dupla tentava persuadir a outra, apesar de não se utilizarem de argumentos que explicassem sua posição:

Profa. :- Aqui é a casa?

Cá:- Não aqui é a casa (mostrando o lado de Lú e Ra)

Lú:- Não aqui é a floresta e ele achando a bota.

Cá:- Não, é a casa!

Lú:- Não a gente já tá fazendo aqui.

Cá:- Aqui é que ele tá achando a bota e ele tá triste com os irmãos que ele se perdeu.

Gu:- (aponta o da Lú e Ra) Aqui é a casa!

Ra:- Desenha ele com irmãos na casa com o dinheiro na mão e falando a palavra mágica.

Lú acaba aceitando a idéia de Ra, pois poderia desenhar tudo o que queria e não somente a casa como pensou que seria.

Chegaram a discutir que o Pequeno Polegar teria que ser o mesmo dos dois lados, porém, acabaram fazendo diferente, pois Lú desenhou de um lado e Cá do outro.

profa: – O que você vai fazer no meio?
Cá: – O cachorro roubando o leite do gato.
Gu: – É, eu sabia.
Ra: – Eu no final, o cachorro pedindo desculpas.

Perguntaram se também podiam escrever e resolveram primeiro desenhar, deixando um espaço para depois escreverem. Discutiam que os cachorros tinham que ser todos iguais, mas não percebiam que um poderia desenhar os cachorros em todas as folhas e assim ficaria igual, para eles era um livro onde cada um era dono de uma página e não do livro todo.

Apesar do avanço, de discutirem o que fariam e de emitirem opiniões sobre o trabalho do colega que auxiliavam, ainda apresentavam dificuldades em perceber o trabalho do grupo como um todo.

Durante a escrita ajudavam o colega, e corrigiam sua escrita também:

Lu: – Era uma vez um gato e um cachorro. Um cachorro e um gato. Eles estavam ...
Ca: – Brincando no quintal. (a criança escreve, ao invés de no quintal, lá fora)
Lu: – Ajuda Ra e Gu, senão na vez de vocês não vamos ajudar.
Gu: – Quando chegou a hora de dormir ...
Ca: – Ponto. Estava anoitecendo ...
Gu: – E estava na hora de dormir. Ih! Mas o meu tem sol.
Param para olhar e ficam um tempo em silêncio.
Ca: – Ah! Mas aí é o dia seguinte.
Gu: – É mesmo. Vai Lu!
Lu: – Vocês não me dão idéia!
Gu: – Você escreveu o que eu falei?
Lu: – Já!
Gu: – Deixa eu vê. Aí tá faltando: e chegou a hora de dormir (Lu escreve o que Gu queria).
Gu: – No dia seguinte ...
Ca: – Isso é no seu. Pode ir escrevendo.
Gu escreve em sua folha, enquanto Ca ainda desenha e Ra vai contornando o seu desenho.
Gu lê o que já escreveu: No dia seguinte o gato viu que o cachorro ... (complementa falando: Estava roubando o seu leite.).
Gu escreve o que falou.
Lu: – Tem que escrever mais coisa.
Ca: – Daí o gato ficou furioso e deu uma arranhada no cachorro.
Ra: – Posso ir escrevendo: Você me desculpa peço seu leite ?
Ca: – Pode.
Ra: – É letra de mão ou de forma ?
Lu: – De forma.
Lu (lê o que Gu escreveu) – O cachorro estava roando ?
Gu: – Não! Roubando!
Lu: – Olha o que você escreveu: Roando (lê enfatizando cada sílaba)

Ca:– É mesmo: Roando.

Gu arruma a palavra e fica bravo pois Ca e Lu falam: Se nós não tivéssemos lido ia ficar errado!

Continuam a ler o que Gu escreveu, mas não lembram que tinham dito que “Ele (gato) ficou furioso” e não colocam isto.

Ra:– Lê o que escreveu para o grupo: “Você me desculpa pelo seu leite? Por favor. Tá bom, você é meu amigo.”, todos concordam e gostam.

Através desta transcrição, percebeu-se também a busca de solução para o problema do sol, presente em uma das folhas. Assim ficou claro que cada um era dono de sua folha e não do livro inteiro, já que quando um escrevia, os outros continuavam fazendo suas atividades, como se isto fosse um problema somente do que escrevia. Somente quando este solicitava a ajuda dos colegas, é que os outros tomavam iniciativa.

O produto final (ver anexo 7, pgs. 75, 76, 77, 78) possuía uma seqüência lógica tanto na produção gráfica como na escrita, demonstrando que conseguiram se organizar e trabalhar juntos de forma mais ativa, mesmo que esta ainda não fosse em todos os aspectos.

4.8. 7º Encontro com o grupo experimental:

- Apresentação da história:

Neste dia, 05/11/97, o livro lido foi "O leão e o rato". As crianças do grupo observado dirigiram-se para uma outra sala, onde ouviram a história sentados no chão. Segue-se a história:

O Leão e o Rato

Certo dia, o rato Miguel passeava pelo bosque com dois amigos queridos; cada um tinha nas mãos uma zarabatana, e eles se divertiam pregando peças nos outros animais da floresta.

Numa clareira, o leão Poldo dormia estendido sobre a relva. Embora seus amigos tentassem detê-lo, o rato Miguel apontou a zarabatana na direção do leão e soprou com força.

O leão Poldo acordou sobressaltado e furioso; quem se atrevia a perturbar o rei da floresta ?

Ele se pôs a correr atrás do ratinho, que fugia apavorado, e o perseguia decidido a engoli-lo de uma só vez.

O rato Miguel pediu desculpas ao leão, prometeu não incomodá-lo mais e lhe suplicou que o deixasse ir. O leão Poldo se comoveu e o deixou voltar para junto de seus amigos.

Um dia alguns caçadores prepararam uma armadilha para o leão Poldo, que ficou preso numa grossa rede suspensa no ar.

Seus gemidos chegaram aos ouvidos do rato Miguel, que correu para junto da armadilha. Ao ver o nobre leão aprisionado, sentiu uma grande pena.

Ele se aproximou e começou a roer a rede com seus dentinhos afiados. Não foi um trabalho fácil; mas depois de algum esforço o leão se libertou.

Daquele dia em diante, o rato e o leão tornaram-se amigos inseparáveis, e os outros animais da floresta já não se surpreendiam quando os viam passeando e brincando juntos no bosque.

Após a leitura solicitou-se que o grupo confeccionasse apenas uma sucata sobre algo da história lida.

- Descrição do trabalho em grupo:

No chão estavam dispostos diversos tipos de sucata que as próprias crianças haviam trazido de casa.

Iniciaram a atividade com uma criança dando a idéia de se fazer o leão, e os outros aprovando. Começaram a delegar funções um para o outro:

Lu: – Vocês vão fazer um tipo do corpo, e eu e a Ca vamos tentando fazer a cabeça.

Ra: – E o rabo!

Lu: – É, e vocês vão fazer o corpo. O rabo é fácil.

Ca:– *A gente vai fazer a cabeça.*
Lu:– *Mas aí o que a gente vai fazer?*
Ca:– *A boca e a orelha.*
Lu:– *Ah! Bom ...*
Ra:– *O chapéu.*
Ca:– *É o chapéu!*
Lu:– *Já decidimos.*
Gu:– *Então vamos lá.*

Cada um pegava materiais que considerava necessário, e começavam a montar as partes. Solicitaram ajuda para colar os rolos de papelão no corpo, os quais seriam os braços e as pernas, enquanto Lu e Ca montavam a cara e a juba. Confeccionaram as roupas com papel crepon.

Para montar a sucata precisaram todo tempo da ajuda um do outro, para pintar, colar, recortar, segurar, ... O grupo demonstrou uma evolução ainda maior na natureza das trocas sociais e cognitivas, perceberam que a sucata seria uma e, não ficava claro, o que seria de cada um, pois teriam apenas um leão.

O produto final ficou muito interessante e, na medida do possível, bem parecido com o leão da história².

² a sucata confeccionada não foi anexada devido a dificuldade de reprodução.

4.9. 8º encontro com o grupo experimental:

- Apresentação da história:

No dia 19/11/97, a história lida foi "A cigarra e a formiga". Segue-se a história:

A Cigarra e a Formiga

Era verão, e a cigarra vagabundeava estendida numa folha, abanando-se preguiçosamente.

"Que vida boa!", pensou a cigarra. "Está um belo dia, e me sinto realmente feliz!" E olhava com pena as lagartas e as formigas que se cansavam ao sol.

- Pare de trabalhar - disse afinal a cigarra a uma formiga - e venha se divertir comigo!

Mas a rainha das formigas disse à formiga operária para não ouvir os maus conselhos da cigarra e continuar trabalhando com suas companheiras.

Enquanto o vento do outono fazia cair as últimas folhas, a cigarra continuava a cantar, e as formigas seguiam trabalhando a fim de acumular provisões para o longo inverno.

Chegou o inverno, e a cigarra não tinha nenhum alimento para comer, nem abrigo para proteger-se do frio.

"Como fui descuidada!", reprovava-se a cigarra. "Por que não recolhi as provisões para o inverno como fizeram as formigas?"

A cigarra já estava morrendo de fome e frio; mas algumas formigas a socorreram e a levaram para sua caverna, onde todas as formigas estavam descansando, desfrutando as férias de inverno.

As corajosas formigas socorreram a cigarra; tiraram-lhe as roupas molhadas e lhe deram de comer.

- Veja o estado em que você ficou por causa da sua maluquice! - repreendeu a rainha das formigas.

A cigarra pediu desculpas e prometeu não ser mais preguiçosa e insensata; e para retribuir a ajuda das formigas tocou e cantou para elas.

Após a leitura do livro, o grupo observado sentou-se à mesa comprida com uma cartolina no centro e os outros materiais que seriam utilizados. (lápis de cor, giz de cera e canetinha)

- Descrição do trabalho em grupo:

Solicitou-se que fizessem um desenho sobre a história. (ver anexo 8, pg. 79) Importante ressaltar que esta atividade era a mesma do primeiro encontro com GE e GC.

Iniciaram pensando e discutindo ativamente o que desenhar e como organizar a cartolina. Exemplo dessa discussão:

Lu: - Vamos fazer a parte do verão, que ela tava folgadona. Olham o livro:

Lu:– Olha essa é legal também, tem toda esta neve.
 Ca:– Não, vamos fazer esta.
 Gu e Ra:– É, essa é melhor.
 Lu:– Tá. (aceita a idéia dos outros já que o desenho não é tão diferente do que queria)
 Ca:– Aqui embaixo a gente põe a grama.
 Gu:– Aqui tem pedras e terra.
 Lu:– A gente não precisa desenhar igual no livro.
 Gu:– Nesta parte têm que desenhar a cigarra deitada na flor e as formigas trabalhando.
 Lu:– Olha a gente vai desenhar essa. (apontando para a página e chamando a atenção de Gu e Ra) Presta muita atenção porque a gente tem que saber o que está desenhando.
 Ra:– Eu vou fazer as formigas.
 Lu:– Não é melhor vocês virem desenhar o céu? Porque a gente desenha “um pouquinho” melhor que vocês.
 Ca:– Claro a gente é menino.
 Lu:– Ah gente, por favor troca com a gente!
 Gu:– Ah! Quero fazer a grama.
 Ra:– Eu também.
 Ca:– Ah, então eu vou fazer o céu.
 Lu:– Então eu também.
 Ra:– Não, faz a flor.
 Lu desenha a flor, Gu o mato, Ra a formiga e a o céu.

Interessante observar que não mais escolhiam por eliminatória o que iriam desenhar, como ocorria nos primeiros encontros, mas discutiam, pediam para trocar, explicavam porque um desenhava uma coisa e outro não, mesmo que com argumentos infantis, mas já representava um grande avanço pois começavam a utilizá-los, tentando persuadir o outro e socializar o seu pensamento, demonstrando uma diminuição no egocentrismo já que iniciavam uma coordenação dos pontos de vista.

Enquanto desenhavam o combinado, opinavam sobre o desenho do outro, dando idéias que melhorassem o trabalho, demonstrando uma percepção maior do trabalho do grupo, como podemos observar no exemplo abaixo:

Ca:– Olha tem flor aqui e vermelha. (aponta para o desenho do livro, mostrando a falta da flor no mato que Gu fez)
 Ca:– Ra, em cima da formiga tem comida.
 Ca:– Lu você esqueceu de fazer as folhas. (começa a desenhar)
 Lu:– O que que é isso?
 Ca:– Olha aqui no livro!
 Lu:– Mas não precisa ser idêntico. Ca, apaga isso, tá estranho, olha o tamanho da flor e da folha.

O que ficou bem evidenciado durante todas as atividades era o domínio que Ca e Lu, as duas meninas, exerciam sobre Ra e Gu, os dois meninos, até mesmo por serem mais ativas e terem mais facilidade nas atividades.

Importante observar que a estratégia desta atividade era exatamente a mesma das primeiras atividades, porém a diferença entre elas foi muito significativa. Enquanto nas primeiras não discutiam organização, nem o que desenhariam, apenas escolhiam e iam fazendo, formando um desenho, nesta pode-se perceber o quanto discutiram, palpitararam, emitiram opiniões, ajudaram, ficando claro que estas crianças caminhavam para a cooperação.

4.10. 2º encontro com o grupo controle:

- Apresentação da história:

Este encontro se deu no dia 19/11/97, a mesma data do último encontro com o grupo experimental. O livro lido também foi o mesmo: “A cigarra e a formiga”, e a atividade proposta também repetiu a do último encontro com GE.

As crianças estavam sentadas em seus lugares, dispostas em fileiras e o leitor na frente da classe. Conforme o livro era lido, mostrava-se as figuras.

Após a leitura, as carteiras foram viradas formando grupos. Solicitou-se que fizessem um desenho de uma parte da história numa cartolina branca, usando lápis de cor e canetinha. A proposta dessa atividade era a mesma da do primeiro encontro com este grupo.

- Descrição do trabalho em grupo:

Nesta atividade percebeu-se uma diferença em relação ao primeiro encontro: logo que pegaram a cartolina, uma das crianças propôs que fizessem do mesmo jeito do primeiro encontro (dividir a cartolina). Enquanto três membros aprovaram, um deles não aprovou, dando a idéia de fazerem apenas um desenho para o grupo. Porém, esta idéia foi ignorada pelos demais que começaram a dividir a cartolina. A criança facilmente se conformou com a não aceitação de sua idéia.

Isto demonstrava que uma das crianças do grupo começava a caminhar para a realização de trocas mais significativas em direção à cooperação, porém as demais ainda permaneciam mergulhadas num forte egocentrismo, pois nem mesmo discutir, ou conversar sobre a idéia foram capazes.

Quando começaram a dividir a cartolina, as duas crianças que ficaram com as partes menores no primeiro encontro, logo avisaram que precisava ser dividido de maneira diferente:

– Todos tem que ter a parte igual.

Então, diminuíram os espaços fazendo com que coubesse mais um,

do mesmo tamanho dos demais.(ver anexo 9, pg. 80)

Esta situação demonstrava uma tentativa de igualdade de aprovação do grupo, já que anteriormente esta reclamação havia sido ignorada.

Desta vez se organizaram de forma diferente para desenhar: ficaram um ao lado do outro, bem "apertadinhos", cada um desenhando em seu espaço.

Como todos tinham a oportunidade de desenhar ao mesmo tempo, havia um profundo silêncio, já que não havia necessidade de trocas, pois o trabalho era individual. Havia ainda, mais um empecilho para as trocas: a professora insistia a todo momento para que ficassem em silêncio. O máximo que ocorria eram conversas curtas sobre algo ou para pedir material emprestado: lápis, caneta, régua...

Análise Final Comparativa Após Todos os Encontros Com os Grupos Experimental e Controle:

Nos relatos do último encontro com GE e no último encontro com GC foi possível perceber o avanço que ocorreu durante o processo com o grupo experimental e as diferenças existentes entre o grupo experimental e o grupo controle.

No grupo controle durante a segunda atividade percebeu-se um estado de forte egocentrismo infantil, uma dificuldade em expor e em ouvir aos colegas. Nem ao menos brigavam pelo que acreditavam, mas apenas se conformavam. Este conformismo muito grande é resultado de uma heteronomia presente nesta idade, e que faz com que as crianças obedeçam sem questionar.

No grupo experimental também foi possível perceber a existência desse estado de egocentrismo infantil, porém nas atividades iniciais é que isso ficou mais claro. Mas mesmo assim as crianças já conseguiam expor as suas idéias. Tinham também dificuldade em ouvir ao colega, mas na maioria das vezes brigavam pelo que acreditavam.

Apesar das crianças do grupo experimental também serem heterônomas, vivem em um ambiente onde é permitido questionar, ou melhor, onde são estimuladas para que façam isto, por isso possuem maior facilidade em falar, mesmo que ainda encontrem dificuldade em coordenar os pontos de vista.

Com o decorrer das atividades, e principalmente na última, percebeu-se que o grupo experimental caminhava para a cooperação, ocorrendo trocas sociais mais significativas: começavam a pensar juntos, discutir, chegar a conclusões juntos, resolver juntos, expor e ouvir os pontos de vista ... No entanto, no grupo controle, na última atividade, isto não foi perceptível: continuavam "apáticos", fechados em seus pensamentos, em suas verdades. Quando uma das crianças colocava uma nova idéia para iniciar o trabalho (fazer um desenho só, sem dividir a cartolina), simplesmente era ignorada, mesmo sendo ouvida, os demais preferiam ficar fechados em si próprios, ao invés de ouvir e discutir o que foi proposto. Isto porque ainda

não conseguem lidar com a opinião do outro, e não se descentram de suas “verdades”. É como aconteceu no primeiro encontro com o grupo experimental: a maioria vence mesmo que a minoria não tenha tido oportunidade de falar.

Quanto ao resultado gráfico, também fica evidenciado a diferença entre os grupos. Apesar do egocentrismo vivido no grupo experimental, todos os desenhos se finalizam em um para o grupo, mesmo que cada criança seja “dona” de uma coisa que fez e somente nos encontros finais, sobretudo no último, percebessem o trabalho como sendo do grupo. No grupo controle a cartolina foi dividida para que os desenhos fossem de cada um e não houvesse intervenção do outro, “o que é meu é meu”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as crianças que participaram das atividades tinham entre 7 e 8 anos de idade. De acordo com o quadro teórico apresentado, elas ainda encontravam-se num estado em que predominava o egocentrismo cognitivo, caracterizado pelo monólogo coletivo e pela dificuldade na descentração de seus pontos de vista. No grupo controle, isto foi característico de todo o processo: falavam baixinho sobre o que faziam, ou sobre qualquer outra coisa, acreditando que eram ouvidos e compreendidos. Já no grupo experimental, inicialmente isto também ocorreu, porém mais tarde passaram a realmente discutir entre si, caracterizando o início da socialização, da descentração do seu ponto de vista.

O ambiente criado nos encontros com GE, estava livre de tensões, pressões e coação por parte dos adultos, oferecendo-se às crianças condições necessárias para as atividades grupais que tivessem como objetivo a reciprocidade.

Retomando a teoria, Piaget salientou a importância da socialização da criança para que o egocentrismo gradualmente desse lugar ao surgimento da cooperação e das relações de respeito mútuo. Assim, os progressos observados no grupo experimental, podem ser explicados através dessa oportunidade de socialização e a qualidade do ambiente proporcionado.

Este trabalho parece confirmar que a criação de um ambiente escolar cooperativo, segundo a definição de Araújo (1996), poderia ser um meio propício à construção da autonomia, pela redução da autoridade do adulto e pela possibilidade da criança expressar-se livremente, e agir com base na reciprocidade.

Um ponto a ressaltar, que demonstra claramente a diferença entre os dois grupos no sentido da qualidade do ambiente oferecido: enquanto contava as histórias no grupo experimental ou explicava a atividade, fui interrompida várias vezes com questionamentos ou com colocações sobre a história. No grupo controle jamais fui interrompida, todos ficavam quietos me olhando como se nunca tivessem ouvido uma história. Creio que não era este o problema, mas sim que o grupo experimental tinha necessidade de se

expressar enquanto o grupo controle parecia não sentir esta necessidade, ou talvez não estivesse acostumado a isso.

Acredito que esta característica se deva as metodologias utilizadas em sala de aula (já exposta anteriormente). Enquanto na escola A a professora estimulava a expressão verbal dos alunos, buscando mostrar-lhes que não era apenas falar, mas expressar algo para o grupo e fazer-se entender; na escola B a professora barrava toda e qualquer forma de expressão verbal manifestada pelos alunos, a todo momento pedia silêncio, ou melhor, exigia-o.

Todo o exposto faz refletir o quanto um ambiente escolar baseado no diálogo e na cooperação pode auxiliar a descentração cognitiva.

Diante da análise exposta podemos dizer que o trabalho em grupo solicitando a descentração cognitiva e a coordenação dos pontos de vista dos membros do grupo influencia o desenvolvimento da cooperação, proporcionando à criança sair de um egocentrismo mais forte, caminhando em direção à verdadeira cooperação.

Os resultados observados parecem confirmar um pressuposto da teoria piagetiana que é o da importância de se criar um ambiente onde se valorize o conflito e a interação do indivíduo, que possa levá-lo à descentração cognitiva.

Pode-se inferir que o fato de submeter as crianças do grupo experimental a várias situações de trabalho em grupos, possibilitou uma modificação das trocas interindividuais, em função do intercâmbio mantido no grupo.

Ainda que não seja possível afirmar que na conclusão da análise dos dados as crianças estivessem cooperando, no sentido em que Piaget define, encontramos que o grupo experimental estava mais próximo de atingir esse patamar de desenvolvimento, no caso de poderem continuar desfrutando deste ambiente cooperativo.

Portanto, esta pesquisa obteve resultados que demonstraram a importância que o trabalho escolar em grupo, realizado constantemente em sala de aula e em ambientes escolares cooperativos podem exercer sobre o desenvolvimento da natureza das trocas sociais e cognitivas.

6. LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Desenho feito no 1º encontro com GE	69
Anexo 2: Fotocópia da página do livro escolhida pelo GE	70
Anexo 3: Desenho feito no 1º encontro com GC	71
Anexo 4: Desenho feito no 2º encontro com GE	72
Anexo 5: Desenho feito no 3º encontro com GE	73
Anexo 6: Desenho feito no 5º encontro com GE	74
Anexo 7: Desenhos feitos no 6º encontro com GE	75
Anexo 8: Desenho feito no 8º encontro com GE	79
Anexo 9: Desenho feito no 2º encontro com GC	80

