

SALA DE AULA

E

Este trabalho aborda as relações de sala de aula, o processo de interação entre seus membros como fator deflagrador da construção do conhecimento. Identificar a situação sócio-afetiva dos grupos considerados; selecionar, planejar e implementar atividades pedagógicas que, de maneira intencional, aumentem a interação - entre alunos. Os resultados apontam para a confirmação de que a estrutura sócio-afetiva do grupo no momento em que evidencia o relacionamento se constitui em um indicador útil para a predição da ocorrência de aprendizagem. Evidenciam também que a proposição para realizar-se o planejamento e implementar privilegiando relações de troca encontra resistências por parte da comunidade envolvida.

Este trabalho aborda as relações de sala de aula, o processo de interação entre seus membros como fator deflagrador da construção do conhecimento. As relações sociais e emocionais que, a partir das aceitações e rejeições entre os membros, caracteriza a estrutura sócio-afetiva do grupo como indicador válido para ações pedagógicas que otimizem o processo ensino-aprendizagem.

A proposta objetiva identificar a estrutura sócio-afetiva dos grupos considerados; selecionar, planejar e implementar atividades pedagógicas que, de aumentem as situações de troca - interação - entre os alunos.

O projeto, desenvolvido no ano de 1998 em três turmas de primeira série do 1º Grau de diferentes escolas públicas de periferia do município de Santa Maria direta entre os pesquisadores com a situação pesquisada, o que caracteriza uma pesquisa-ação.

O instrumento utilizado para a identificação da estrutura sócio-afetiva do grupo foi o Teste Sociométrico. O trabalho, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, tem base teórica no paradigma construtivista a partir de Piaget, Vigotsky e Wallon, que salienta a essencial na construção do conhecimento. O estudo das relações sociais e emocionais, conforme as aceitações e rejeições dos membros do grupo, baseia-se formulada por Kurt Lewin.

No caminho para a maturidade, o indivíduo realiza determinadas aprendizagens que são essenciais ao bom desempenho de suas tarefas evolutivas de mesmo tempo, e para que estas tarefas sejam facilitadas, ele necessita dos outros: familiares, vizinhos, professores e colegas.

Além destas influências informais, não sistematizadas, existe o ambiente escolar com que está intencionalmente voltado para mediar o desenvolvimento global

A criança, no curso da interação com colegas, constrói gradualmente padrões de reações sociais cada vez mais ou menos estáveis em situações similares de pessoas: a personalidade torna-se mais consolidada e pode ser observada em padrões consistentes. Portanto, a criança pode ser vista como "tímida", "aliviada às lágrimas", "agressiva" e assim por diante. Por trás desses padrões de comportamento estão as interpretações e organizações ou esquemas de orientação. Portanto, a interação com companheiros, bem como entre adulto-criança, oferece o material bruto do qual a criança forma sua própria personalidade. (De Vries,

A escola constitui uma complexa rede de relações interpessoais compreendidas apenas por um grupo restrito de especialistas, de tal forma que os comprovadamente interferem no desenvolvimento da aprendizagem, passam despercebidos pela comunidade escolar.

O conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento dos grupos sociais, uma das mais importantes descobertas na evolução das ciências sociais, é instrumento no processo de apropriação da produção humana e construção das características individuais. O grupo social implica relações emocionais. À medida que interagem, desenvolvem sentimentos de amizade ou aversão entre elas, estabelecendo normas e desenvolvendo uma hierarquia de prestígio, salientando uma pessoa, que dispõem de influência predominante.

A estruturação sócio-afetiva do grupo, de modo a estabelecer uma hierarquia de prestígio, parece ser importante para a viabilização e efetividade do ensino instrumentais da educação e do desenvolvimento social. Isto é válido para as séries iniciais, pois é nesse momento, por volta dos sete anos de idade, quando da entrada na escola, que seu desenvolvimento social é mais fortemente incrementado. Também porque esta experiência social inicial, mais ampla e formal, será uma referência para a auto-avaliação do indivíduo e para a sua compreensão da sociedade.

As pesquisas realizadas por Lewin evidenciaram que a produtividade do grupo e sua eficiência não dependem exclusivamente da competência de seus membros, intimamente relacionadas com a solidariedade e as relações interpessoais dos mesmos. A propósito, escreve Garci-Roza (1972, p.62), "a característica essencial como na classe, a semelhança entre seus membros, mas a interdependência dinâmica entre eles."

Lewin e seus colaboradores chamam a atenção para a variedade do comportamento humano em diferentes contextos, opondo-se àqueles que se ocupam do indivíduo, desligando-o do seu meio ambiente e sublinhando a uniformidade do comportamento. Para ele, o comportamento (C), depende da pessoa (P) e do seu meio, os dois devem ser considerados como variáveis mutuamente dependentes. Para compreender o comportamento deve-se considerar a pessoa e seu meio como fatores interdependentes. A totalidade destes fatores é o que se denomina espaço de vida. Desta maneira, explicar o comportamento implica em se encontrar o espaço adequado do espaço de vida e em se determinar a função (F) que relaciona o comportamento do espaço de vida de modo que $C=(P,M)=F$ (EV).

O grupo, conforme Lewin, é um "campo de forças" diferente da simples soma dos sistemas de tensão (pessoas) que o constituem. O grupo e seu ambiente social. Campo social abarca a dinâmica e a estrutura deste espaço, de modo que a conduta de um grupo pode ser explicada em função de forças objetivas que atuam na situação no momento. Analogamente ao campo psicológico, o campo social é uma totalidade dinâmica estruturada em função da posição relativa de seus elementos.

O comportamento social resulta da inter-relação destes elementos- grupos, subgrupos, membros, etc., isto é, da distribuição de forças em todo o campo. Deve ser considerado uma entidade que se dirige para um objetivo, havendo variação na distribuição de forças, à medida que esses objetivos se aproximam ou se afastam.

Resumindo o até aqui exposto, pode-se afirmar que, para Lewin, um grupo pode ser representado como um campo social, caracterizado pela organização da estrutura; simultaneamente, este grupo está compreendido num campo social, o meio ambiente que o cerca. A dinâmica do campo pode explicar-se então pela ação da direção, intensidade e ponto de aplicação - que o constituem. O resultado das combinações dessas forças em ação transforma o campo social, dando origem à mudança a fim de reencontrar o seu estado de equilíbrio quase-estacionário. Estado esse que é transitório, porque novas forças entram em ação e originam nova localidade impulsionado pelas forças do campo, em constante renovação, um grupo está também em constante transformação.

Wallon postula que 'o homem é geneticamente social'. Quer dizer que ele nasce para viver em sociedade, para agir e interagir no seu meio social, cultural e nas interações com o mundo que se iniciam o desenvolvimento e a construção da personalidade, do caráter, dos valores, dos preconceitos. Conforme Brulfert apud Vasconcellos & Valsiner (1995, p. 40),

Wallon considera a criança como social desde o nascimento e proclama os processos afetivos como anteriores a quaisquer outros tipos de comportamentos. profunda vinculação existente entre afetividade e movimento, na base de todas as formas de interação da criança pequena, seja com o mundo físico ou com a sociabilidade como a capacidade de trocas sociais, como todas as interações que consideram a ação do outro em relação à própria ação. Elas existem desde o início e longo da ontogênese modificando sua natureza e forma.

No primeiro momento, a criança vai interagir na família e gradativamente ampliar sua interação para os vizinhos, os amigos, a escola. Em cada um desses momentos vai desenvolver um papel social que é único naquele grupo, em determinada situação. Em um grupo ele pode assumir a liderança, em outro ser indiferente; esse papel vai variar conforme as suas necessidades, seus interesses e seus desejos.

A teoria de Henry Wallon trouxe à psicologia e à educação formas mais dialéticas de entender a relação existente no espaço educacional, diferenciar as dimensões emocionais, mediadores do mundo físico, ideológico e social, no processo de ação e interiorização da ação, dando lugar central à dimensão afetiva no desenvolvimento.

Para Wallon, a emoção é um instrumento de sobrevivência privilegiado da espécie humana, sendo o primeiro e mais forte vínculo entre os homens e suas condições. As interações das crianças estão fortemente vinculadas entre a afetividade e o movimento.

Piaget, mesmo não se fixando na questão das interações sociais, situa as influências e determinações dessas interações sobre o desenvolvimento da inteligência na idéia de que "experiências com outras crianças são componentes fundamentais para o desenvolvimento intelectual, moral e linguístico" (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p. 40).

considerando ainda a interação social como "condição necessária para o desenvolvimento do pensamento" (ibid).

É importante salientar que, para Piaget, "o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade e (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p.36)

Diante desta perspectiva, não podemos ver o homem isoladamente e independente das influências dos diversos grupos que frequenta. As interações com criança, são essenciais para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social e intelectual, autonomia e diferenciação de si mesma e

É importante salientar que as interações sociais, de acordo com Piaget, se apresentam em níveis diferenciados. Isto quer dizer que a criança com um ano e com sete, quatorze ou vinte e um anos de idade. Portanto, a qualidade das trocas intelectuais são também diferenciadas, sendo este o autor para definir em que sentido um adulto é social.

Para Vygotsky, a aprendizagem é considerada um processo essencialmente social. É na apreensão das habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que se desenvolvem as funções psicológicas do ser humano. O desenvolvimento cognitivo é resultado das interações sociais e culturais. Para Vygotsky, segundo Reardon (1995), as atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo".

Através das interações com o meio social, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se, emergem da vida social, mediadas pelo outro. Em experiências infantis, Vygotsky afirma que toda função social aparece duas vezes. Inicialmente, no nível das relações sociais (interspessoal), depois no indivíduo (intrapessoal).

Vasconcellos & Valsiner (1995, p. 46) comentam que

Vygotsky explica esta afirmação dizendo que a criança nasce num ambiente cultural e historicamente estruturado, provido de significados, com estímulos e relações sociais mediadoras de um desenvolvimento ativo, em situações interativas. Os sinais são instrumentos culturais que atuam tanto a nível interpessoal quanto intrapessoal. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da criança é produto de instituições sociais e sistemas educacionais com a família, escola, igreja, que ajudam a construir seu próprio significado da ação do outro e de sua própria ação.

As aquisições das habilidades infantis envolvem a mediação dos adultos. No caso escolar, a intervenção do professor através dos procedimentos e estratégias antecipadamente, são relevantes para a promoção da aprendizagem-desenvolvimento e da trajetória dos indivíduos na escola. Também, as interações sociais e promotoras do desenvolvimento, pois as diferenças entre as crianças, oriundas dos ambientes sociais de que cada uma é proveniente, leva a trocas sociais diferenciadas.

As teorias formuladas por Vygotsky, Wallon e Piaget, no que dizem respeito às interações sociais, são fundamentais para a compreensão dos aspectos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky e Wallon privilegiam os aspectos sociais e emocionais presentes no desenvolvimento cognitivo da criança, pois consideram que é a partir de relações interpessoais que o sujeito caminha na direção de uma ação subjetiva, intrapessoal. Wallon privilegia os aspectos emocionais, no sentido de que toda a ação é constituída por determinantes afetivos que influenciam no processo de desenvolvimento. Ademais, o contexto histórico, cultural e social para ambos os autores no processo de desenvolvimento.

Piaget, ainda que tenha sido mais incisivo na explicitação de como o indivíduo constrói o conhecimento e na proposição de uma epistemologia para explicar as relações desse processo, considera relevante as experiências com as outras pessoas para que o conhecimento seja construído.

A aprendizagem tem origem no grupo social. Não podemos compreender nem explicar o processo ensino-aprendizagem fora dos processos de interação professor-aluno; aluno-aluno; e nem a nível cognitivo, mas através do relacionamento social e afetivo.

A estrutura sócio-afetiva, conforme explicitado, corresponde a um quadro de processos interpessoais revelador do padrão das relações sociais e emocionais do grupo, em função das reações positivas de aceitação ou negativas de rejeição. A estrutura sócio-afetiva se evidencia pela existência de uma hierarquia de papéis dos membros do grupo, evidenciadas no teste sociométrico.

Este trabalho, no seu primeiro momento, identificou a estrutura sócio-afetiva dos grupos considerados para, com base nessa configuração, formular sugestões para o planejamento, implementação e acompanhamento das ações de sala de aula.

As ações do projeto orientaram-se na pressuposição teórica de que a aprendizagem é um processo de construção interativa, ou seja, requer a participação numa relação de troca onde cada um re-constrói a realidade. Assim, o aluno tem suas chances de aprendizagem aumentadas quando realiza as atividades em grupo com seus pares, isto é, na medida em que interage (troca) com os demais.

É, então, na prática, por intermédio da linguagem e das ações, que o desenvolvimento se efetiva e o indivíduo se constitui. Portanto, é nas relações interpessoais de aprendizagem sendo, assim, os alunos e o professor os agentes principais desse processo.

Diante dessa premissa teórica e dos dados constantes na Tabela 1, que evidencia um percentual elevado de alunos isolados, decidimos que a realização de atividades em sala de aula, num primeiro momento, seriam realizadas, preferencialmente, em duplas de alunos. Para isso, começamos um trabalho com os professores, visando tornar o processo de interação e sua repercussão na aprendizagem. Pretendíamos que, após um período de trabalho de sala de aula em duplas, os alunos passariam a trabalhar em grupos de três a três e, posteriormente, em grupos maiores.

Tabela 1 - POSIÇÃO SOCIOMÉTRICA POR ZONA (%) - 1ª APLICAÇÃO

	Turma A	Turma B	Turma C	Média
ZS	56,7	53,6	56,0	55,4
ZR	43,3	46,4	44,0	44,6
TOTAL	100	100	100	100

A estrutura sócio-afetiva identificada no início das atividades - 1ª aplicação - em cada escola, conforme Tabela 1, evidencia que um percentual de 55,4% dos alunos teve posição sociométrica com destaque e/ou qualidade superior, ao que denominamos Zona de Segurança (ZS), e 44,6%, em média, dos alunos teve posição sociométrica com destaque e/ou qualidade inferior, o que denominamos Zona de Risco (ZR). O percentual de 44,6% na ZR pode ser significativo na medida em que evidencia um grupo elevado de alunos que está isolado ou que é excluído.

Os resultados obtidos das atividades realizadas, apresentados a seguir, revelam a configuração dos sujeitos do processo de mediação implantado.

Tabela 2 - DISPOSIÇÃO DA TURMA (%)

	A	B	C
Individualmente	0,0	12,5	13,3
Dupla	0,0	43,8	6,7
Trio	10,0	25,0	0,0
Quarteto	90,0	12,7	20,0
Quinteto	0,0	0,0	46,7
Fila	0,0	0,0	0,0
Círculo	0,0	0,0	13,3
Total	100	100	100

Esta tabela representa a configuração obtida no final do período de realização das atividades. Evidencia que as tarefas foram realizadas com predominância em grupos. O percentual mais elevado de realização individual chega a 12,5% na escola B e 13,3% na escola C.

Em nenhuma situação os alunos foram dispostos em fila - um atrás do outro - conforme a maneira tradicional de dispor os alunos na sala de aula.

Estes resultados podem ser indicadores de que já existe, por parte dos professores, uma preocupação em facilitar a interação entre os alunos no momento das atividades.

tarefas escolares. Entretanto, não foram observadas estratégias que propiciassem uma efetiva proposta de produzir interações.

Tabela 3 - PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES (%)

	A	B	C
Existe	100	100	100
Não existe	0,0	0,0	0,0
Feito pelo pesquisador	0,0	30,0	6,7
Feito pelo professor	72,7	60,0	80,0
Feito por ambos	27,3	10,0	13,3
Realização individual	27,3	8,0	53,3
Realização em conjunto	72,7	92,0	46,7
Total	100	100	100

Nessa tabela, evidencia-se a existência de planejamento e a forma de realização das atividades.

Em 100% dos casos existe planejamento. O planejamento foi feito predominantemente pelo professor, tendo o pesquisador, no entanto, participado aproximadamente de sua elaboração.

Esses números evidenciam que o professor já traz uma forma pré-estruturada de propor as atividades a serem realizadas. Isto pode decorrer da tradição de ensino e/ou do desconhecimento das teorias atuais de aprendizagem, como também pouca flexibilidade para incorporar novas perspectivas a sua forma de trabalhar.

Tabela 4 - TIPO DE ATIVIDADE (%)

	A	B	C
Atividades físicas	0,0	6,9	0,0
Recorte	20,0	17,3	12,5
Colagem	15,0	17,3	9,4
Leitura de textos	15,0	3,5	15,6
Pintura	0,0	3,5	3,1
Formação de palavras ou frases	20,0	21,1	15,6
Jogos	0,0	6,9	18,7
Outros	30,0	20,5	25,1
Total	100	100	100

Esta tabela demonstra o tipo de atividade implementada em sala de aula: atividade psicomotora e de alfabetização. As atividades psicomotoras, ou seja, atividades físicas, pintura e jogos envolvem 65% do total de atividades na escola A, 72,4% na escola B e 68,8% na escola C.

As atividades relacionadas à alfabetização, especialmente com formação de palavras, frases e leitura de textos envolvem 35% na escola A, 27,6% na escola B e 25,1% na escola C.

As atividades psicomotoras ocupam aproximadamente 2/3 do total das atividades. Verifica-se, no entanto, que há uma ênfase significativa nas atividades de colagem, enquanto que pintura, jogos e atividades físicas são menos enfatizadas. Em relação às atividades físicas, o professor do currículo não tem fornecido problemas de espaço físico e materiais na escola.

Os dados, de modo geral, sugerem que há uma preferência por práticas de atividades onde a organização da turma seja pouco afetada, isto é, que os alunos não tenham que deslocar-se de seus lugares para realizar a atividade.

Tabela 5 - IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES (%)

	A	B	C
Professor	20,0	7,7	60,0
Pesquisador	10,0	7,7	6,7
Ambos	70,0	84,6	33,3
Total	100	100	100

A Tabela 5 representa quem implementou as atividades desenvolvidas nas escolas referidas. Nas escolas A e B evidenciou-se amplamente a implementação pelo professor e pesquisador - (70% e 84,6%, respectivamente); porém, diferentemente das escolas anteriores, na escola C o professor foi quem implementou a maioria das atividades (60%), ficando a implementação por ambos com apenas 33%.

Os dados evidenciam que os professores são suscetíveis em partilhar as implementações das atividades com os pesquisadores. Porém, o fato de o professor ter implementado a maior parte das atividades deve-se, acreditamos, a mudança de professor ocorrida no ano letivo, pela conseqüente necessidade de o professor adaptar-se à situação.

Tabela 6 - EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES (%)

	A	B	C
Individual	66,7	7,7	40,0
Em conjunto	33,3	96,3	60,0
Total	100	100	100

Esta tabela tem o propósito de verificar se as atividades de sala de aula ocorreram de forma individual ou conjunta. De acordo com os dados, nas escolas B e C a realização das atividades foi em conjunto, sendo que na primeira escola com alto percentual (92,3%), enquanto que na segunda há uma menor distância entre a realização em conjunto (60%) e a realização individual (40%). Na escola A a realização das atividades prevaleceu individualmente (66,7%), com 33,3% de realização em conjunto.

Uma única das três escolas pesquisadas - escola B - evidencia realização das atividades predominantemente em conjunto. Nas demais, não há predominância significativa quanto à forma de realização das atividades.

Tabela 7 - SENTIMENTO DO ALUNO EM RELAÇÃO À ATIVIDADE (%)

	A	B	C

A Tabela 12 apresenta os totais de aprovação e reprovação das três escolas pesquisadas. A escola A obteve 17 aprovados, o que corresponde a 81% aprovados, perfazendo 19% num total geral de 21 alunos. A escola B teve 19 aprovados, o que representa 79,2%. Por outro lado, 5 alunos reprovaram-se nesta percentual de 21%. A soma total de alunos chega a 24 nesta escola. Por fim, a escola C apresentou 14 alunos aprovados, representando 56%, e 11 alunos reprovados, representando 44% de um total de 25 alunos da turma nesta escola.

Considerações

Este trabalho objetivou intervir na dinâmica de sala de aula para facilitar a interação entre seus membros.

Partilhamos da idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento são construções interativas que efetivam-se nos processos de trocas entre o sujeito e o mundo. Os processos de interação social são mediados por um conjunto de fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem. Dentre eles destacamos a estrutura sócio-relacional e as relações sociais e emocionais entre os membros dos grupos em função das reações positivas - de aceitação, ou negativas - de rejeição.

Através das ações desenvolvidas, identificamos a posição sócio-afetiva do grupo de sala de aula. A intervenção realizada produziu mudanças na estrutura do grupo. Entretanto, essas intervenções não foram suficientes para promover maior interação entre eles e, com isto, facilitar a construção do conhecimento permanecendo elevado o percentual de alunos reprovados.

Admite-se que, entre as causas que não favoreceram a otimização interativa estão: a) a resistência, por parte do professor e também da escola, para mudanças na dinâmica de sala de aula; b) a falta de disponibilidade do professor e da escola para a realização de estudos e discussões sobre a temática e a perceptível ausência de conhecimentos teóricos sobre os aspectos que envolvem os processos de desenvolvimento, aprendizagem, planejamento de ensino e de avaliação e a dificuldade de os pesquisadores permanecerem por maior tempo com os grupos envolvidos na pesquisa, afim de minimizar os efeitos das diferentes percepções.

Evidencia-se assim que a estrutura sócio-afetiva é um fator de grande relevância para o desempenho escolar do aluno, porém é necessário que o professor esteja em processo - se comprometa em provocar mudanças na dinâmica de grupo em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D.J. IPS- **Um índice de posição sociométrica: elaboração e aplicação de um índice sociométrico**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, mimeografado, 1980.

DAVIS, J. H. **Produção de Grupo**. São Paulo: EDUSP, 1973.

DE VRIES, R. & ZAN B. **A Ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCIA ROZA, L. A. **Psicologia Estrutural em Kurt Lewin**. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, V. E DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEWIN, K. **Teoria de Campo em Ciência Social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

_____. **Problemas de Dinâmica de Grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

MAILHIOT, B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

MARQUEZAN, R. **Influência da Composição do Grupo entre Crianças da Primeira Série do 1º Grau, Sobre a Estrutura Sócio-Afetiva**. Rio de Janeiro, Mimeografado, 1974.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento**. Um Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

VASCONCELLOS, V. E VALSINER, J. **Perspectiva Co-Constructivista na Psicologia da Educação**. POA: Artes Médicas, 1995.

YOGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento da Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1990.