

NANCY VINAGRE FONSECA DE ALMEIDA

**OS MODOS DE PENSAR DO PROFESSOR:
BUSCANDO COMPREENDÊ-LOS A PARTIR DE CONTEXTOS INTERATIVOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

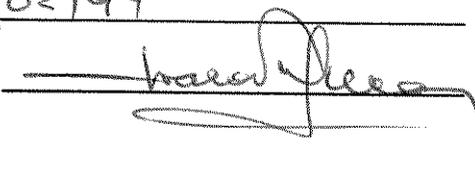
1994

978-11-10

NANCY VINAGRE FONSECA DE ALMEIDA n.º 64 / B1000048785 (TH)

Este exemplar corresponde à redação
final defendida por Nancy Vinagre
Fonseca de Almeida e aprovada pela
Comissão Julgadora em Campinas

Data: 04/03/94

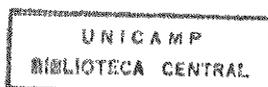
Assinatura: 

OS MODOS DE PENSAR DO PROFESSOR:
BUSCANDO COMPREENDÊ-LOS A PARTIR DE CONTEXTOS INTERATIVOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994



Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psico
logia Educacional à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob
a orientação do Prof. Dr. Álvaro
Pacheco [Duran. n/

Comissão Julgadora

Elizabeth Nunes

Marta Saraiva

Ana Maria Torgani

Sérgio Pontes de Alencar

Barbara

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao Prof. Álvaro, que há tempo vem contribuindo para o meu crescimento enquanto pesquisadora.

À Prof^a Josélia, pela colaboração enquanto participante desta pesquisa.

À Prof^a Helédia, pela elaboração do programa de microcomputador.

À Prof^a Maria Aparecida, pela revisão e sugestões.

Aos professores do Departamento de Psicologia da UFSCAR, pelo afastamento concedido para finalização deste trabalho.

Aos amigos próximos ou distantes, pelos constantes incentivos.

Ao Paulo Ignácio, com quem aprendi a encarar este trabalho como mais um desafio a ser vencido.

Aos meus pais, com quem aprendi a perseverar na luta pelos objetivos desejados.

Aos meus filhos Gustavo e Camila, que acompanharam pacientemente o desenrolar deste trabalho compreendendo e aceitando minhas constantes ausências.

RESUMO

No presente estudo, procuramos analisar os modos de pensar de uma professora sobre as situações de ensino-aprendizagem por ela vivenciadas e expressos pelas suas ações verbais no decorrer de uma série de sessões de discussão com a pesquisadora.

A partir das falas das participantes, dois sistemas classificatórios foram construídos para investigação das operações de análise, na medida em que compreendemos tais operações como reveladoras dos modos de pensar. O primeiro sistema foi estruturado em classes e subclasses de ação verbal e classes de conteúdo a elas relacionadas, e o segundo sistema representa os níveis de abstração lógico-verbais das operações de análise.

O resultado da análise quantitativa das operações de análise, a partir das ações verbais, indicou-nos grande estabilidade das mesmas para ambas as participantes durante o processo interativo ocorrido, com destaque às Falas Descritivas da professora e às Falas Reguladoras do Diálogo da pesquisadora.

Ao considerarmos o aspecto qualitativo das ações verbais da professora, principalmente de suas Falas Descritivas e Proposicionais, verificamos que houve mudança em suas concepções sobre ensino-aprendizagem. A professora não apenas passou a propor formas de ensino alternativas, que se caracterizavam por propiciar uma participação mais ativa dos alunos na construção do conhecimento, como sua implementação também tornou-se mais freqüente.

Ao compararmos os resultados dos níveis abstrativos das

operações de análise da professora e pesquisadora, vimos que enquanto a professora apresentou frequências bem mais altas e constantes para as relações que caracterizam um modo de pensar que se aproxima do que Luria (1988) denominou de "consciência sensível" (relações baseadas em suas experiências concreto-imediatas), a pesquisadora indicou um modo de pensar mais próximo à "consciência racional" (relações lógico-verbais).

Dois resultados devem ainda ser ressaltados sobre os níveis abstrativos das operações de análise da professora: aumento de frequência no estabelecimento de relações ao longo do processo interativo e extinção das relações caracterizadas pela falta de consistência lógica, resultados esses que sugerem uma evolução em sua capacidade analítica.

Os resultados possibilitaram-nos verificar também as seguintes relações: a) entre nível abstrativo e tipos de enlaces entre classes/subclasses de conteúdo, ou seja, quanto maior o nível abstrativo mais complexos os enlaces relacionados, e b) entre classes de ação verbal e níveis abstrativos, ou seja, níveis mais altos de abstração estiveram principalmente inseridos nas Falas Avaliativas da professora e níveis mais baixos de abstração apareceram mais frequentemente vinculados às suas Falas Descritivas.

Na discussão dos resultados procuramos, com base nos enfoques teóricos do conflito sócio-cognitivo e do sócio-interacionismo, apontar aspectos das trocas interativas que possam ter facilitado ou dificultado as operações de análise da professora.

ABSTRACT

In the present study we attempted to analyse a teacher's ways of thinking about the teaching situations she experienced, as expressed by the teacher's verbal actions during a series of discussion sessions with the researcher.

Two classificatory systems were constructed from the participants' utterances, in order to investigate their operations of analysis, which we considered as revealing their ways of thinking. The first systems comprised classes and subclasses of verbal action, and classes of content related to the former. The second system represents the degrees of logical-verbal abstraction of the operations of analysis.

A quantitative analysis of the operations of analysis evidenced high stability of these operations for the two participants during the interactive process. This was specially true for the Descriptive Utterances of the teacher and for the Dialogue Regulation Utterance of the researcher.

Considering the qualitative aspect of the teacher's verbal action, mostly her Descriptive and Propositional Utterances, we verified a change in her conceptions about teaching and learning. The teacher came to propose alternative ways of teaching, involving a more active participation of the students in the process of knowledge construction, and she also implemented these ways of teaching more frequently.

With regard to the abstractive degrees of the operation of analysis, we found that the teacher showed high and constant frequencies of relations that approach what Luria (1988) called "sense consciousness" (relations based in her concrete-immediate experiences), whereas the researcher indicated a way of thinking

closer to the "rational consciousness" (logical-verbal relations).

The teacher also showed an increase along the interactive process in the frequency of relations' establishment, and an extinction of relations without logical consistency. These later results suggest a development in her analytical capability.

The results also permitted to verify the following relations: a) between abstractive degree and type of articulation among classes and subclasses of content, i.e. as the abstractive degree increased, the related articulations become more complex, and b) between classes of verbal action and abstractive degrees, i.e. higher degrees of abstraction were found mostly in the teacher's Evaluative Utterances, and lower levels of abstraction appeared more frequently related to her Descriptive Utterances.

In the discussion of the results we attempted, based on the theoretical approaches of the socio-interacionism and socio-cognitive conflict, to point to aspects of the interactive exchanges that may have facilitated or hindered the teacher's operations of analysis.

RÉSUMÉ

Dans cette étude nous avons essayé d'analyser les façons de raisonner d'un professeur à propos des situations d'enseignement-apprentissage vécues par lui et exprimés par ses actions verbales au cours d'une série de discussions avec le chercheur.

A partir du discours des participants, deux systèmes de classement ont été construits à fin d'investiguer les opérations d'analyse, dans la mesure où nous comprenons de telles opérations comme étant révélatrices de leurs façons de penser. Le premier système a été structuré en classes et sous-classes d'action verbale et en classes de contenus qui avaient des relations avec elles, et le deuxième système représente les niveaux d'abstraction logico-verbaux des opérations d'analyse.

Le résultat de l'analyse quantitative des opérations d'analyse, à partir des actions verbales, nous a montré une grande stabilité de celles-là pour les deux participants pendant le processus interactif qui a eu lieu, surtout en ce qui concerne les Discours Descriptifs du professeur et Le Discours Régulateur du Dialogue du chercheur.

Quand nous considérons l'aspect qualitatif des actions verbales du professeur, surtout son Discours Descriptif et Propositionnel, nous vérifions qu'il y a eu un changement dans ses conceptions d'enseignement-apprentissage. Le professeur a commencé à proposer des façons d'enseignement alternatives qui avaient la particularité de procurer une participation plus active des étudiants dans la construction de la connaissance. En outre, l'utilisation de ces nouvelles façons d'enseignement est devenue plus fréquente.

Quand nous avons comparé les résultats des niveaux abstraectifs des opérations d'analyse du professeur et du chercheur, nous avons observé que le professeur a présenté des fréquences plus élevés et plus habituelles pour les relations qui caractérisent une façon de penser qui s'approche de ce que Luria (1988) a nommé "conscience sensible" (des relations basées sur les expériences concrète-immédiates), et le chercheur a indiqué une façon de penser plus proche de la "conscience rationnelle" (relations logico-verbales).

Deux résultats, à propos des niveaux abstraectifs des opérations d'analyse, doivent encore être mis en évidence: l'augmentation de fréquence dans l'établissement des relations au cours du processus interactif et l'extinction des relations caractérisées par le manque de consistance logique. Ces résultats suggèrent une évolution de sa capacité analytique.

Les résultats nous ont aussi permis de vérifier les relations suivantes: a) entre le niveau abstraectif et les types d'enlacement entre classes/sous-classes de contenu, c'est-à-dire, plus grand le niveau abstraectif, plus complexes les enlacements mis en rapport, et b) entre classes d'action verbale et des niveaux abstraectifs, c'est-à-dire, des niveaux plus élevés d'abstraction ont été insérés, surtout dans les Discours Évaluatifs du professeur et des niveaux plus bas d'abstraction ont apparu plus fréquemment liés aux Discours Descriptifs.

Dans notre discussion des résultats, basés sur les approches du conflit socio-cognitif et du socio-interactionnisme, nous avons cherché à montrer des aspects des échanges interactifs qui auraient pu rendre facile ou difficile les opérations d'analyse du professeur.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 1 | |
| Origens do Problema | 1 |
| CAPÍTULO 2 | |
| O Pensamento do Professor como Objeto de Investigação | 8 |
| CAPÍTULO 3 | |
| Interação Social e Desenvolvimento Cognitivo | 19 |
| CAPÍTULO 4 | |
| O Método de Investigação | |
| 4.1 - Participante | 32 |
| 4.2 - Procedimento | 33 |
| 4.3 - Tratamento dos Dados | 37 |
| CAPÍTULO 5 | |
| Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados | |
| 5.1 - Os Sistemas Classificatórios | 45 |
| 5.1.1 - Sistema Classificatório das Ações Verbais e dos Conteúdos a elas relacionados | 45 |
| 5.1.1.1 - Classes de Conteúdo | 45 |
| 5.1.1.2 - Classes de Ação Verbal | 47 |
| 5.1.2 - Sistema Classificatório dos Níveis de Abstração Lógico-Verbais | 65 |
| 5.1.2.1 - Tipos de Enlaces | 65 |
| 5.1.2.2 - Níveis de Abstração | 67 |
| 5.2 - Descrevendo e Analisando as Operações de Análise | 70 |
| 5.2.1 - Pelas Ações Verbais | 70 |
| 5.2.2 - Pelos Níveis de Abstração Lógico- Verbais | 117 |

CAPÍTULO 6

| | |
|---|-----|
| Operações de Análise da Professora: Discutindo as Mudanças Identificadas | 139 |
|---|-----|

CAPÍTULO 7

| | |
|--------------------------|-----|
| Apontando Novos Caminhos | 164 |
|--------------------------|-----|

| | |
|-----------------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 167 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| APÊNDICE 1 | 175 |
|-------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| APÊNDICE 2 | 176 |
|-------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| APÊNDICE 3 | 177 |
|-------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| APÊNDICE 4 | 178 |
|-------------------|-----|

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Freqüência relativa das classes de ação verbal da professora | 71 |
| Figura 2 - Freqüência relativa das classes de ação verbal da pesquisadora | 72 |
| Figura 3 - Freqüência relativa da subclasse Descrever | 75 |
| Figura 4 - Freqüência relativa da subclasse Indicar Dificuldade | 77 |
| Figura 5 - Freqüência relativa da subclasse Avaliar Positivamente, com Justificativa | 82 |
| Figura 6 - Freqüência relativa da subclasse Avaliar Positivamente, sem Justificativa | 83 |
| Figura 7 - Freqüência relativa da subclasse Avaliar Negativamente, com Justificativa | 86 |
| Figura 8 - Freqüência relativa da subclasse Avaliar Negativamente, sem Justificativa | 87 |
| Figura 9 - Freqüência relativa da subclasse Avaliar Positivamente, com Ressalvas | 89 |
| Figura 10- Freqüência relativa da subclasse Indicar Compreensão/Incompreensão | 94 |
| Figura 11- Freqüência relativa da subclasse Indicar Concordância/Discordância | 95 |
| Figura 12- Freqüência relativa da subclasse Recolocar | 97 |
| Figura 13- Freqüência relativa da subclasse Solicitar Esclarecimento | 98 |
| Figura 14- Freqüência relativa da subclasse Solicitar Informação | 99 |
| Figura 15- Freqüência relativa da subclasse Indagar | 104 |
| Figura 16- Freqüência relativa da subclasse Questionar | 106 |

| | |
|--|-----|
| Figura 17 - Frequência relativa da subclasse Solicitar Avaliação | 107 |
| Figura 18 - Frequência relativa da subclasse Solicitar Propostas | 109 |
| Figura 19 - Frequência relativa da subclasse Propor | 112 |
| Figura 20 - Frequência relativa da subclasse Aceitar Sugestão/Solicitação | 114 |
| Figura 21 - Frequência relativa das Falas Indicadoras de Relações (FIRs) | 117 |
| Figura 22 - Frequência relativa do Nível 1 de abstração | 118 |
| Figura 23 - Frequência relativa do Nível 2 de abstração | 120 |
| Figura 24 - Frequência relativa do Nível 3 de abstração | 124 |
| Figura 25 - Frequência relativa do Nível 4 de abstração | 128 |

TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Descrever | 76 |
| Tabela 2 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indicar Dificuldade | 78 |
| Tabela 3 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Positivamente com Justificativa | 84 |
| Tabela 4 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Positivamente sem Justificativa | 85 |
| Tabela 5 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Negativamente com Justificativa | 88 |
| Tabela 6 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Negativamente sem justificativa | 88 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 7 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Positivamente com Ressalvas | 90 |
| Tabela 8 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indicar Compreensão/ Incompreensão | 94 |
| Tabela 9 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indicar Concordância/ Discordância | 96 |
| Tabela 10- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Recolocar | 98 |
| Tabela 11- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Esclarecimento | 100 |
| Tabela 12- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Informação | 101 |
| Tabela 13- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indagar | 105 |
| Tabela 14- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Questionar | 107 |
| Tabela 15- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Avaliação | 108 |
| Tabela 16- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Proposta | 110 |
| Tabela 17- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Propor | 113 |
| Tabela 18- Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Aceitar Sugestão/ Solicitação | 115 |
| Tabela 19- Freqüência relativa dos tipos de enlaces referentes ao Nível 1 das FIRs | 119 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 20 - Freqüência relativa dos tipos de enlaces referentes ao Nível 2 das FIRs | 121 |
| Tabela 21 - Freqüência relativa dos tipos de enlaces referentes ao Nível 3 das FIRs | 125 |
| Tabela 22 - Freqüência relativa dos tipos de enlaces referentes ao Nível 4 das FIRs | 128 |

CAPÍTULO I

ORIGEM DO PROBLEMA

Do final da década de 70 aos dias de hoje vimos nos dedicando ao trabalho de formação/capacitação de professores em exercício, e as experiências adquiridas durante essa trajetória motivaram-nos a desenvolver a pesquisa que aqui será relatada.

Expressar algumas das diretrizes que nos guiaram em diferentes momentos desse percurso, bem como as reflexões desencadeadas pelos resultados obtidos com os procedimentos de intervenção implementados, parece-nos importante para que o leitor possa melhor compreender os objetivos que nos propusemos no presente estudo.

Nossas primeiras experiências de trabalho com professores foram fortemente influenciadas por pesquisadores como Mager (1979), Popham e Backer (1978a/1978b), Hall (1973), Gagné e Briggs (1977), Leite (1982) que, apoiados na psicologia comportamental, defendiam o modelo de racionalidade técnica para o ensino.

As principais características definidoras desse modelo teórico são : definição comportamental dos objetivos de ensino, seleção e organização das atividades de aprendizagem compatíveis com os objetivos selecionados, e especificação dos procedimentos de avaliação a serem utilizados.

A especificação e definição dos objetivos de ensino, primeira atividade do planejamento sistemático, converteu-se no centro dos treinamentos de professores, tendo sido elaborada uma série de procedimentos para assegurar objetivos comportamentais bem definidos.

Tomando por base esses princípios teóricos, é que

realizávamos o trabalho de orientação aos professores sob o lema: elaborar programações racionalmente articuladas e tecnicamente bem planejadas, transformando-as, posteriormente, em prescrições claras e precisas para que fossem executadas pelos professores.

Esperávamos que os professores, uma vez convencidos da qualidade dos programas propostos, os reproduzissem fielmente.

Para melhorar a eficácia na implementação de tais prescrições, contávamos sempre com a participação de estagiários do curso de graduação em Psicologia que, sob nossa supervisão, acompanhavam passo a passo a execução das atividades pré-planejadas.

Alguns fatos curiosos nos foram chamando a atenção durante o desenrolar desse trabalho: eram notórias as tentativas dos professores para se esquivarem dos estagiários ou para arranjar justificativas às faltas dadas nos encontros de planejamento. Quando os estagiários não podiam comparecer à escola, as atividades previstas anteriormente não eram realizadas. Poucos eram os professores que liam os textos que preparávamos para subsidiar o planejamento das unidades de ensino, o que nos obrigava a expor os conteúdos ali contidos.

A constância de fatos como esses nos foi convencendo da resistência e da falta de disposição dos professores para implementar as inovações propostas e da necessidade de rever os procedimentos que vínhamos adotando até então.

Na busca de soluções para essas dificuldades, tivemos a oportunidade de analisar um conjunto de trabalhos que não apenas criticavam o papel que tem sido atribuído aos professores e especialistas da educação (Zanotto, 1985; Mello, 1985a; Novaes, 1984; Balzan, 1985, etc.), como também aqueles que questionavam o mais freqüente investimento feito para a melhoria da qualidade do

ensino - os cursos de treinamento de professores (Gatti, s/d; Kramer, 1989).

Como bem afirmou Gatti (s/d, pg 1/2), "se esses programas de treinamento tivessem sido eficazes já teriam mostrado alguma consequência concreta em nível de alterar a situação de impasse qualitativo em que se acha mergulhado nosso sistema de ensino".

Nesse processo de consulta, pudemos verificar que vários autores acreditam que o insucesso de tais investimentos se deva, principalmente, à continuada desatenção à necessidade de uma participação ativa dos professores no pensar e compreender a relação ensino-aprendizagem (Lima Verde, 1985; Shulman, 1987).

Apontam ainda alguns autores o fato de a capacidade de criar, de inovar e de improvisar do professor ter sido praticamente eliminada à medida que lhe foi atribuído o papel de mero executor das prescrições decididas externamente.

Esse processo de anulação é certamente desastroso, não só porque inviabiliza as possibilidades de o professor refletir e tomar decisões coerentes sobre o ensino, como restringe sua motivação para envolver-se em projetos educativos mais conseqüentes.

O professor, no dia-a-dia de sua prática profissional, constrói conhecimentos na medida em que se depara constantemente com situações-problema e busca soluções para resolvê-las, sejam elas adequadas ou não.

Quando "instruímos" o professor a agir dessa ou daquela maneira estamos, na verdade, oferecendo-lhe um conjunto de informações que deverão, segundo nossas intenções, substituir o conhecimento já adquirido por ele. Nessas situações, deparamos com um problema sério de disputa entre as soluções definidas a

partir de um processo de construção de conhecimentos pelo professor no seu dia-a-dia e as soluções construídas por outras pessoas e que lhe são impostas. Sua decisão será, provavelmente, por aquelas que construiu ativamente, ou seja, as que construiu a partir de sua prática.

Se tais considerações têm fundamento, como poderemos então promover inovações na prática pedagógica dos professores, uma vez que acreditamos que inovações são sempre necessárias?

Concordamos com Escudero Munõz (1986), quando diz que isso talvez só seja possível através do diálogo entre inovadores externos e professores, se as propostas de inovação não lhes forem impostas mas sim construídas por ambos. As inovações seriam então definidas à luz das condições de trabalho, valores, interesses e perspectivas dos professores.

Dessa forma, uma nova dinâmica de trabalho com o professor se desenvolveria na qual este teria ocasião de refletir criticamente sobre sua prática, compreendê-la, observar opções de melhora, realizar planos a partir de análises e compreensão, para continuar aprendendo a partir da própria atuação profissional.

Essas reflexões nos foram úteis não apenas porque permitiram que compreendêssemos as mudanças pouco significativas na prática docente que observamos no decorrer de nosso trabalho de assessoria, e dessa forma reorientássemos nossas ações junto aos professores, mas também porque, a partir delas, passamos a entender a compreensão/pensamento do professor como aspecto importante a ser considerado nos estudos sobre formação dos professores e melhoria da qualidade do ensino.

Isso significa dizer que não eram só nossas ações profissionais, enquanto "orientadores" da prática pedagógica dos professores, que estavam sendo revisadas. Eram, na verdade,

nossas concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem que sofriam transformações.

Se até então tínhamos sido fortemente influenciados pelos teóricos comportamentistas para quem, acreditando no poder do ensino, as possibilidades de sucesso do professor estão diretamente relacionadas à sua capacidade de criar situações propícias à aprendizagem dos alunos, passamos, gradativamente, em função dos resultados da experiência acumulada, a buscar concepções de ensino-aprendizagem que atribuem ao aprendiz um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento

Nossos contatos freqüentes com professores alfabetizadores e seus respectivos alunos, e a dedicação ao estudo dos pressupostos das teorias cognitivas, principalmente dos piagetianos, foram ensinando-nos que conhecimento não é algo transmitido mas sim uma construção ativa dos indivíduos sobre o objeto do conhecimento.

Dessa forma, a crença de que se estivéssemos em posse de "bons" procedimentos de ensino poderíamos garantir a aprendizagem desejada, foi sendo progressivamente substituída pela idéia de um ser humano que *"seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significados aos estímulos e configurações de estímulos"* (Salvador, 1985, p.61).

No entanto, se a adoção dessa perspectiva foi-nos útil para que estabelecêssemos novas diretrizes ao trabalho que realizávamos junto aos professores, havia um aspecto que era, para nós, objeto de constantes indagações.

Ao supor a existência de um mecanismo evolutivo, cuja origem é biológica, para explicação do desenvolvimento cognitivo, e que é ativado pela interação do organismo com o meio, a maioria dos cognitivistas, e particularmente os piagetianos,

remete a um plano secundário a participação do outro, e mais especificamente do educador, no processo de construção do conhecimento do indivíduo.

Ao mesmo tempo que víamos como necessário superar a concepção comportamentista sobre o processo ensino-aprendizagem, segundo a qual o professor tem um papel central enquanto planejador e controlador das condições de ensino, não nos parecia convincente considerar que a atividade direta e imediata do aluno sobre o objeto do conhecimento seria a única ou principal fonte de aprendizagem.

Também não nos parecia possível admitir que qualquer tentativa do professor para ensinar um conhecimento estruturado estaria condenada ao fracasso ou a produzir uma aprendizagem puramente repetitiva, como defendido por vários adeptos da perspectiva cognitivista.

Como bem diz Salvador (1985, pg 63) *"não podemos entender nem explicar a aprendizagem escolar unicamente como o resultado de uma série de 'encontros' felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário levarmos em conta as ações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente esses 'encontros', aparece como um verdadeiro mediador e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem permitam, em maior ou menor grau, a atividade autoestruturante do aluno"*.

Foi somente a partir do contato com as concepções teóricas dos psicólogos soviéticos, mais especificamente com os escritos de A.R. Luria e de L.S.Vygostky, que encontramos respostas a nossos questionamentos, uma vez que em suas proposições estão contemplados tanto o papel ativo do indivíduo na construção do conhecimento como o merecido destaque à importância do educador para o desenvolvimento de formas mais

complexas de pensamento.

Não é o caso de determo-nos aqui na explicitação dessas proposições dado que as mesmas serão objeto de análise no terceiro capítulo do presente trabalho. Nosso objetivo ao expor as informações até aqui contidas foi principalmente o de deixar o leitor ciente do processo de transformação conceitual por que passamos e que certamente influenciou na realização do presente trabalho.

Vale destacarmos, contudo, o caráter processual dessas transformações pois apesar de termos experienciado uma verdadeira "revolução conceitual", que significou o abandono de vários princípios e a adoção de outros tantos, essa busca de uma nova identidade ainda está em curso.

O fato de termos trabalhado por longo tempo sob a égide de uma determinada concepção teórica, certamente deixou-nos marcas que possivelmente o leitor, agora avisado, identificará aqui e acolá no decorrer da leitura deste trabalho.

CAPÍTULO 2

O PENSAMENTO DO PROFESSOR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A fim de contextualizar historicamente a área de investigação sobre o que se denomina pensamento do professor, procuraremos apresentar, ainda que sucintamente, alguns outros paradigmas de pesquisa que a antecederam e que contribuíram para seu surgimento.

Há muitos anos que os estudiosos da educação têm trabalhado em busca de respostas adequadas a uma velha questão: o que é o bom ensino?

Usando diferentes referenciais teóricos e metodológicos, cada geração de investigadores tem procurado descrever a eficácia docente ou o ensino eficiente.

Na época em que os testes psicológicos tinham grande aceitação nos meios acadêmicos, supunha-se que o bom ensino estaria relacionado a determinados traços de personalidade do professor. Dentro dessa linha de pensamento, estudavam-se as suas características a fim de se construirem instrumentos úteis para a seleção e promoção de professores.

O enfoque das pesquisas era do tipo correlacional. De um lado, submetia-se o professor a uma bateria de testes psicológicos que avaliavam sua inteligência, atitudes e sentimentos e, de outro, usavam-se alguns critérios para a identificação da qualidade do ensino a partir da opinião de inspetores, administradores, diretores de escolas, estudantes e colegas. Os resultados dos testes eram então confrontados com as opiniões sobre a qualidade do ensino, esperando-se identificar, dessa forma, as características do "bom professor".

Uma das principais razões para os resultados

desalentadores dessa linha de investigação foi a dificuldade causada pelo uso de traços de personalidade muito gerais. Os traços de personalidade utilizados eram, via de regra, aplicáveis aos tipos variados de interações humanas, não sendo apontadas, assim, as características específicas da relação ensino-aprendizagem (Lowyck, 1986).

Estudos sobre os efeitos do estilo de liderança na eficácia do ensino constituíram outra linha de investigação e diversas razões foram apresentadas para explicar a falta de consistência dos resultados obtidos: metodologia frágil ou inadequada, julgamentos de valor subjacentes às categorias utilizadas (líder democrático e autoritário) que acabavam por influenciar o planejamento da pesquisa e a interpretação dos resultados, falta de uma descrição precisa dos comportamentos definidores de um ou outro estilo, entre outras (Lowyck, 1986).

As críticas feitas a essas linhas de investigação levaram ao abandono desses paradigmas, que foram substituídos por formas mais controladas e específicas para estudar o contexto da sala de aula. Dessa forma, os enfoques quantitativos, fundamentados nas chamadas ciências básicas, passaram a predominar nessa área, sendo privilegiado, então, o paradigma processo-produto (Yinger, 1986).

As pesquisas nos moldes processo-produto começaram a ser desenvolvidas no início da década de sessenta e estão fundamentalmente centradas na análise das correlações entre os comportamentos dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, a fim de se verificar quais são os comportamentos daqueles que poderiam otimizar o rendimento destes (Gage e Needels, 1989; Yinger, 1986; Patto, 1985).

Várias críticas têm sido apontadas a esse modelo de

investigação, relacionadas aos aspectos conceituais, metodológicos e à possibilidade de aplicação dos resultados às situações concretas de ensino (Gage e Needels, 1989).

As críticas feitas ao aspecto conceitual referem-se, em geral, às concepções filosóficas subjacentes a esse modelo de pesquisa. Segundo Contreras (1985), o principal problema desse paradigma é pressupor que o professor é um executor de prescrições curriculares elaboradas em outras instâncias decisórias, que não as suas; um aplicador de técnicas instrucionais planejadas anteriormente pelos especialistas.

Quanto ao aspecto metodológico, as críticas geralmente têm se referido ao planejamento da pesquisa e aos métodos de coleta e análise de dados. Os pesquisadores que utilizam tal paradigma, como estão preocupados com a garantia da "cientificidade", só levam em consideração o comportamento manifesto, observável, desconsiderando, dessa forma, as intenções que podem estar subjacentes a esse comportamento. Ao manter uma distância rigorosa dos que estão sendo observados, a análise dos dados pode resultar numa avaliação incompleta (Mello, 1985b).

Como afirmam Delamont e Hamilton "o preço pago pela objetividade pretendida pode ser alto...Ao rejeitar como não válidos, não científicos ou metafísicos dados como os relatos do agente (subjetivos) ou os registros descritivos (impressionistas) dos eventos em sala de aula, arrisca-se a fornecer apenas uma descrição parcial do fenômeno em estudo. Além do mais, ao justificar a rejeição desses dados mais em bases operacionais do que teóricas, ou mesmo educacionais, pode desviar a atenção do problema inicial para preocupações mais 'tecnocráticas', tais como a busca da 'objetividade' e da 'precisão'. (em Patto, 1985 pg.386).

As críticas apresentadas sobre a aplicação dos resultados das pesquisas processo-produto às situações concretas de ensino referem-se principalmente aos modelos de treinamento de professores onde determinados tipos de comportamentos considerados adequados são selecionados a fim de que os professores passem a executá-los.

Como apontaram Heath e Nielson (1974), parece pouco provável que o mesmo conjunto de comportamentos de ensino possa ser utilizado para alunos com desempenhos, nível sócio-econômico e grau de escolaridade diferentes (em Lowyck, 1986).

Cada classe deve ser entendida como uma combinação única de personalidades, limitações e possibilidades, o que implica que as ações docentes que podem ser consideradas adequadas para uma dada situação podem ser inadequadas para outra. Isso obriga cada professor a interpretar a situação em que se encontra e decidir qual a ação mais oportuna no caso.

Segundo Pérez Gomes (1983), a inconsistência das investigações processo-produto levou a propor-se o pensamento do professor como uma das variáveis mediacionais que dariam sentido às diferenças individuais no comportamento docente. Assim, as investigações sobre os processos de pensamento e tomada de decisões do professor surgiram em função dos resultados insatisfatórios das pesquisas que se utilizam de paradigmas convencionais para solucionar os problemas persistentes na educação (Clark e Peterson, 1986).

Na última década, os estudos sobre pensamentos, julgamentos e tomada de decisões dos professores têm representado uma perspectiva de investigação que une um grupo considerável de pesquisadores educacionais.

Um dos primeiros estudos que tentou descrever e

compreender os construtos e processos mentais subjacentes ao comportamento do professor foi realizado por Philip Jackson em 1968 e publicado no livro intitulado "A vida na sala de aula" (Clark e Peterson, 1986).

Ao analisar o ponto de vista dos professores sobre a vida da sala de aula, esse autor observou que estes manifestavam uma "aparente simplicidade conceitual e de pensamento. Tal simplicidade se caracteriza pelo uso de um conhecimento mais intuitivo do que racional dos acontecimentos da sala de aula; certa escassez de termos abstratos ao elaborar definições; atitude dogmática ao confrontar suas práticas docentes com outras alternativas; tendência a não usar indagação, a não buscar explicações, principalmente se os efeitos fossem desejados; decisões justificadas por impulsos e sentimentos, não por reflexão; tendência à improvisação e justificativa das preferências pedagógicas com base só na experiência" (em Contreras, 1985 pg.6).

Na época em que seu trabalho foi publicado, a comunidade de pesquisadores teve dificuldades para entender de que forma os resultados apresentados poderiam contribuir para a questão referente a efetividade do ensino.

No entanto, como bem salientam Clark e Peterson (1986), a importância principal desse trabalho não é tomá-lo como um conjunto de prescrições a serem adotadas, mas sim como uma contribuição conceitual. O fato de ter ali retratada a grande complexidade das tarefas do professor e a distinção conceitual entre fases pré-interativa do ensino (todas as ações do professor, antes de entrar na sala de aula, que o orientam e auxiliam a conduzir as situações de ensino) e interativa (o que o professor faz dentro da sala de aula com os alunos) chamou a

atenção sobre a importância de se descrever o pensamento e o planejamento do professor para uma melhor compreensão dos processos que ocorrem na sala de aula.

O reconhecimento do pensamento do professor como área de investigação ocorreu em 1974, durante a Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino, em Washington. As deliberações produzidas no decorrer das discussões de um grupo de pesquisadores em torno do tema "Ensino como um Processamento de Informação Clínica" foram de suma importância para o desenvolvimento das pesquisas sobre o pensamento do professor (Contreras, 1985; Clark e Peterson, 1986).

O debate sobre esse tema, que foi coordenado por Lee S. Shulman, contou com a presença de diversos grupos de especialistas sobre psicologia do processamento de informação, antropologia da educação e sobre interação na sala de aula. Nesse debate, os congressistas defenderam a criação de um programa de pesquisas sobre o pensamento do professor na medida em que compartilhavam a idéia de que para compreender, predizer e influenciar o que os professores fazem, os pesquisadores devem estudar os processos psicológicos através dos quais os professores percebem e definem suas responsabilidades profissionais (Clark e Peterson, 1986).

Como decorrência das conclusões desse congresso, várias iniciativas foram tomadas, culminando com a criação de um Instituto de Pesquisas sobre Ensino, em 1976, e sua organização iniciou o primeiro amplo programa de pesquisa sobre os processos de pensamento do professor (Clark e Peterson, 1986).

A partir daí, a investigação sobre o pensamento do professor evoluiu, passando a ser considerada um campo com entidade própria, cujos objetivos são descrever a vida mental dos

professores, assim como compreender e explicar como e porquê as atividades de sua vida profissional apresentam determinadas formas e funções (Contreras, 1985).

Conforme Shavelson (1986), os pressupostos fundamentais nos quais esse campo de investigação está baseado são estes: a) as atividades profissionais dos professores obrigam-nos a fazer constantes julgamentos e a tomar decisões em função das situações complexas e incertas que caracterizam o ambiente de ensino; b) o comportamento do professor (suas ações) é dirigido por seus pensamentos, julgamentos e decisões, mesmo considerando-se a lacuna existente no conhecimento psicológico para explicar a relação entre pensamento e ação e c) os pensamentos que ocorrem no ensino pré e pós-interativo (planejamento) são qualitativamente diferentes dos que ocorrem no ensino interativo (sala de aula).

Pela revisão feita por Clark e Peterson (1986), as pesquisas sobre o pensamento do professor podem ser classificadas em três principais subáreas, em função dos objetivos por elas pretendidos.

Na primeira subárea estão as pesquisas sobre a etapa de planejamento de ensino e que procuram analisar os processos de pensamento em que os professores se engajam não só antes da interação (pré-interativa), mas inclui também as reflexões feitas após a aula (pós-interativo), uma vez que estas poderão guiar seus pensamentos e projeções para aulas futuras (Marcelo, 1986; Yinger, 1986; Acosta, 1986).

Os pesquisadores que se dedicam a essa subárea de investigação acreditam que o planejar é um fator decisivo no ensino e que sua análise poderia enriquecer a compreensão sobre as atividades do professor. Suas pesquisas têm sido, em geral,

dirigidas para os seguintes tópicos: tipos e funções do planejamento, modelos de descrição do planejamento e as relações entre o planejamento e as ações interativas (Contreras, 1985).

Na segunda subárea de investigação estão incluídas as pesquisas que procuram analisar os processos de pensamento do professor durante o ensino na sala de aula (pensamento interativo), bem como os processos de tomada de decisões do professor no decorrer da mesma (Calderhead, 1986; Pérez, 1986; Yáñez, 1986; Morine-Dershimer e Oliver, 1986).

Para os pesquisadores interessados nessa subárea uma decisão é um ato de seleção entre duas ou mais ações possíveis para solucionar um problema e, diante dessa suposição passam a analisar os processos que influenciam as decisões interativas do professor: quais causas determinam aquelas decisões, quais alternativas poderiam estar na mente do professor quando toma certas decisões, ou ainda, identificar possíveis diferenças entre professores com experiência e sem experiência durante a execução desses processos (Contreras, 1985; Clark e Peterson, 1986).

A terceira e última subárea desse campo de investigação representa os estudos que procuram não só descrever as atribuições feitas pelo professor sobre os comportamentos e desempenhos dos alunos, mas, principalmente, tornar explícitos os quadros de referências através dos quais os professores percebem e processam informações.

Partem os pesquisadores agora da concepção de que o planejamento e as decisões interativas são guiados por suas teorias implícitas, as quais, por sua vez, se refletem na atuação docente pré-interativa e interativa. Assim, os resultados das investigações sobre planejamento e tomada de decisões interativas só adquirem sentido em relação ao contexto psicológico em que o

professor planeja e decide (Contreras, 1985).

Os métodos usados nas investigações sobre o pensamento do professor são, entre outros, análises de protocolos, estimulação de recordações, pensamento em voz alta, entrevistas em profundidade, elaboração de diários ou de cadernos de trabalho. Em geral, são complementados por algumas formas de informação externa, como observação na sala de aula, registros em vídeo, análises de protocolos externos, etc. (Lowyck, 1986).

Embora as pesquisas sobre o pensamento do professor indiquem o importante papel que o mesmo pode ter no ensino, até o momento não podemos dizer que constituem um corpo sistemático e cumulativo de pesquisas (Shavelson, 1986; Clark e Peterson, 1986).

Pelo fato de ser uma área de investigação ainda muito recente, várias críticas têm sido apontadas, seja quanto ao aspecto metodológico como ao conceitual (Munby, 1986; McNamara, 1990).

Dentre as críticas apresentadas, três nos chamam especial atenção. A primeira refere-se à falta de preocupação dos pesquisadores com a distância entre as intenções (pensamentos) e as ações do professor. Conforme afirmam Contreras (1985) e Lowyck (1986), poucos estudos têm sido realizados sobre as relações entre cognição e ação e, dessa forma, não tem ficado claro como o professor aprende pela prática, como modifica seus esquemas de pensamento e de atuação, embora os estudos constatem a variação dos mesmos com a experiência (Shulman, 1986).

O segundo conjunto de críticas que apontamos diz respeito ao caráter genérico dessa linha de investigação. Esse tipo de crítica é apoiada por Yinger (1986, pg. 121), ao afirmar que "a maioria dos estudos sobre tomada de decisão dos

professores tem se preocupado em descrever processos cognitivos gerais, como por exemplo identificando a presença ou ausência de um processo específico de decisão, com pequena consideração às tarefas e atividades nas quais este se fundamenta".

Assim como supôs Lowyck (1986), acreditamos parecer oportuno que passemos a nos preocupar em desenvolver estudos sobre aspectos mais específicos e aprofundados dessa área de investigação.

O terceiro tipo de crítica que tem sido apontado é à concepção estática na condução dessas investigações. Segundo Contreras (1985), a literatura fornece-nos poucas informações sobre como se desenvolvem no tempo os planejamentos, pensamentos e decisões interativas e teorias implícitas, o que dificulta-nos saber quais intervenções poderiam ajudar na evolução desses processos.

Alguns representantes dessa linha de investigação apontam para a necessidade de se criarem condições nas quais os professores tenham a oportunidade de consultar ou recorrer a pessoas mais experientes na hora de refletir sobre sua prática.

Como afirmou Fullan (1982), "o êxito das mudanças está associado ao grau em que os professores interagem com os outros e os outros lhes oferecem a assistência técnica adequada. O contato pessoal, grupal e o receber e oferecer ajuda. conversar, submeter a própria prática à reflexão, constituem os ingredientes fundamentais para uma estratégia de relação proveitosa entre a inovação e o pensamento e prática dos professores" (em Escudero Munõz, 1986 pg. 220).

Apesar de apontarem a importância do outro, principalmente dos experts, para o desenvolvimento dos processos de pensamento do professor, os estudos não têm procurado

identificar e explicar os mecanismos concretos mediante os quais os diferentes tipos de modalidades interativas repercutem diferencialmente sobre os processos cognitivos.

Não basta apenas supormos que as interações são importantes. A nosso ver, precisamos tanto suportar teoricamente tais suposições, dadas as diferentes concepções sobre o papel das mesmas, como desenvolver pesquisas que elucidem como e quais aspectos das trocas interativas são mais significativos para se obter alterações qualitativas nos modos de pensar do professor.

Acreditamos que a realização de estudos longitudinais, em que se analise o desenvolvimento dos processos de pensamento do professor em diferentes condições interativas, poderiam ser de grande utilidade para elucidar as questões anteriormente colocadas.

Esperamos que com a pesquisa por nós realizada a qual se insere na subárea denominada planejamento (pensamento pré e pós-interativo) possamos oferecer algumas contribuições nessa direção.

CAPÍTULO 3

INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O fato de acreditarmos que a interação social interfere significativamente na aquisição de formas de pensamento mais complexas leva-nos a apresentar aqui as considerações de teóricos que defendem pontos de vista similares, a saber: a perspectiva do conflito sócio-cognitivo e a perspectiva sócio-interacionista .

Vale mencionar que não pretendemos expor na íntegra tais modelos teóricos, mas apenas aqueles aspectos que nos parecem úteis para justificar a importância atribuída ao outro no processo de construção do conhecimento pelo indivíduo.

Apesar desses modelos terem sido construídos principalmente a partir do estudo do desenvolvimento da criança, seus conceitos e princípios podem ser generalizados à compreensão do indivíduo adulto. Como bem destaca Doise (1981, pg.36) *"se nós nos interessamos mais especificamente pela sociogênese das operações concretas, é porque elas constituem uma nova fase no desenvolvimento cognitivo. Tal escolha, entretanto, não quer dizer que os progressos posteriores a esse período ocorram de uma forma mais individual. O estudo da atividade científica mostra bem como o raciocínio hipotético-dedutivo dos cientistas pode ser também analisado como um processo social"*.

O construto do conflito sócio-cognitivo está vinculado à reintrodução da dimensão social na teoria lógica piagetiana, uma vez que a interação social tinha para Piaget um papel marginal.

De certa forma, podemos dizer que os estudiosos dessa concepção teórica romperam com a prática piagetiana pois se

preocupam com a possível intervenção causal do social no cognitivo (Doise e Mugny, 1981 pg. 35).

Nessa perspectiva, a inteligência não é compreendida apenas como uma propriedade individual, mas também como um processo relacional entre indivíduos que constroem e organizam suas ações sobre o ambiente físico e social.

"Se Piaget descreveu a atividade individual como uma coordenação (as estruturas mais desenvolvidas são o resultado de transformações e da coordenação de estruturas ou de esquemas de nível inferior), nós pensamos que esta coordenação individual não é só de natureza individual, mas também de natureza social. Será precisamente ao coordenar suas ações com a de outros que o indivíduo adquirirá a matriz dos sistemas de coordenação, a partir daí individualizada e interiorizada"(Doise e Mugny, 1981 pg. 34).

O fato de defenderem esses teóricos a tese de que as coordenações de ações inter-individuais jogam um papel causal no desenvolvimento cognitivo não significa que acreditem na passividade do indivíduo diante das regulações impostas pelo meio externo.

"Nossa concepção é interacionista e construtivista: o indivíduo elabora os sistemas de organização dessas ações sobre o real... A causalidade que nós atribuímos à interação social não é unidirecional, ela é circular e progride em espiral; pela interação o indivíduo orienta certas coordenações que lhes permitem participar de interações sociais mais complexas, que por sua vez, se tornam fonte de desenvolvimento cognitivo" (Doise e Mugny, 1981 pg. 35).

Apesar de discordarem de Piaget sobre a atribuição que este dá ao papel do social na ontogênese, os adeptos do conflito

sócio-cognitivo adotam tanto suas formulações teóricas como utilizam métodos similares para a condução de suas pesquisas.

Recorrendo ao conceito de "desequilíbrio" - conflito gerado por centrações opostas - acreditam que a dinâmica do desenvolvimento cognitivo resulta, principalmente, de um conflito de comunicações sociais.

Assim como Piaget postula que a perturbação das regulações cognitivas pré-existentes pode ser necessária para tornar possível a elaboração de novas regulações, mais avançadas, os adeptos do conflito sócio-cognitivo acreditam que as desorganizações produzidas socialmente, são, por vezes, necessárias para gerar novas regulações sócio-afetivas ou sócio-cognitivas (Doise e Mugny, 1981).

Para demonstrar o efeito da interação social sobre certos aspectos do desenvolvimento cognitivo, os pesquisadores dessa linha de investigação (Doise e Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979) optam, em geral, por estudar o estágio que corresponde ao advento das operações concretas.

Uma das justificativas para tal opção é de caráter educacional. Segundo Perret-Clermont (1979), os resultados dessas investigações poderiam trazer luz ao problema do fracasso escolar, que é mais crucial no início da escolarização e que corresponde ao estágio das operações concretas, na medida em que ofereceriam subsídios à revisão das metodologias de ensino utilizadas.

"Nomeadamente, a hipótese de que uma modificação das relações professor-aluno e das relações entre alunos poderia contribuir não só para melhorar o clima sócio-afetivo da classe, como também para favorecer a aprendizagem, parece-nos plausível" (Perret-Clermont, 1979 pg. 37).

Outra justificativa utilizada para se estudar principalmente o nível das operações concretas é por ser este o estágio em que as provas utilizadas (por exemplo, as de conservação) permitem captar com maior clareza a presença das estruturas cognitivas estudadas, bem como o seu possível aperfeiçoamento (Perret-Clermont, 1979).

De acordo com Doise e Mugny (1981), os resultados das pesquisas experimentais realizadas indicam não só que progressos no plano cognitivo podem ser observados em função das interações sociais, mas, principalmente, que tais progressos são autênticos.

Três aspectos são citados pelo autor para atestar essa autenticidade. O primeiro é quanto à generalização do progresso a outros conceitos que envolvem operações similares. O segundo diz respeito à estabilidade do progresso no tempo, e o terceiro refere-se à natureza do raciocínio explicitado pelos sujeitos durante a implementação dos procedimentos experimentais, como, por exemplo, apresentação de novos argumentos ou de argumentos originais.

Embora os adeptos do conflito sócio-cognitivo atribuam um status diferenciado ao papel da interação social, como fator causal no desenvolvimento da cognição, esses autores ainda não dão o destaque que, a nosso ver, seria necessário à interação social enquanto constitutiva de formas mais avançadas de pensamento.

Isso possivelmente se explique pela sua vinculação ao enfoque piagetiano que os leva a recorrer ao conflito cognitivo como condição necessária à ocorrência dessa causação.

"Quais as características mais particulares da interação social que constituiriam uma fonte de progresso? Temos a hipótese de que um processo fundamental nesta interação é

aquele que suscita um conflito entre centrações opostas, o qual implica, para poder ser resolvido, a elaboração de sistemas que possam coordenar diferentes centrações" (Perret-Clermont, 1979 pg.47).

Se considerarmos que para os adeptos da teoria piagetiana a comparação de pontos de vista diferentes (centrações opostas) só é possível a partir da superação da fase egocêntrica (dificuldade do indivíduo para se colocar no lugar do outro), a função causal da interação social só pode ser admitida a partir do momento em que essa etapa for superada.

"Parece necessário que a criança possa discernir em que sua posição difere da de seu parceiro para que sua participação em certas interações possa ser lucrativa..." (Doise e Mugny, 1981 pg. 39).

Diferentemente dos adeptos do conflito sócio-cognitivo, cuja importância maior da interação social é atribuída ao estágio das operações concretas em que a criança já tem condições de se envolver em atividades cooperativas pelo declínio do egocentrismo, Vygotsky acreditava que desde os primeiros anos de vida a influência das interações sociais são preponderantes. Isso porque, segundo ele, ainda muito nova a criança usa signos (tais como palavras e gestos) antes mesmo de reconhecer seu significado. À medida que os adultos atribuem significados a tais signos, esses passam a ter também significado para a criança (Bornstein e Bruner, 1989).

Além disso, essa perspectiva teórica defende que os avanços cognitivos pelas interações sociais não ocorrem apenas à medida que os indivíduos apresentam pontos de vista divergentes, mas, principalmente, pelas regulações recíprocas entre parceiros de diferentes níveis de competência, sejam eles

adultos ou crianças.

Essas são algumas das razões por que consideramos o enfoque vygotskiano sobre a aprendizagem e desenvolvimento como o que oferece melhores subsídios para explicar a relação entre interação social e desenvolvimento das formas superiores de pensamento.

Os aspectos apresentados a seguir, ainda que de forma sucinta, podem, certamente, ser considerados como as principais contribuições de Vygotsky para esse campo de investigação.

a) natureza social da atividade humana tanto como produto da filogênese como da ontogênese.

Para Vygotsky, ao longo da história da humanidade as estruturas do pensamento dos indivíduos modificaram-se e essas mudanças encontram suas raízes na sociedade e na cultura. Por sua vez, a internalização de um sistema de signos produzido culturalmente provoca transformações na consciência do homem individual sobre a realidade .

Como bem destacou Weinstein (1985), assim como Hegel, Marx e Lenin, Vygotsky acreditava que a essência de qualquer processo só pode ser estudada ao se conhecer sua origem e sua história.

Sua principal tese era, portanto, que "para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento categorial, não nas profundezas do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem" (em Luria, 1987 pg. 20/21).

b) a origem dos processos psicológicos superiores está nas

relações interpessoais que são internalizadas, passando de um nível interindividual para um nível intra-individual.

Dois conceitos da teoria de Vygotsky são importantes para compreendermos a transição do funcionamento interindividual para o intra-psicológico: fala egocêntrica e zona de desenvolvimento proximal.

Ao divergir da explicação dada por Piaget à fala egocêntrica, que a considera um fenômeno temporário que gradualmente desaparece com o processo de socialização da criança, Vygotsky defende o ponto de vista de que esta reflete uma nova capacidade funcional da fala - de auto-regulação - e que gradualmente torna-se internalizada como fala interna (Wertsch, 1979).

"Desse modo, o nosso esquema de desenvolvimento - primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior - diverge tanto do esquema behaviorista - fala oral, sussurro, fala interior - quanto da seqüência de Piaget - que parte do pensamento autístico não verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual" (Vygotsky, 1989b pg. 18).

A partir dessa interpretação de Vygotsky sobre a fala egocêntrica, podemos perceber o papel central que o mesmo atribui às experiências sócio-culturais na constituição das formas subjetivas de representação e compreensão da realidade pela criança. Esta adquire conhecimentos a partir das trocas interativas ao mesmo tempo que constrói sua subjetividade, usando a fala como principal mediador.

"Qualquer função aparece duas vezes no desenvolvimento

cultural da criança. ou sob dois planos. Primeiro no nível social, depois no nível individual; primeiro entre indivíduos (interpsicológico) depois dentro do indivíduo (intrapsicológico)" (Vygotsky, 1989a pg. 64).

Outro conceito da teoria de Vygotsky, que pode ser útil para compreendermos como o interpessoal se torna intrapessoal, ou seja, como o interpsicológico dá origem ao intrapsicológico, é o de zona de desenvolvimento proximal.

Esse conceito é definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela capacidade de solucionar um problema independentemente) e o nível potencial de desenvolvimento (capacidade de solucionar um problema com ajuda de um adulto ou de um parceiro mais capaz).

O que esse conceito nos diz é que a partir da interação com pessoas mais experientes, seja um adulto ou um parceiro mais desenvolvido, a criança torna-se capaz de participar da resolução de problemas que por si só não poderia fazê-lo. Esse processo permite que a criança internalize as habilidades que a tornarão apta a resolver independentemente aquele problema ou problemas de natureza similar (Pontecorvo, s/d).

Discordando, pois, de Piaget, que admite a discussão entre pares como mais valiosa para o desenvolvimento da criança do que entre adulto e criança, em função da assimetria desta última, Vygotsky defende que tanto o adulto como pares mais experientes podem contribuir para o avanço do desenvolvimento (Bornstein e Bruner, 1989).

"Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a

criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança" (Vygotsky, 1989a pg 101).

c) o papel central atribuído à mediação dos instrumentos, em particular aos signos -a qual é chamada de mediação semiótica- para o desenvolvimento da atividade humana.

Em seu esforço para explicar os mecanismos que transformam o que é social (externo à criança) em desenvolvimento individual, Vygotsky defendia que as propriedades dos processos sociais não são simplesmente transferidas para o individual. A apropriação pelo indivíduo do que é praticado na interação social envolve transformação ativa. Dessa forma, o desenvolvimento da criança não deve ser considerado como um acúmulo de pensamentos e comportamentos praticados socialmente, mas significa transformações qualitativas da atividade social (Bornstein e Bruner, 1989).

Um conceito central na teoria de Vygotsky para explicar como isso ocorre é o de mediação. Como afirma Pino (1991, pg 35), ao explicar a utilização desse conceito por Vygotsky, "para tornar-se um ser 'humano', a criança terá de 'reconstruir' nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente".

A partir daí podemos entender que o que é social não é diretamente convertido no que é individual, mas que sua passagem é feita através de ligações mediacionais.

Uma das principais ligações mediacionais é o signo das quais as palavras são o primeiro exemplo na teoria de Vygotsky.

Palavras que têm um significado para os adultos de uma comunidade passam a ter o mesmo significado para os jovens através do processo de interação social.

De forma semelhante ao instrumento mecânico que auxilia o homem a transformar a natureza, a palavra torna o indivíduo capaz de transformar experiências perceptuais em funções cognitivas superiores.

"O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho..." (Vygotsky, 1989a pg.59/60).

Papel fundamental deve ser, portanto, atribuído ao conceito de mediação, pois é através dos sistemas de representações simbólicas que os indivíduos poderão redefinir situações, organizar eventos, realizar generalizações e descontextualizações. É o conceito de mediação que permite melhor explicar como o funcionamento interpsicológico se torna intrapsicológico no decurso das interações sociais.

Com as considerações teóricas apresentadas anteriormente, pretendemos indicar e fundamentar as duas suposições orientadoras de nosso objetivo de pesquisa: a importância do estudo do pensamento do professor para que novas conquistas sejam feitas em nível da melhoria da qualidade do ensino e o caráter estruturante das interações sociais na construção do conhecimento.

A partir dessas suposições é que definimos o objetivo do presente trabalho como:

Descrever e analisar os modos de pensar de uma professora sobre ensino e aprendizagem revelados pelas operações de análise de situações escolares efetuadas no transcurso de interações com a pesquisadora.

Torna-se oportuno, ainda, justificarmos quais as razões que nos levaram a compreender as operações de análise como reveladoras dos modos de pensar daquela professora.

Acreditamos, assim como Goes e Tunes (1990), que *"o analisar se refere a passos de sistematização de conhecimentos que um indivíduo tem sobre um fenômeno e pelos quais pode identificar sua significação"*.

De acordo com Vygotsky (1989, pg. 79/80) a sistematização - inserção de um dado conceito em um sistema de relações de generalidade - permite que os conhecimentos possam submeter-se à consciência e ao controle deliberado do indivíduo; ou seja, *"o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado tipo, nos torna capazes de dominá-las"*.

Isso nos faz considerar que ações de ensino mais eficientes devem ser precedidas por formas de pensar em que o indivíduo reúne elementos aparentemente isolados, organiza-os em termos de princípios - sistematiza-os no entender de Vygotsky - e os aplica a situações concretas. Essa integração operativa envolve, entretanto, diferentes passos sendo o estabelecimento de relações entre eventos ou classes de eventos uma das primeiras condições (Goes e Tunes, 1990).

Foi com base nessas pressuposições que procuramos identificar, através das falas das participantes, tanto os tipos de relações entre eventos ou classes de eventos por elas estabelecidos, como os diferentes níveis de abstração envolvidos nessas relações.

Ao descrever os modos de pensar da professora procuramos, ainda, identificar as possíveis modificações em suas operações de análise no decurso do processo interativo, com base

nas considerações teóricas de Luria (1988), para quem os processos de abstração e generalização não são invariáveis nos diferentes estágios do desenvolvimento do indivíduo, sejam eles crianças ou adultos. Pelo contrário, tais processos são produto das trocas interativas e culturais em que o indivíduo está engajado.

Conforme o referido autor, é graças à aquisição da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais, desenvolvidas historicamente, que os indivíduos podem se desvencilhar das impressões imediatas e chegar a formas mais complexas do pensamento discursivo (indutivo e dedutivo).

Essas suposições foram reafirmadas a partir dos resultados obtidos numa investigação realizada, pelo autor, numa comunidade da Ásia Central constituída por indivíduos que, em sua maioria, eram analfabetos e viviam uma economia praticamente natural (Luria, 1988).

Num curto espaço de tempo, essa comunidade sofreu radicais transformações culturais, sociais e econômicas o que acabou por refletir nas características de sua atividade intelectual e que foi o objeto de estudo da mencionada investigação.

Os resultados obtidos no estudo em questão, confirmaram a suposição de que a estrutura da atividade intelectual dos sujeitos diferenciava-se muito da de pessoas adultas escolarizadas e, em seus raciocínios, ao invés de premissas teóricas, havia constante recorrência às experiências práticas que possuíam.

Por outro lado, essa forma limitada de pensamento já havia sido praticamente superada nos indivíduos que haviam iniciado o processo de alfabetização e tomavam parte ativa das

formas mais avançadas da economia.

Esses resultados foram, sem dúvida, fundamentais para que o autor concluísse que a "linguagem não somente permite penetrar mais profundamente nos fenômenos da realidade, nas relações entre as coisas, ações e qualidades, e possui um sistema de construções sintáticas que permitem formular a idéia, expressar um julgamento, mas também dispõe de formulações mais complexas, que possibilitam o pensamento teórico, permitindo ao homem sair dos limites da experiência imediata e tirar conclusões por um caminho abstrato lógico-verbal" (Luria, 1988, p. 211).

Como vimos, podemos encontrar também nos adultos desde representações "concretas-diretas", ou seja, aquelas em que o conceito evoca a situação imediata vivenciada, até representações que envolvem complexos sistemas de relações lógico-verbais, tais como definição de princípios, deduções e induções.

A concordância com a afirmação de Duran (1992, pg 4) que "a interação constitui-se em momento de transformação/desenvolvimento das estruturas previamente organizadas dos indivíduos que interagem, podendo cada um dos membros sair desse processo diferentemente de quando entrou, em algum aspecto e/ou em algum grau", é o que justifica, ainda, nossa busca de possíveis mudanças nas operações de análise da professora, bem como pela identificação de aspectos das trocas interativas que podem ter incidido sobre tais operações.

CAPÍTULO 4

O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

4.1 - PARTICIPANTE

No início do ano de 1988 estávamos tentando definir nosso projeto de tese, quando fomos procuradas por uma professora de 1ª série do 1º grau da rede municipal de ensino de João Pessoa/Pb. A procura dessa professora foi motivada não só pelo conhecimento que teve sobre o trabalho de assessoria que realizávamos nas escolas da rede municipal daquela cidade, como pela ansiedade que sentia por ter que enfrentar, pela primeira vez, uma classe de alfabetização, classe essa constituída, em sua grande maioria, pelos "fracassados" da escola, ou seja, por crianças que já tinham duas ou mais repetências acumuladas.

Os depoimentos da professora, naquele momento, impressionaram-nos sobremaneira. Ela não estava apenas solicitando ajuda para resolver uma situação imediata de desconforto; desejava mais do que isso, desejava aprender a ensinar. Afirmava que o curso de magistério realizado não lhe havia dado condições para ensinar adequadamente. Os três anos de experiência no magistério já lhe tinham dado mostras disso. Acreditava que o início da escolarização da criança era fundamental para garantir seu futuro sucesso na escola e que não se sentia suficientemente preparada para assumir essa tarefa.

Tínhamos, portanto, diante de nós, um desafio irrecusável. Por que não aproveitar tal situação para desenvolver nosso projeto de pesquisa quando é tão difícil contar com um professor interessado e disposto a analisar sua prática docente?

Decidimos, então, enfrentar o desafio e elaboramos um procedimento de coleta de dados que nos permitiria extrair o

maior número de informações possível sobre o caminhar daquela professora. Esse procedimento não teria apenas o caráter unilateral de coleta de informações, mas propiciaria uma troca constante entre professora e pesquisadora através de discussões e análises das situações de ensino por ela vivenciadas.

4.2 - PROCEDIMENTO

Uma vez assumido o compromisso com a professora, nossa primeira reunião foi reservada para definirmos qual seria a periodicidade de nossos encontros e a sistemática de trabalho a ser adotada.

Como o tempo da professora era bastante reduzido devido às suas responsabilidades profissionais e de estudo*, decidimos utilizar, para nossos encontros, seu "horário de planejamento" e, para isso, solicitamos autorização da diretora da escola para liberação da professora, explicando-lhe o trabalho que seria desenvolvido nesse horário.

Combinamos, então, que nossos encontros ocorreriam semanalmente, até o final do ano letivo, e que, caso ela resolvesse desistir antes disso, teria plena liberdade para fazê-lo.

Quanto à sistemática de coleta de informações, dois procedimentos foram adotados: a) registros diários feitos pela professora e b) gravação das reuniões de discussão, com a devida autorização da mesma.

* a referida professora era também aluna iniciante do curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba.

Para realização dos registros diários, solicitamos à professora que ao final de cada dia letivo anotasse: a) conceitos ensinados, b) estratégias de ensino adotadas, c) dificuldades encontradas pelos alunos, fossem elas acadêmicas ou de relacionamento social, d) dificuldades pessoais para condução da aula e, finalmente, e) soluções adotadas ou estratégias pensadas para resolução das dificuldades, seja dos alunos ou dela própria.

Caso a professora detectasse outros aspectos que considerasse importantes de serem registrados, deveria anotá-los também.

Os registros a serem feitos de segundas às quintas-feiras nos seriam entregues neste último dia para que pudéssemos preparar as reuniões que ocorreriam às sextas-feiras.

Após a leitura dos registros da professora, procurávamos classificar suas informações de acordo com os diferentes aspectos relatados (estratégias de ensino, dificuldades, etc.) a fim de construir um quadro geral da semana (ver Anexo 1). Esses quadros gerais foram construídos com o objetivo de auxiliar a professora a rever suas anotações, agora de forma organizada, bem como auxiliá-la no processo de discussão dos diferentes aspectos abordados nos registros.

Paralelamente à elaboração dos quadros gerais, formulávamos um roteiro de discussão com questões que deveriam desencadear reflexões e análises a serem feitas durante as reuniões. As questões formuladas visavam principalmente: a) solucionar possíveis dúvidas que havíamos tido sobre as informações contidas nos registros, b) completar informações relatadas de forma excessivamente sintética, c) levar a professora a identificar/descrever os objetivos das atividades desenvolvidas, d) levar a professora a identificar diferentes

tipos de relações (seus comportamentos e os comportamentos dos alunos, procedimentos de ensino adotados e desempenho dos alunos, entre outras) e, finalmente, e) criar condições para que a professora descrevesse, explicasse e identificasse possíveis soluções às dificuldades relatadas (ver Anexo 2).

Em nossa primeira reunião explicamos à professora como havíamos organizado as informações contidas em seus registros, apresentando-lhe o quadro geral da semana. Após essas explicações, iniciamos a discussão propriamente dita.

Nessa primeira reunião pudemos perceber que a professora estava mais desejosa de obter respostas às suas dúvidas e inquietações, principalmente relacionadas à disciplina das crianças, do que analisar as situações de ensino ocorridas em sala de aula. À medida que isso ficou claro para nós, passamos, nas sessões subseqüentes, a insistir mais na formulação de questões que propiciassem as reflexões pretendidas. Só nos momentos em que percebíamos que a professora não tinha "saídas" para resolver suas dificuldades e/ou dificuldades dos alunos ou que as "saídas" apresentadas não se mostravam adequadas é que procurávamos oferecer-lhe informações e/ou sugestões.

Uma vez discutidas todas as questões do roteiro, ou outras que porventura a professora colocasse, dávamos por encerrada a reunião.

Logo após essa primeira reunião ficamos com a sensação de que algo deveria ser feito para garantir o acesso mais imediato e constante da professora às análises e conclusões ocorridas em nossos encontros. Assim, decidimos elaborar o que denominamos de "textos de reflexão".

Para elaboração dos textos transcrevíamos as fitas gravadas, líamos várias vezes as transcrições procurando agrupar

os conteúdos similares e, por último, realizávamos a redação final.

Todo texto era composto de uma pequena parte introdutória, onde eram indicados os aspectos a serem abordados naquele texto, e de sub-itens, referentes a cada um desses aspectos, onde eram apresentadas as conclusões e/ou sugestões resultantes das discussões realizadas (ver Anexo 3).

Com o objetivo de garantir o contínuo envolvimento da professora no trabalho, decidimos colocá-la como co-autora dos textos, decisão essa que nos pareceu bastante oportuna em função da reação de satisfação demonstrada pela mesma.

As reuniões subseqüentes eram então iniciadas pela leitura e discussão do texto elaborado. Nesses momentos, procurávamos incentivar a professora a oferecer sugestões para complementações ou modificações do texto lido, o que raramente ocorreu. Como em vários momentos do processo a professora verbalizou que gostaria de ter capacidade para redigir textos semelhantes àqueles, fizemos várias tentativas para convencê-la de que isso seria possível, sem, no entanto, ter obtido êxito.

Ao término do ano letivo havíamos realizado 18 reuniões* com a professora e elaborado nove textos de reflexão.

O número inferior de textos, quando comparado ao das sessões, justifica-se pela reincidência de temas durante o

* houve semanas em que as reuniões não ocorreram, seja por motivo de greve nas escolas, ou por estar a professora participando de curso de reciclagem ou ainda por estar impossibilitada de comparecer às reuniões.

processo de discussão.

4.3 - TRATAMENTO DOS DADOS

Os modos de pensar da professora sobre ensino e aprendizagem, revelados pelas operações de análise de situações escolares, foram analisados considerando-se tanto suas ações verbais, apresentadas durante o processo de interação com a pesquisadora, como os níveis de abstração lógico-verbais identificados nessas ações.

Para que pudéssemos desenvolver a referida análise, duas tarefas iniciais foram realizadas: a) elaboração de um sistema classificatório das ações verbais das participantes e b) elaboração de um sistema classificatório dos níveis de abstração lógico-verbais identificados em suas ações verbais.

Como o procedimento de coleta de dados impunha que fôssemos transcrevendo as fitas gravadas à medida que o mesmo ocorria, ao final do processo interativo tínhamos todas as sessões transcritas. Assim, o primeiro passo dado para iniciarmos a fase de tratamento, foi a elaboração de um modelo de protocolo que permitisse a inclusão das seguintes informações: seqüência, classificação e codificação das verbalizações de P e Pe (ver Anexo 4).

Embora tivéssemos gravadas e transcritas as 18 sessões de encontros com a professora, decidimos utilizar, para análise, apenas nove (50%) em função da grande quantidade de falas a serem classificadas. Assim sendo, optamos pelas seguintes sessões: 2^a, 3^a e 4^a; 8^a, 9^a e 10^a; 14^a, 15^a e 16^a, por representarem diferentes etapas do processo interativo.

A primeira sessão foi eliminada por a considerarmos como fase adaptativa da professora aos procedimentos utilizados e

à própria pesquisadora. Além disso, procuramos manter o mesmo intervalo de tempo entre os três subgrupos de sessões, ou seja, aproximadamente um mês de distância entre um subgrupo e outro.

Uma vez definidas as sessões a serem analisadas e o modelo de protocolo a ser utilizado, transcrevemos todas as falas de P e Pe para os protocolos de acordo com a ordem de ocorrência. Nesse momento, procuramos eliminar aquelas falas que não interessavam diretamente à pesquisa, tais como: comentários sobre a família, sobre os vizinhos, sobre a saúde, etc.

Passamos, então, à leitura e releitura dos diferentes protocolos, buscando "pistas" que nos auxiliassem a iniciar a classificação das falas das participantes.

Como bem analisou Simão (1988, pg 36) *"a construção de uma classificação não apriorística para análise do objeto de estudo, significa optar por sucessivas avaliações dos tratamentos obtidos, que se acompanham de diferentes etapas tentativas, buscando apreender o significado do dado bruto para o objetivo de pesquisa. Os agrupamentos e classificações tentativas, por sua vez, parecem sempre fornecer alguma diretriz para o prosseguimento da análise de dados, por mais imprecisos que sejam os critérios iniciais de agrupamento"*.

Sendo assim, nossa primeira "etapa-tentativa" foi elaborar uma primeira versão de classificação utilizando, para isso, três das sessões definidas para análise: uma inicial (2a), uma intermediária (8a) e uma final (14a).

Percebemos que em uma mesma unidade de diálogo* poderia haver diferentes unidades de verbalização. Estas

*-um período de emissão verbal de um dos participantes até o início de um período de emissão verbal do outro participante -

unidades foram identificadas ao utilizarmos dois critérios distintos para compreensão das falas, conforme sugerido por Simão (1988). O primeiro critério relacionava-se à natureza da ação verbal do emissor, ou seja, de que forma a informação estava sendo dada/solicitada ao interlocutor. O segundo critério relacionava-se ao conteúdo expresso nas verbalizações, ou seja, sobre o que as falas se referiam.

O exemplo apresentado a seguir, extraído da 2a sessão, explicita os dois tipos de critérios utilizados:

Unidade de Diálogo

Unidades de Verbalização

(Pe) 111

"Você mencionou nos seus registros que fez com eles (alunos) dois jogos: pescaria e sorteio. Dá pra você me explicar um pouco mais sobre eles? o que você pretendia com essas atividades?"

- a) Solicita Esclarecimento (ação verbal) sobre Procedimento de Ensino (conteúdo)
- b) Indaga (ação verbal) sobre Objetivo de Ensino (conteúdo)

Assim procedendo, chegamos a uma primeira versão desse sistema classificatório que foi estruturado em classes e subclasses de ação verbal e classes de conteúdos a elas relacionadas.

À medida que as falas das demais sessões foram sendo classificadas, a partir dessa primeira versão, várias reformulações foram introduzidas no sistema, tais como: inclusão de novas subclasses de ação verbal e classes de conteúdos, reorganização das classes e subclasses, etc.

Assim sendo, o sistema sofreu diversas revisões até ser considerado adequado para classificar todas as falas emitidas pelas participantes durante o processo interativo ocorrido.

Apesar de termos realizado a classificação de todas as falas, algumas delas não foram incluídas no sistema em função da

não relevância das mesmas para o objetivo do trabalho, uma vez que se referiam a aspectos marginais da prática pedagógica da professora, tais como: apresentação de justificativas para o não comparecimento às aulas, menção a problemas alérgicos decorrentes da utilização de determinados materiais pedagógicos, etc.

Ao finalizarmos a etapa de classificação de todas as falas das participantes das nove sessões de análise, percebemos que em certas unidades de diálogo havia reincidência de uma mesma unidade de verbalização, ou seja, falas que apresentavam a mesma classificação. Em geral, isso ocorria quando a professora interrompia para retornar posteriormente, na mesma unidade de diálogo, às verbalizações interrompidas ou que tivessem significados similares. Por exemplo, P poderia estar descrevendo comportamentos dos alunos, interromper tal descrição para comentar suas próprias ações e retornar à descrição de comportamentos dos alunos.

Decidimos, então, eliminar as unidade de verbalização reincidentes numa mesma unidade de diálogo, pois o que nos parecia mais relevante era o significado do que estava sendo verbalizado. Assim, no exemplo citado anteriormente, descrever comportamentos dos alunos seria classificado uma única vez naquela unidade. Tal decisão levou-nos a uma nova revisão na classificação efetuada.

Uma vez finalizada a elaboração e aplicação do primeiro sistema classificatório às falas das participantes, iniciamos a execução da segunda tarefa para tratamento dos dados que foi definir um procedimento que nos permitisse identificar os níveis de abstração lógico-verbais expressos em suas ações verbais.

Conforme as considerações já apresentadas na introdução (pg.29) de que o estabelecimento de relações é condição

fundamental para a sistematização que, por sua vez, é o que garante a ocorrência de operações cognitivas mais complexas, decidimos, inicialmente, identificar as falas nas quais a professora estabeleceu relações entre eventos ou classes de eventos ao discorrer sobre as situações de ensino por ela vivenciadas (Falas Indicadoras de Relações).

Para efetuar a identificação dessas relações, procuramos verificar, através da análise de suas falas, elementos de ligação (palavras) entre as frases que, em geral, são utilizados ou como indicadores de conclusão, tais como: portanto, daí, logo, assim, etc; ou para assinalar as premissas de um argumento, tais como: porque, desde que, pois, dado que, tanto mais que, etc. (Copi, 1978).

Esses elementos de ligação tanto poderiam aparecer explícitos na enunciação ou ser inferidos a partir do significado das frases seqüenciadas.

O exemplo apresentado a seguir, que representa uma unidade de diálogo da professora da segunda sessão, pode ilustrar a utilização de alguns desses elementos de ligação.

"A outra professora já começou com a palavra cubo. Mas o que é cubo na realidade para essas crianças? Não tem relação com a vida deles. Eu procuro palavras mais ligadas à vida deles. Acho que assim* eles aprendem com mais facilidade.

É preciso acrescentarmos ainda que tanto poderiam ser

* neste caso a relação é entre ações/decisões da professora para ensinar conceitos e aprendizagem/desempenho dos alunos.

consideradas relações as falas que envolvessem explicações/suposições no sentido da causação, como aquelas indicativas de correlações ou coordenações de conceitos e/ou eventos.

À medida que as relações iam sendo identificadas, procuramos também verificar o conteúdo representado nessas relações, utilizando, para isso, as mesmas classes/subclasses de conteúdo do primeiro sistema classificatório.

A comparação entre as relações estabelecidas pela professora, com base nos aportes teóricos de Luria (1987, 1988), permitiu-nos reconhecer diferentes níveis de abstração e diferentes tipos de enlaces entre as classes e subclasses de conteúdo definidas.

Os níveis indicam desde relações que se aproximam do que o referido autor denominou de "consciência sensível", ou seja, relações apoiadas na experiência prática imediata, até aquelas que se aproximam da "consciência racional", ou seja, relações indicativas de operações mais complexas tais como induções e deduções e sem dependência da experiência direta.

O reconhecimento de diferentes tipos de enlaces, por sua vez, também foi considerado útil para indicar a maior ou menor complexidade nas relações estabelecidas. Isso porque os enlaces representavam tanto a quantidade como a diversidade das ligações estabelecidas entre as classes/subclasses de conteúdo apresentadas numa mesma enunciação.

Assim, quanto maior o número de ligações entre classes e quanto maior a diversidade dessas ligações (diferentes classes e subclasses de conteúdo) mais complexas eram consideradas as relações estabelecidas pela professora.

Em suma, para classificar uma relação era necessário:

a) determinar o nível de abstração da mesma, e b) determinar os tipos de enlaces utilizados.

Uma vez concluídos e aplicados os sistemas classificatórios às falas das participantes, realizamos o levantamento das frequências absolutas e relativas das classes e subclasses de ação verbal e das classes e subclasses de conteúdo relativos ao primeiro sistema classificatório e dos níveis e tipos de enlaces referentes ao segundo sistema classificatório. Para isso, utilizamos um programa de microcomputador denominado SISPSI e elaborado especialmente para essa finalidade.

Foram construídos gráficos (Figs 1 a 20) para representar as frequências relativas das classes e subclasses de ação verbal, por sessão, referentes ao primeiro sistema classificatório e para representar as frequências relativas dos diferentes níveis das Falas Indicadoras de Relações (Figs 21 a 25).

As tabelas (1 a 18) foram construídas para representar as frequências relativas das classes de conteúdo relacionadas às classes e subclasses de ação verbal do primeiro sistema classificatório e para representar os tipos de enlaces referentes às Falas Indicadoras de Relações (Tabs 19 a 22).

Em geral, as pesquisas que desenvolvem sistemas classificatórios para consecução de seus objetivos apresentam-nos no capítulo descritivo do método, por considerá-los instrumentais de análise dos objetivos pretendidos (Batista, 1989; Tunes, 1981). Nós, entretanto, assim como fez Torezan (1991), optamos por apresentar os dois sistemas desenvolvidos no início do capítulo de resultados por acreditarmos que o produto final dos passos dados para a elaboração de qualquer sistema já se constitui em resultado, na medida em que este consiste em descrição

sistemizada das falas ocorridas.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 - OS SISTEMAS CLASSIFICATÓRIOS

5.1.1 - Sistema Classificatório das ações verbais e dos conteúdos a elas relacionados

Conforme já descrito anteriormente, as falas de P e Pe, ocorridas durante o processo interativo, foram agrupadas em classes e subclasses de ação verbal e classes de conteúdos.

Considerando que o mesmo conjunto de conteúdos classificados se relaciona às diferentes classes e subclasses de ação verbal, apresentaremos, em primeiro lugar, as definições das classes de conteúdo, evitando, assim, repetições desnecessárias.

5.1.1.1 - Classes de Conteúdo

Os conteúdos foram agrupados em seis classes distintas: Ensino (E), Aluno (A), Conhecimentos Teóricos (CT), Condições Ambientais (CA), Ações/Verbalizações com/de membros da/extra escola (AV) e Afirmações do Interlocutor (AI), cujas definições serão apresentadas a seguir.

ENSINO - (E)

Pertencem a esta classe falas que se referem a ações da professora para lidar com comportamentos acadêmicos ou com comportamentos sociais dos alunos. Essa classe foi, portanto, subdividida em duas subclasses:

E_1 : falas que se referem a ações executadas e/ou propostas para a/pela professora para implementar atividades pedagógicas, tais como: dar explicações,

desenvolver atividades, realizar avaliações, definir objetivos de ensino, etc.

E₂: falas que se referem a ações executadas e/ou propostas para a/pela professora para lidar com comportamentos sociais dos alunos tais como: repreensões, encaminhar para a direção após emissão de comportamentos inadequados, retirar ou atribuir pontos por bom ou mau comportamento, etc.

ALUNO - (A)

Pertencem a esta classe falas que se referem a comportamentos sociais, desempenho acadêmico, interesse e características sócio-culturais e afetivas dos alunos. Essa classe foi, portanto, subdividida em três subclasses:

A₁: falas que se referem a comportamentos sociais dos alunos, tais como: agressividade, agitação, emissão de palavrões, inibição, etc.

A₂: falas que se referem a desempenho acadêmico dos alunos, tais como: erros/acertos, dificuldades de aprendizagem, ritmo de aprendizagem, compreensão sobre assuntos específicos, habilidades específicas, etc.

A₃: falas que se referem a aspectos motivacionais, sócio-econômicos ou afetivos dos alunos, tais como: gostar ou não gostar de realizar determinadas atividades, disposição ou indisposição para realizar atividades propostas, condições culturais, auto-estima, etc.

CONHECIMENTO TEÓRICO - (CT)

Pertencem a esta classe falas que se referem a conceitos teóricos que subsidiam/explicam ações pedagógicas propostas e/ou implementadas pela/para a professora, tais como: habilidades pré-requisito para a alfabetização, concepções da criança sobre a escrita, representação da língua escrita, etc.

CONDIÇÕES AMBIENTAIS - (CA)

Pertencem a esta classe falas que se referem a características estruturais ou funcionais da escola, tais como: recursos materiais disponíveis na sala/escola, organização da sala, distribuição das carteiras, etc.

AÇÕES/VERBALIZAÇÕES COM/DE MEMBROS DA/EXTRA ESCOLA - (AV)

Pertencem a esta classe falas que se referem a expectativas, ações e/ou comentários da professora para/sobre outros profissionais da escola ou extra escola, e destes para a professora, tais como: comentários da direção, ações de outra professora, reclamação de pais, fiscalização da prefeitura, etc.

AFIRMAÇÕES DO INTERLOCUTOR - (AI)

Pertencem a esta classe falas que se referem a comentários, avaliações, proposições, indagações e/ou relações apresentadas pelo interlocutor.

5.1.1.2 - Classes e Subclasses de Ação VerbalFDs - FALAS DESCRITIVAS

Esta classe, caracterizada por falas de natureza fundamentalmente descritiva, foi subdividida em duas diferentes

subclasses: Descrever (FD₁) e Indicar Dificuldade (FD₂).

FD₁ - Descrever

Falas que expressam seqüencialmente a ocorrência de ações, fatos, situações ou explicitam conceitos.

Essas descrições referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: " É, conversando. Então arara começa com que letra? com a. Tem outro a na palavra? Tem três. Então vamos formar outro conjunto com três elementos. Tem outras letras? Tem. Elas são iguais ou diferentes?"

Ensino (E₂)

Exemplo: "... Às vezes eu boto oito, por causa da agressividade...Aí eu explico que não pode bater no coleguinha, que eu estou avaliando tudo e que se comportando mal ele vai perdendo pontos."

Aluno (A₁)

Exemplo: " Eu não sei se citei aí (nos registros), mas quando chega alguém diferente na classe eles pioram, querem se mostrar. Aí é que eles bagunçam mesmo. Pulam, gritam, dão murros."

Aluno (A₂)

Exemplo: "...Muitos sabem as vogais mas só seguidas, se eu mostrar fora de ordem eles trocam."

Aluno (A₃)

Exemplo: "Noto que ele só está interessado em copiar. Quando passo uma atividade no quadro ele pega o livro e vai copiar o que está escrito."

Conhecimento Teórico (CT)

Exemplo: "Atividade lúdica é atividade que é prazerosa, agradável. É aquela que permite à criança se divertir enquanto aprende..."

Condições Ambientais (CA)

Exemplo: " Não, mas chegou. Chegou cola, tesoura, papel ofício, papel jornal..."

Ações/Verbalizações de/com Membros da/extra Escola (AV)

Exemplo: " ...A supervisora pediu que o plano da profa. da manhã e da tarde ficassem iguais e no dela já constava a palavra bola..."

FD₂ - Indicar Dificuldade- Falas que expressam a ocorrência de dificuldades encontradas pela professora, assim como dúvidas ou preocupações com fatos/situações por ela experienciadas. Essas descrições referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: "...Com os alunos adolescentes da noite eu tenho mais facilidade pra conversar sobre isso (sexo), mas com essas crianças eu não sei...não sei até onde posso chegar."

Ensino (E₂)

Exemplo: "É porque quando eles falam palavrão que todo mundo escuta eu digo: ôpa! segura a língua. Mas eu não sei se é por aí. Cuidado com a língua, cuidado com a língua...mas não sei..."

Aluno (A₁)

Exemplo: "...Eu me agüentei um pouco pra ver se ela voltava, mas fiquei tão preocupada. E se essa menina resolve ir embora mesmo? Olha a responsabilidade..."

Aluno (A₂)

Exemplo: "Minha preocupação é assim...com aqueles casos como o L. Eu percebo que ele está evoluindo, que já fez progressos, mas não vai ter condições de passar pra 2a. série..."

Conhecimento Teórico (CT)

Exemplo: "Nesse curso que eu fiz sobre Emilia Ferreiro eles falaram muito isso, mas eu ainda não entendo muito bem não, acho que preciso estudar mais isso."

Condições Ambientais (CA)

Exemplo: "...Cada dia chega um e pede: tia me dê um lápis, eu esqueci o meu em casa, ou eu perdi. Estou vendo a hora que não vou ter mais, porque pode ser que até o final do ano não mandem mais..."

Ações/Verbalizações de/com membros da/extra escola (AV)

Exemplo: "...Agora uma coisa que está me preocupando é que 2a. feira vai ter fiscalização na escola, da Prefeitura, pra olhar as cadernetas da gente, os documentos das profas., pra falar de um em um."

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo: "Eu sei, mas o quê? não faço idéia..."

FAs - FALAS AVALIATIVAS

Esta classe, cujas falas tinham a função principal de estabelecer julgamentos, foi subdividida em cinco diferentes subclasses: Avaliar Positivamente, com justificativa (FA₁); Avaliar Positivamente, sem justificativa (FA₂); Avaliar Negativamente, com justificativa (FA₃); Avaliar Negativamente, sem justificativa (FA₄); Avaliar Positivamente, com ressalvas (FA₅).

FA₁ - Avaliar Positivamente, com justificativa - Falas que indicam julgamentos positivos embasados por explicações ou descrições de fatos. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: "Você percebeu que contar histórias pode ser uma forma eficiente de ensinar. Foi muito interessante a maneira que você conseguiu contá-la. Parece que conseguiu mesmo prender a atenção das crianças..."

Ensino (E₂)

Exemplo: "Essa forma que você descreve de se relacionar com eles é bem interessante. Você consegue fazer com que eles percebam as dicas que dá quando não está gostando de alguma coisa sem precisar gritar..."

Aluno (A₁)

Exemplo: " O JC, ele melhorou muito, já não arenga tanto com os meninos..."

Aluno (A₂)

Exemplo: "Em adição eu estou radiante com eles. Muitos já não precisam nem usar os canudos, não precisam do concreto..."

Ações/Verbalizações de/com membros da/estra escola (AV)

Exemplo: " Olha que interessante essa informação. Primeiro porque te dá pistas de que precisa ter mais contatos com os pais, explicar melhor como é que estão seus filhos. Segundo porque pode melhorar a relação deles com os filhos, no sentido de melhorar a auto-estima da criança. Como eles não acreditam no filho, este acaba por não acreditar em si mesmo."

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo: "Certo, acho que é isso mesmo. Parece que a disciplina está relacionada ao problema de rendimento, ou seja, ou ele não acompanha e por isso faz bagunça ou termina rápido demais e acaba por bagunçar."

FA₂ - Avaliar Positivamente, sem justificativa -
Falas que indicam julgamentos positivos e desprovidas de explicações ou argumentações que embasem tais julgamentos. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: " Interessante também essa forma que você usa de fazer ditado com correção imediata. Você dita, eles escrevem, você escreve no quadro e eles corrigem."

Ensino (E₂)

Exemplo: " Ótimo, acho que você está lidando melhor mesmo com esse problema..."

Aluno (A₁)

Exemplo: ".Os pequeninos varrem melhor do que eu, você precisa ver..."

Aluno (A₂)

Exemplo: " Já dominam sim, estão até bem nessa família."

Ações/Verbalizações de/com membros da/extra escola (AV)

Exemplo: Ótimo (após fala da profa. sobre comentários que tinha feito em reunião pedagógica)."

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo: " É, parece uma boa idéia..."

FA₃ - Avaliar Negativamente, com justificativa -
Falas que indicam julgamentos negativos e embasados por
explicações ou argumentações. Essas falas referiram-se
a:

Ensino (E₁)

Exemplo: " Pois é, as crianças pegaram sua contradição.
Veja J, você se preocupa com a timidez da J e,
no entanto, acabou premiando-a pelo fato de não
participar da atividade, por ficar quietinha."

Ensino (E₂)

Exemplo: "O problema maior é que parece não estar claro
para você, e conseqüentemente para o aluno, quando e
como tirar pontos por mau comportamento. Se você
decide que vai tirar pontos por mau comportamento então
precisa deixar claro para o aluno o que você considera
por mau comportamento e quanto ele pode perder por
isso. Além do que, você sempre me diz que tira pontos
mas não fala muito que dá pontos aos que se comportam
bem. Me parece que não tem feito muito isso, não é?"

Aluno (A₁)

Exemplo: " Porque não dá. Ela joga o caderno no
chão, sem amor às coisas. Se a gente pegar e der a ela,
ela joga de novo..."

Aluno (A₂)

Exemplo: " Acho que eles estão atrasados, ainda
não conseguem identificar a família do ba, não
distinguem o ba do la..."

Aluno (A₃)

Exemplo: " É que eu acho que eles estão meio cansados dos canudos. Até bambolê de canudo eles inventaram."

Condições Ambientais (CA)

Exemplo: " Até agora não chegou nada. As escolas municipais não têm lanche. Dizem que já foi comprada, mas onde é que está indo essa merenda?"

Ações/Verbalizações de/com membros da/extra escola (AV)

Exemplo: "...Os professores fazem greve pra melhorar os salários, mas pelos alunos cadê movimento? Tem professor que sai às 10 hs, outros que chegam às 11 hs..."

FA₄ - Avaliar Negativamente, sem justificativa - Falas que indicam julgamentos negativos desprovidos de explicações ou argumentações que embasem tais julgamentos. Essas falas referiram-se a:

Aluno (A₂)

Exemplo: " (Os alunos estão até bem) só a ML e a S é que estão mais atrasadas."

FA₅ - Avaliar Positivamente, com ressalvas - Falas que indicam julgamentos positivos, acompanhados de explicações ou argumentações que apontam para problemas/cuidados a serem considerados. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo:" Pois é J, é importante mesmo realizar atividades lúdicas com eles, mas as regras precisam estar bem claras antes de iniciar a atividade..."

Ensino (E₂)

Exemplo:" Acho que esse tipo de conversa é uma coisa interessante, aproxima as pessoas, mas talvez não baste..."

Ações/Verbalizações de/com membros da/extra escola (AV)

Exemplo:" Essa pode ser uma boa estratégia, já que eles fornecem a sacola, de trazer os pais à escola. Só que essa oportunidade precisa ser melhor aproveitada..."

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo:" Acho que essa idéia pode ser interessante, mas é bom que fique claro que a leitura dos textos não garante muita coisa. Além do que, acho difícil numa única reunião os professores darem conta de ler e discutir tudo."

FRDs - FALAS REGULADORAS DO DIÁLOGO

Esta classe, cujas falas tinham tanto a função de facilitar e/ou manter o fluxo das verbalizações do interlocutor, como fazer diferentes tipos de solicitações, foi subdividida em cinco diferentes subclasses: Indicar Compreensão/Incompreensão (FRD₁); Indicar Concordância/ Discordância (FRD₂); Recolocar (FRD₃); Solicitar Esclarecimento (FRD₄) e Solicitar Informação (FRD₅).

FRD₁ - Indicar Compreensão/Incompreensão - Falas que indicam que as verbalizações do interlocutor foram ou não compreendidas. Essas falas referiram-se a:

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo:" Ah! sei, tomar lição tem então, como objetivo, avaliar o desempenho dos alunos."

FRD₂ - Indicar Concordância/Discordância - Falas que indicam que o interlocutor estava de comum acordo com as afirmações do emissor. Essas falas referiram-se a:

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo:" Puxa, é mesmo! A gente fica tão viciada nas mesmas coisas que nem pensa em coisas diferentes."

FRD₃ - Recolocar - Falas que indicam a reincidência, numa mesma sessão, de proposições e/ou reflexões já realizadas. Essas falas referiram-se a:

Afirmações do Interlocutor/Emissor (AI)

Exemplo:" Como eu disse J, é importante que a tarefa de casa não tenha um caráter conclusivo, mas que seja uma atividade que se inicia em casa e que tenha continuidade na escola..."

Exemplo:" Quer dizer que você percebeu que com o apoio do concreto eles mesmos poderiam identificar os erros."

FRD₄ - Solicitar Esclarecimento - Falas que indicam a intenção de um dos participantes em solucionar dúvidas que tenham tido sobre afirmações apresentadas

durante as sessões de discussão. Estão incluídas aqui também as solicitações da pesquisadora para solucionar dúvidas sobre informações contidas nos registros da professora. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo:" Você mencionou que fez com eles dois jogos: pescaria e sorteio. Dá pra você me explicar um pouco mais como é que foi?"

Aluno (A₁)

Exemplo:" Essa semana você falou sobre uma briga entre a J e a L que te preocupou. Eu não entendi bem o que houve."

Aluno (A₂)

Exemplo:" Eu não entendi se eles fizeram isso sozinhos ou com sua ajuda".

Conhecimento Teórico (CT)

Exemplo:" O que seriam atividades mais lúdicas?"

Condições Ambientais (CA)

Exemplo:" Mas vocês não têm um horário reservado pra planejamento?"

Afirmações do Interlocutor (CA)

Exemplo:" Você colocou em seu registro, na parte de sugestões, criar estórias dentro do programa. O que você quer dizer com isso?"

FRD₅ - Solicitar Informações - Falas que indicam a intenção de um dos participantes em obter informações complementares ou adquirir novas informações do interlocutor. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo:" Antes da palavra bola, que outras coisas você já havia trabalhado?"

Ensino (E₂)

Exemplo:" O que é que você faz nessas situações? (de agressividade)"

Aluno (A₁)

Exemplo:"(Nós já havíamos discutido isso anteriormente quando falamos sobre aquele aluno que jogou o pirulito, lembra-se?) E ele? Como é que está?"

Aluno (A₂)

Exemplo:" Você sabe se esses alunos que estão com maiores dificuldades fizeram pré-escola?"

Condições Ambientais (CA)

Exemplo:" Na escola não há lugar pra eles se lavarem, se refrescarem um pouco?"

Ações/Verbalizações de/com Membros da/extra Escola (AV)

Exemplo:".Você acha que a diretora pode lhe trazer problemas por você trabalhar dessa forma?"

FPrs - FALAS PROVOCATIVAS

Esta classe, cujas falas tinham a função principal de induzir o interlocutor a realizar reflexões sobre as ações e/ou verbalizações descritas/apresentadas durante as reuniões de discussão, foram subdivididas em quatro subclasses: Indagar (FPr₁); Questionar (FPr₂); Solicitar Avaliação (FPr₃) e Solicitar Propostas (FPr₄).

FPr₁ - Indagar - Falas interrogativas cujo objetivo é levar o interlocutor a apresentar explicações ou argumentos sobre ações e/ou verbalizações apresentadas. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo:" Deu pra perceber pelo seu registro que você curtiu muito fazer essa atividade. Por que você gostou tanto?"

Ensino (E₂)

Exemplo:" E como é que você vê essa solução? de mandar os meninos pra diretoria?"

Aluno (A₁)

Exemplo:" Você já observou se há alguma situação em que a agressão dos alunos fica mais freqüente?"

Aluno (A₂)

Exemplo:" Por que você acha que eles cometeram esses erros?"

Aluno (A₃)

Exemplo:" Por que você acha que eles gostam tanto de copiar?"

Conhecimento Teórico (CT)

Exemplo:" De fato a Emilia Ferreiro não propôs um método. Mas por que é importante conhecer o nível em que se encontra a criança?" (professora argumentava sobre a importância de se conhecer o nível em que se encontra a criança a respeito de suas concepções sobre a escrita).

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo:" Mas será que você vai ter controle sobre a execução da atividade?"

FPr₂ - Questionar - Falas interrogativas em cuja formulação havia indicação de possíveis discordâncias sobre ações e/ou verbalizações de membros da escola ou sobre verbalizações do interlocutor. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo:" Agora você está sugerindo algo muito pouco realista. Por que não fazer isso na sala mesmo?"

Ações/Verbalizações de/com Membros da/extra Escola (AV)

Exemplo:" Ela disse (profa. de Educação Física) também que não dá pra fazer nada porque enquanto o médico não vier fazer o exame não pode trabalhar.

Mas não tem muitos exercícios que poderiam ser feitos e que não precisam de exame médico?"

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo: "Você colocou no seu relatório do dia 14 que gostaria de encontrar uma fórmula mágica de alfabetizar. E eu pergunto, será que existe?"

FPr₃ - Solicitar Avaliação - Falas que induziam o interlocutor a emitir julgamentos sobre ações e/ou verbalizações. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: "O que você acha dessa atividade de tomar lição?"

Ensino (E₂)

Exemplo: "Você se referiu a um problema que teve com o E no dia 12. Disse que ele estava muito agressivo e que deu uns conselhos pra ele na hora do recreio. Você acha que surtiu efeito essa conversa?"

Aluno (A₂)

Exemplo: "Você então retomou os conceitos de igual e diferente. Você acha que agora eles conseguiram entender?"

Ações/Verbalizações de/com Membros da/extra Escola (AV)

Exemplo: "E como é que foi (reunião com pais de alunos)? você conseguiu o que pretendia?"

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo: " Talvez fosse o caso de você ler cada enunciado e esperar que resolvam para daí passar ao seguinte. O que você acha?"

FPr₄ - Solicitar Proposta - Falas que induziam o interlocutor a apresentar soluções seja para as dificuldades encontradas na prática docente ou para implementação de diferentes estratégias de ensino. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: "Então o que você está querendo, me parece, é testar a capacidade de leitura de seus alunos. Como é que você acha que poderia fazer isso?"

Ensino (E₂)

Exemplo: "E o que você acha que poderia ser feito para resolver essa situação?" (de indisciplina)

FPS - FALAS PROPOSICIONAIS

Esta classe, cujas falas tinham a função principal de apresentar ao interlocutor propostas de ações a serem implementadas no ambiente escolar, foram subdivididas em duas subclasses: Propor (FP₁) e Aceitar sugestão/solicitação (FP₂).

FP₁ - Propor - Falas que apresentam ao interlocutor sugestões para solucionar eventuais dificuldades encontradas na prática docente ou propostas sobre

diferentes estratégias de ensino. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: "Quanto ao fato de se cansarem quando você conversa sobre o significado da palavra, ou qualquer outro conceito ou explicação, talvez solicitando mais a participação deles durante essas explicações obtenha melhores resultados..."

Ensino (E₂)

Exemplo: "Você precisa estar atenta a essas crianças que apresentam esses comportamentos e sempre que fizerem algo que você considerar adequado, elogiá-los. Mesmo que seja pouco, esse pouco precisa ser aproveitado..."

Ações/Verbalizações de/com Membros da/extra Escola (AV)

Exemplo: "...O melhor é não fazer críticas às pessoas, mas aos procedimentos. Por ex: ao invés de você falar acho que faz isto errado, você pode dizer sou contra a que a escola libere os alunos mais cedo..."

FP₂ - Aceitar Sugestão/Solicitação- Falas que indicam disposição para efetivar as sugestões apresentadas, ou atender solicitações feitas. Essas falas referiram-se a:

Ensino (E₁)

Exemplo: "Acho que da próxima vez preciso dividir esse grupo, né? colocar com os mais fortes. Acabou que os mais fracos ficaram todos juntos."

Afirmações do Interlocutor (AI)

Exemplo: "É, eu vou pensar nisso, ver se arranjo uma maneira. (fazer mutirão de limpeza)"

5.1.2 - Sistema classificatório dos níveis de abstração lógivo-verbais

Como já mencionado anteriormente na seção de tratamento dos dados (pg 41), uma vez identificadas as relações a partir dos elementos de ligação explícitos ou implícitos nas falas das participantes (FIRs), procuramos verificar as classes de conteúdo representadas nessas relações.

O mesmo conjunto de classes e subclasses aglutinadoras dos conteúdos - sobre o que as falas se referiam - foi utilizado para o primeiro e segundo sistemas classificatórios.

Assim sendo, as classes de conteúdo envolvidas nas Falas Indicadoras de Relações (FIRs) das participantes foram : Ensino (E); Aluno (A); Conhecimentos Teóricos (CT), Condições Ambientais (CA) e Ações/Verbalizações de/com membros da/extra Escola (AV), cujas definições já foram apresentadas anteriormente.

Em continuidade será apresentado o sistema classificatório utilizado para descrever e analisar os níveis de abstração e os tipos de enlaces entre classes e subclasses de conteúdo.

5.1.2.1 - Tipos de Enlaces

Uma vez identificadas as classes e subclasses de

conteúdo envolvidas nas relações estabelecidas pelas participantes, procuramos verificar de que forma essas classes e subclasses estariam sendo relacionadas entre si nas FIRs, e obtivemos as seguintes possibilidades:

a) Relaciona Classes e Subclasses iguais

Exemplo: $A_2 \times A_2$

"Eu notei que a palavra café eles aprenderam com mais facilidade (do que a palavra bola). Até nos desenhos eles colocam um pezinho de café e escrevem café."

b) Relaciona Classes iguais e Subclasses diferentes

Exemplo: $A_3 \times A_2$

"Acho que é bom aproveitar o interesse dos alunos, eles aprendem mais depressa."

c) Relaciona duas Classes diferentes

Exemplo: $E_1 \times A_2$

"A primeira estória que eu escrevi eu botei que eles moravam numa cidade chamada Cajá. Mas depois eu pensei, se eu vou explorar dado como é que vou colocar Cajá? Então eu pensei, vamos deixar pra lá que eles ainda não aprenderam o J..."

d) Relaciona duas Classes iguais com mesma Subclasse e uma Classe diferente

Exemplo: $E_1 \times A_3 \times E_1$

"...Só que você vai precisar dosar bem o tempo que vai gastar com essa atividade pra classe não ficar desmotivada. Quando perceber que a classe começar a se

dispersar, talvez fosse o caso de interromper a avaliação e continuar no dia seguinte."

e) Relaciona duas Classes iguais com Subclasses diferentes e uma Classe diferente

Exemplo: $E_1 \times A_2 \times A_1$

"Foi, porque tem aqueles mais lentos, né? que você precisa dar uma atenção maior. Aí, como a gente tinha falado, pra eles não ficarem bagunçando, aqueles que acabam antes, então eu pedi pra fazer desenho livre..."

f) Relaciona três Classes diferentes

Exemplo: $CA \times E_1 \times A_1$

Se eu tivesse um ambiente mais limpo poderia fazer uma porção de coisas com essas crianças, principalmente depois do recreio que eles estão mais agitados. Poderia fazer assim... um relaxamento, colocar músicas calmas pra eles ouvirem..."

5.1.2.2 - Níveis de Abstração

A última tarefa realizada para completar o sistema de classificação das Falas Indicadoras de Relações (FIRs) foi a de definir critérios que permitissem caracterizar diferentes níveis de complexidade abstrativa nas relações identificadas. A análise comparativa entre essas relações nos possibilitou diferenciar quatro níveis distintos e que são apresentados a seguir:

NÍVEL I - Relações Primitivas

Pertencem a este nível falas que indicam relações sem consistência lógica na ligação entre os elementos constitutivos

da mesma (Copi, op. cit.). Duas situações foram caracterizadoras dessa falta de consistência lógica:

a) tomar como causa de um efeito algo que não é sua causa real.

Exemplo: "Eu atribuo essa dificuldade mais ao que é difícil pra eles. Sei lá, acho que é coordenação motora, é tanto que essa perninha do b eles confundem com a vogal e."

b) considerar diferentes atributos de um mesmo objeto de análise como incompatíveis quando, de fato, não são.

Exemplo: "Eles querem muito fazer dever, adoram notas. Quando eu escrevo bom eles adoram. O estranho é que justamente um desses meninos é o mais agressivo."

NÍVEL II - Relações Coerentes e Constatadas

Pertencem a este nível falas que indicam que os diferentes elementos constitutivos da relação mencionada se influenciam reciprocamente e essa influência pode ser considerada lógica. Além disso, essas relações seriam embasadas em fatos ou situações observadas/vivenciadas, indicando, assim, um caráter de enlaces concreto-imediatos (Luria, 1987).

Exemplo

"Eles queriam ficar só olhando os livros, maravilhados... queriam olhar, tirar figuras. Então não estavam prestando atenção à aula, não queriam fazer tarefa alguma."

NÍVEL III - Relações Coerentes e Supostas

Pertencem a este nível falas indicadoras de relações que apresentam consistência lógica, à semelhança das classificadas no Nível 2, só que neste caso as relações são inferidas e embasadas numa "teoria" implícita, indicando, assim, um caráter lógico-verbal abstrato (Luria, 1987).

Exemplo

"Eu só introduzi a palavra bicicleta porque eles pediram. Acho que é bom aproveitar o interesse dos alunos, eles aprendem mais depressa."

NÍVEL IV - Relações de Ordem Superior

Pertencem a este nível falas que indicam a organização de um conjunto de relações permitindo a emissão de princípios, generalizações, deduções ou induções.

Exemplo

Fico preocupada de estar dando muita atenção a ele e com isso ele achar que pode fazer o que bem entende. Como eu fico com pena dele, pela situação dele, então quando ele está muito endiabrado eu chamo, procuro conversar, mostrar que não deve ser assim. Mas parece que não está surtindo muito efeito não. Parece até que ele está aumentando esses comportamentos. Então tem alguma coisa errada."

5.2 - DESCREVENDO E ANALISANDO AS OPERAÇÕES DE ANÁLISE

5.2.1 - Pelas Ações Verbais

O conjunto de dados a ser apresentado a seguir foi obtido pela aplicação, às falas das participantes, do primeiro sistema classificatório elaborado e utilizado para descrever e analisar as operações de análise da professora sobre as situações de ensino-aprendizagem e pelo cálculo das frequências das classes e subclasses de ação verbal e das classes de conteúdo a elas relacionadas que compõem esse sistema.

Decidimos apresentar os dados em valores percentuais pois estes favorecem comparações imediatas das respostas das participantes para as diferentes classes e subclasses nas sessões analisadas*.

A Fig. 1 indica as frequências relativas das diferentes classes de ação verbal emitidas pela professora nas nove sessões analisadas.

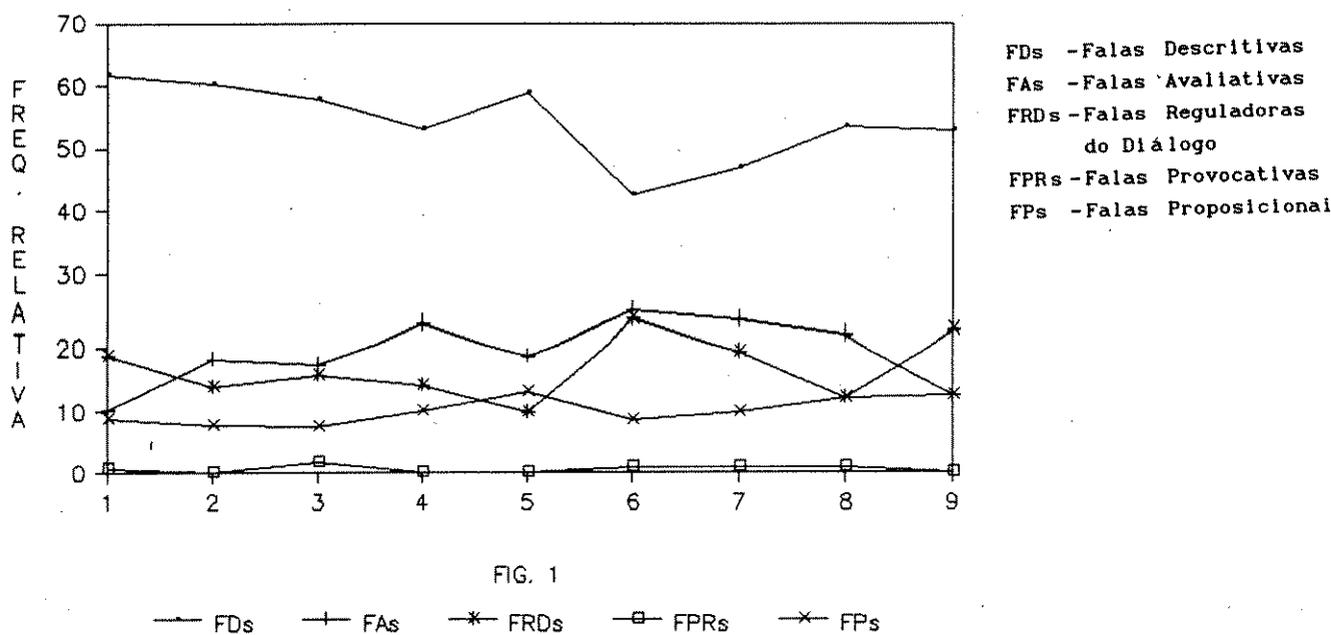
Ao observarmos essa figura, podemos verificar que, das cinco classes de ação verbal identificadas, quatro delas foram recorrentes em todas as sessões: Falas Descritivas (FDs), Falas Avaliativas (FAs), Falas Reguladoras do Diálogo (FRDs) e Falas Proposicionais (FPs).

*

Essa decisão foi facilitada ao considerarmos que os totais absolutos das falas classificadas nas diferentes sessões tiveram uma pequena variação, sendo o valor mais elevado de 259 e o mais baixo de 177. A diferença percentual entre esses dois valores em relação ao total de falas classificadas nas nove sessões analisadas (1.893) foi de 4,3%, o que revela uma variabilidade muito pequena entre os totais das falas classificadas por sessão.

O cálculo das frequências foi efetuado sessão por sessão, sendo a base de cálculo o total das falas de cada participante.

FREQUENCIA RELATIVA DAS CLASSES
DE AÇÃO VERBAL DA PROFESSORA



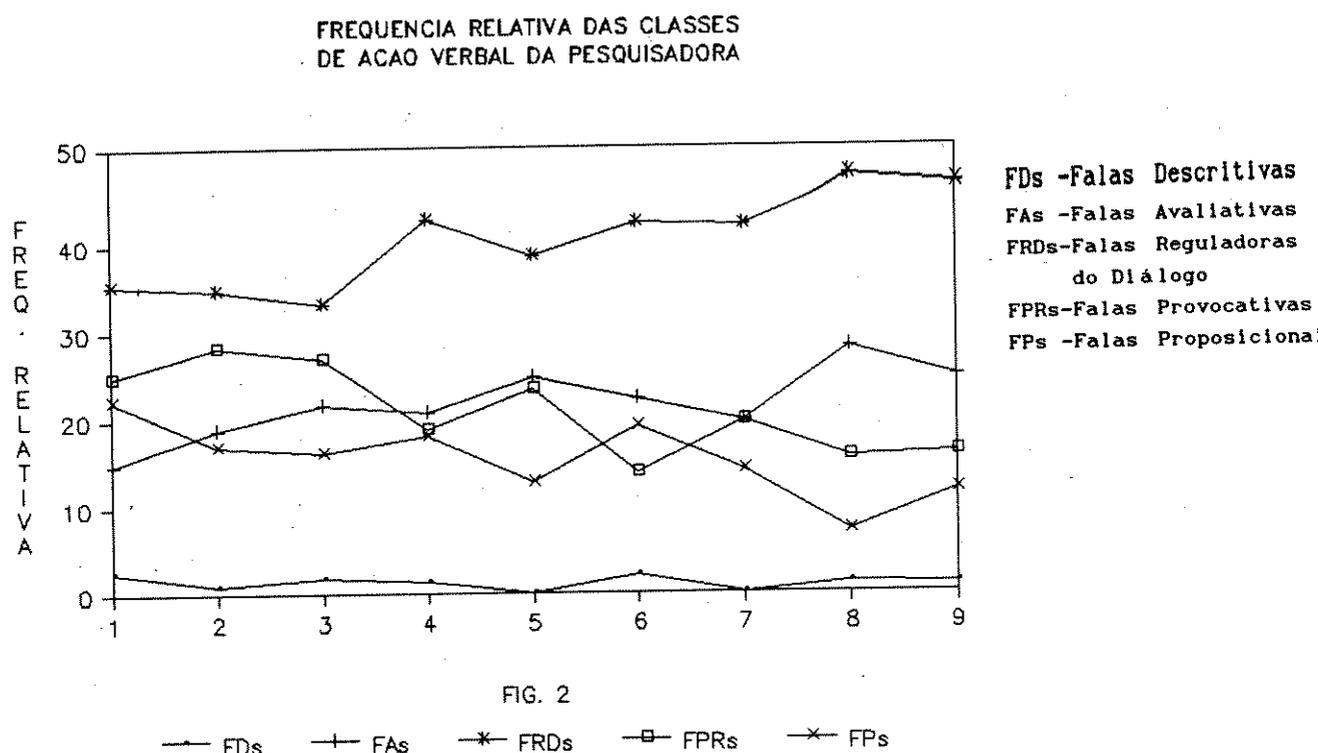
Quanto às Falas Provocativas (FPRs), é possível constatar que foram muito pouco emitidas pela professora, com uma frequência relativa próxima a zero em todas as sessões. Esse resultado se contrapõe ao das Falas Descritivas (FDs), cuja frequência esteve bem acima das demais classes durante todo o processo de discussão.

Examinando ainda a Fig. 1, verificamos que as Falas Avaliativas (FAs), Falas Proposicionais (FPs) e Falas Reguladoras do Diálogo (FRDs) da professora, apresentaram resultados semelhantes, com leve destaque às Falas Avaliativas.

Ao compararmos as curvas representativas dessas três classes da professora, notamos que apresentaram uma frequência

mais ou menos constante durante todo o processo, com pequeno aumento para as Falas Avaliativas e Falas Proposicionais.

Na Fig. 2 estão apresentadas as freqüências relativas das classes de ação verbal emitidas pela pesquisadora nas sessões analisadas.



Pela análise dessa figura podemos notar que também para a pesquisadora quatro classes foram recorrentes em todas as sessões: Falas Avaliativas (FAs), Falas Reguladoras do Diálogo (FRDs), Falas Provocativas (FPRs) e Falas Proposicionais (FPs).

Entretanto, diferentemente da professora, cuja freqüência maior de emissões foi para as Falas Descritivas, a classe que mais se destacou para a pesquisadora foi a que representa as Falas Reguladoras do Diálogo (FRDs), além de ter apresentado uma freqüência muito baixa de Falas

Descritivas.

Quanto às Falas Proposicionais (FPs), Falas Provocativas (FPRs) e Falas Avaliativas (FAs), emitidas pela pesquisadora, podemos notar que, enquanto as duas primeiras classes (FPs e FPRs) diminuíram de frequência, houve um ligeiro aumento para a última (FAs).

A alta frequência de Falas Descritivas e baixa frequência de Falas Provocativas pela professora, que se configura como situação inversa à da pesquisadora, pode ser explicada pelo papel de cada participante durante o processo interativo. Enquanto o descrever as situações vivenciadas pela professora no cotidiano da sala de aula pode ser considerado condição necessária para a ocorrência de análises e reflexões sobre tais experiências, cabia à pesquisadora um papel mais provocativo (FPRs) a fim de que tais análises se consubstanciassem.

Semelhante justificativa pode ser utilizada para explicar a alta frequência de Falas Reguladoras do Diálogo pela pesquisadora, cuja função era, principalmente, manter o fluxo do diálogo com a professora.

Quanto à diminuição das Falas Proposicionais da pesquisadora (Fig. 2), isso talvez possa refletir suas tentativas para retirar o apoio mais concreto oferecido nas primeiras sessões, a fim de que a professora adquirisse maior autonomia para tomar decisões sobre as questões de ensino colocadas.

Podemos supor ainda que a recorrência das demais classes, tanto para a professora como para a pesquisadora, em todas as sessões, indique que o conjunto de classes utilizado representa, de fato, as características relevantes das ações verbais das participantes, ao analisarem os processos de

ensino-aprendizagem, durante a interação ocorrida.

Outro aspecto a ser destacado, refere-se às regularidades inter e intra-classes observadas, tanto para a professora (Fig. 1) como para a pesquisadora (Fig. 2), que podem ser caracterizadoras de um padrão interativo estável entre as participantes.

Essa regularidade pode, talvez, ser indicativa de que as participantes iniciaram o processo interativo com expectativas definidas do papel a ser desempenhado nesse processo, expectativas essas que foram sendo fortalecidas pelas ações apresentadas pelo parceiro no decurso da interação. Assim, à medida em que havia uma proximidade entre as ações esperadas e as ações manifestas do parceiro, as expectativas prévias eram realimentadas e, por sua vez, direcionavam as ações subseqüentes de cada participante.

É possível considerarmos, ainda, que expectativas dessa natureza, culturalmente construídas, sejam características de interações cujos elementos participantes apresentam-se como tendo competências diferenciadas.

A seguir procuraremos desenvolver uma análise mais detalhada de cada classe e subclasse de ação verbal, e das classes de conteúdo a elas relacionadas.

5.2.1.1 - Falas Descritivas

As Figs. 3 e 4, apresentadas a seguir, representam as freqüências relativas das diferentes subclasses das Falas Descritivas da professora e pesquisadora em cada sessão analisada, e as Tabs. 1 e 2 as freqüências relativas das classes de conteúdo relacionadas a essas subclasses, respectivamente.

Ao compararmos as curvas contidas na Fig. 3, que

indicam os resultados da subclasse Descrever, podemos verificar

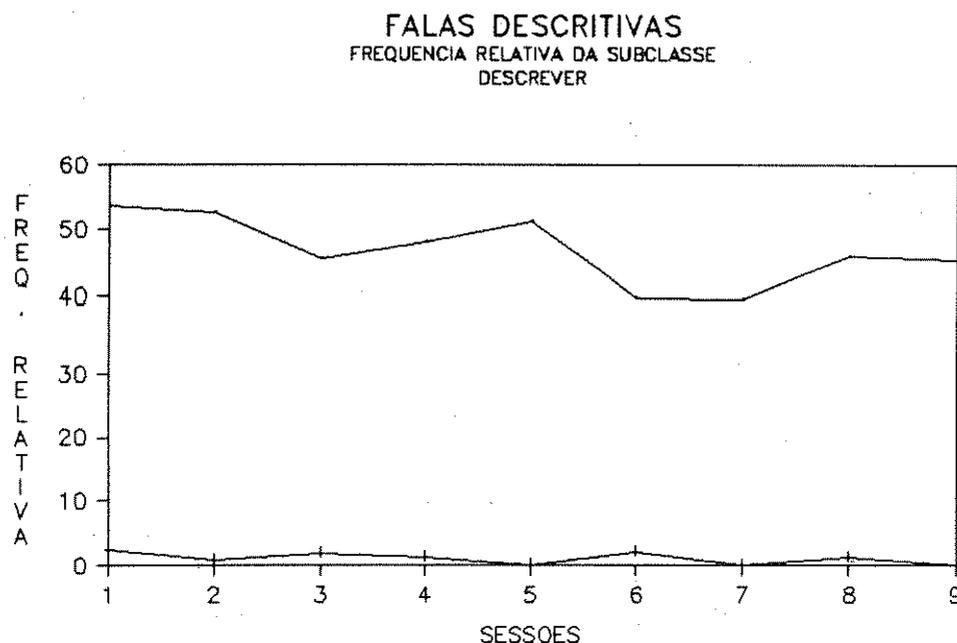


FIG. 3

— PROFESSORA + PESQUISADORA

que esta foi emitida muito freqüentemente pela professora em contraposição à pesquisadora, que apresentou poucas descrições durante todo o processo.

Na Tab. 1 estão indicadas as freqüências relativas dos conteúdos das falas das participantes relacionados à subclasse Descrever e por ela podemos notar que os conteúdos mais referidos pela professora foram: procedimentos de ensino (E_1), comportamento dos alunos (A_1), ações/verbalizações de/com membros da/extra escola (AV) e desempenho dos alunos (A_2).

Tabela 1 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Descrever (FD_1) de P e Pe

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média \bar{X} % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|
| E ₁ | P | 18.1 | 25.0 | 16.5 | 20.0 | 22.8 | 17.0 | 15.3 | 17.2 | 23.1 | 19.4 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| E ₂ | P | 3.6 | 3.4 | 4.9 | 7.0 | 4.3 | - | 4.0 | 5.2 | 1.9 | 3.8 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A ₁ | P | 12.3 | 7.7 | 8.3 | 16.0 | 15.2 | 4.7 | 5.6 | 10.3 | 4.8 | 9.4 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A ₂ | P | 8.7 | 9.5 | 3.3 | 4.0 | 1.1 | 2.8 | 4.0 | 4.3 | 6.7 | 4.9 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A ₃ | P | 5.8 | 2.6 | 2.5 | - | 2.2 | - | 0.8 | 1.7 | 1.9 | 1.9 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| CT | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 1.6 | - | 1.6 | 1.0 | - | 2.1 | - | 1.2 | - | 0.8 |
| CA | P | 1.4 | 0.9 | 0.8 | - | 1.1 | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| AV | P | 3.6 | 3.5 | 6.6 | 1.0 | 4.4 | 14.1 | 8.8 | 6.1 | 5.8 | 6.0 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

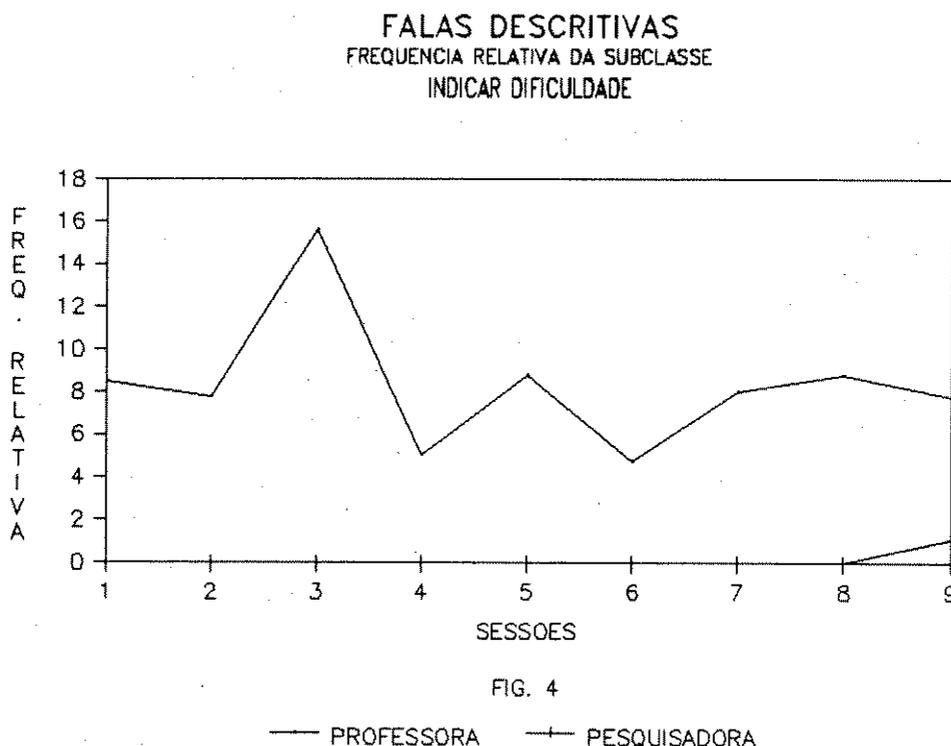
Pela Tab. 1 verificamos, ainda, que enquanto as referências da professora a comportamento dos alunos (A_1) parecem ter diminuído de frequência, situação inversa ocorreu para ações/verbalizações de/com membros da/extra escola (AV), cujos resultados sugerem que esta classe de conteúdo passou a ser mais referida com o decorrer das sessões de discussão.

Ao compararmos os resultados das descrições da professora onde o foco de atenção era o aluno (A_1 , A_2 e A_3), notamos nítido destaque para comportamento dos alunos, cujas

falas foram principalmente para aqueles considerados inadequados, em contraposição a desempenho (A_2) e interesse dos alunos (A_3).

No que se refere às Falas Descritivas da pesquisadora, verificamos, pela Tab. 1, que apenas conceitos teóricos (CT) foram objeto de suas descrições e, mesmo assim, com uma frequência muito baixa.

Na Fig. 4 estão apresentadas as frequências relativas



da subclasse Indicar Dificuldade e por ela percebemos que, além de ser a professora a única a emitir esse tipo de fala, sua frequência foi relativamente constante e bem inferior à subclasse Descrever.

A Tab. 2, que indica as frequências relativas das classes de conteúdo relacionadas à subclasse Indicar Dificuldade, permite-nos perceber que os conteúdos mais referidos pela professora foram procedimentos de ensino (E_1), Afirmações do Interlocutos (AI) e comportamento dos alunos (A_1).

Tabela 2 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indicar Dificuldade (FD₂) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | 3.6 | 4.2 | 5.4 | - | 4.4 | - | 4.9 | 4.1 | 2.5 | 3.2 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| E ₂ | P | - | 2.6 | 0.8 | 1.6 | - | - | 1.2 | 0.9 | - | 0.8 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A ₁ | P | 3.6 | 1.7 | 4.1 | 3.0 | 2.2 | 0.9 | 1.6 | 1.8 | - | 2.1 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A ₂ | P | - | - | - | - | - | - | 1.6 | 0.9 | 1.0 | 0.4 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| CT | P | - | 1.3 | - | - | 0.6 | - | - | - | - | 0.2 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| CA | P | - | - | - | - | - | 1.9 | - | - | - | 0.2 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| AV | P | 0.7 | - | 3.3 | 1.0 | - | - | - | - | 3.8 | 1.0 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.1 | 0.1 |
| AI | P | 2.9 | 1.8 | 5.0 | 1.1 | 2.8 | 2.4 | 1.7 | 1.4 | 1.0 | 2.2 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Como pode ser visto pela Tab. 2, outras dificuldades foram apresentadas pela professora durante o processo de discussão, embora de forma menos freqüente e mais esporádica do que as anteriormente mencionadas.

O primeiro aspecto a ser comentado sobre as Falas Descritivas refere-se à alta freqüência e constância da subclasse Descrever em contraposição à subclasse Indicar Dificuldade.

Apesar da situação profissional adversa vivida por essa professora, seja pela precariedade dos recursos da instituição a qual estava vinculada, seja pela grande dificuldade de aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade, houve uma freqüência relativamente baixa de Indicar Dificuldade.

Levantamos duas possíveis explicações para justificar esses resultados. Em primeiro lugar, podemos supor que as ações da pesquisadora durante o processo interativo não tenham possibilitado a maior ocorrência desse tipo de ação verbal da professora, dado que seu interesse era, principalmente, para o relato das ações pedagógicas. Em segundo lugar, podemos dizer que a baixa frequência de indicar dificuldades pela professora tenha sido resultante de seu maior interesse em analisar suas ações de ensino do que em buscar soluções mais imediatas às dificuldades encontradas pois, se assim o fosse, isto certamente a teria levado a um relato mais freqüente das mesmas.

Outro aspecto a ser destacado em relação às Falas Descritivas da professora diz respeito à diminuição das referências feitas a comportamento dos alunos, seja em termos descritivos (Tab. 1, A₁), seja ao indicar suas dificuldades para controlá-los (Tab. 2, A₁). Considerando que esse conteúdo estava principalmente relacionado a comportamentos inadequados, podemos supor que a professora tenha passado a controlar de forma mais efetiva esses padrões ao longo do processo de discussão com a pesquisadora.

Essa suposição ganha força ao notarmos as mudanças nas atribuições feitas à ocorrência de tais comportamentos. Se num primeiro momento as justificativas apresentadas eram para fatores extra sala/escola, com o decorrer das sessões passou a justificar esses comportamentos mais em função das situações intra sala de aula e às próprias ações de ensino

Aspecto interessante a ser comentado, também, diz respeito ao aumento na explicitação de objetivos ao descrever procedimentos de ensino.

Concordando com a crença comumente aceita por grande

parte dos educadores, de que a explicitação de objetivos de ensino auxilia o professor a aperfeiçoar e racionalizar seu trabalho pedagógico, talvez possamos dizer que a professora em questão, ao indicar mais freqüentemente objetivos de ensino, tenha adquirido condições mais favoráveis para aprimorar sua prática docente.

A nosso ver, o aspecto mais interessante a ser considerado, ao analisarmos as Falas Descritivas da professora, refere-se às mudanças qualitativas nos procedimentos de ensino implementados no decurso do processo interativo.

Para identificação dessas mudanças, realizamos uma análise detalhada dessas falas em três sessões de discussão (2^a, 5^a e 8^a). A escolha dessas sessões justifica-se pelo fato de representarem diferentes etapas do processo interativo.

Essa análise permitiu-nos verificar que no início da interação com a pesquisadora a professora desenvolveu ações pedagógicas que indicam a adesão a formas mais tradicionais de ensino no qual o professor assume um estilo predominantemente expositivo e informativo, prevalecendo o desenvolvimento de atividades que não incentivam o aluno a pensar e a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Uma sondagem ao quadro geral da semana referente à 2^a sessão analisada fortalece essa suposição, na medida em que verificamos que para o desenvolvimento das atividades a professora recorria muito freqüentemente ao quadro negro, assim como à realização excessiva de cópias e de exercícios mimeografados por parte dos alunos.

Por outro lado, ao realizarmos o mesmo tipo de análise na 5^a e 8^a sessões analisadas, verificamos uma tendência da professora para se desviar dessas prescrições tradicionais,

desenvolvendo, com maior freqüência, atividades que exigiam um papel mais ativo dos alunos, tais como: realização de tarefas em grupo, dramatizações, elaboração de estórias individuais e em grupo, construção de materiais didáticos pelos alunos, etc.

O último aspecto a ser comentado em relação às Falas Descritivas refere-se à baixa freqüência de emissões dessa classe e respectivas subclasses pela pesquisadora.

Como já mencionamos anteriormente, esse resultado pode ser compreendido pelo papel desempenhado por cada participante na interação. Entretanto, parece-nos importante justificar a baixa freqüência de descrever conceitos (Tab. 1, CT) para que não se suponha que a pesquisadora tenha utilizado poucos subsídios teóricos para fundamentar suas análises durante o processo de discussão com a professora.

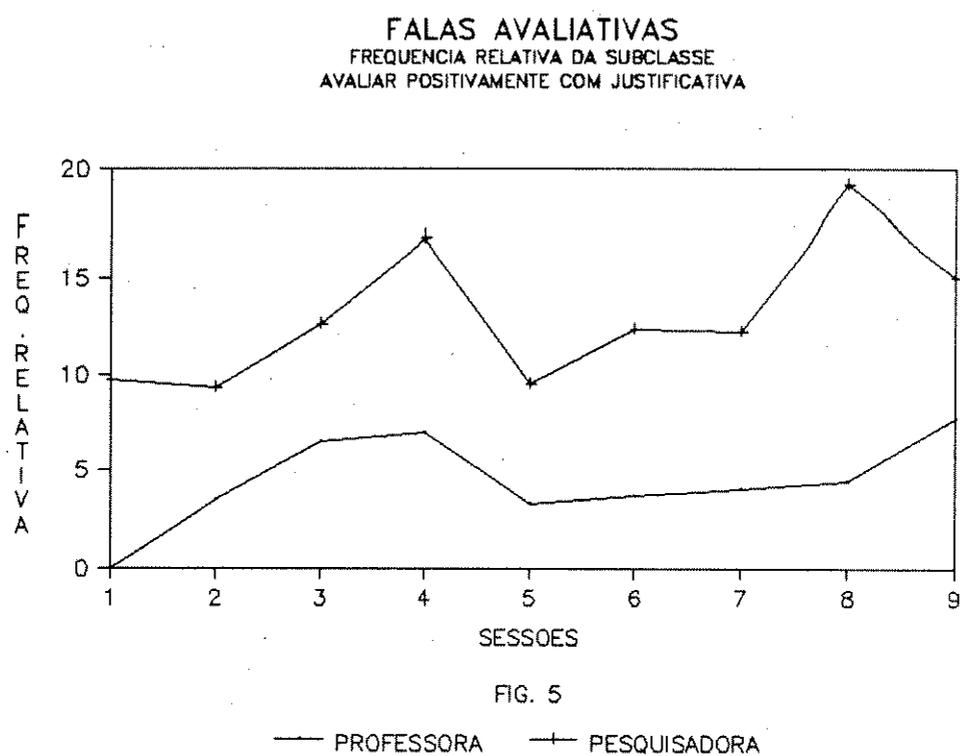
Como não tínhamos a pretensão de "transmitir" conceitos teóricos mas sim utilizá-los ao explicar/propor/avaliar as ações da professora, essa classe de conteúdo esteve mais freqüentemente relacionada a outras classes de ação verbal da pesquisadora. Dessa forma, os conceitos teóricos só apareceram em forma descritiva nas situações em que a professora demonstrou não tê-los compreendido.

5.2.1 2 - Falas Avaliativas

O conjunto das Figs. 5, 6, 7, 8, e 9 apresenta as freqüências relativas de cada subclasse das Falas Avaliativas da professora e pesquisadora, e as Tabs. 3, 4, 5, 6 e 7 apresentam as freqüências relativas dos conteúdos relacionados a essas subclasses, respectivamente.

Ao observarmos as Figs. 5 e 6, onde estão indicadas os resultados encontrados para as subclasses Avaliar positivamente,

com justificativa e Avaliar positivamente, sem justificativa, notamos que as avaliações positivas da pesquisadora foram mais freqüentes do que as da professora, sejam elas com justificativa ou sem justificativa.



FALAS AVALIATIVAS
 FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
 AVALIAR POSITIVAMENTE SEM JUSTIFICATIVA

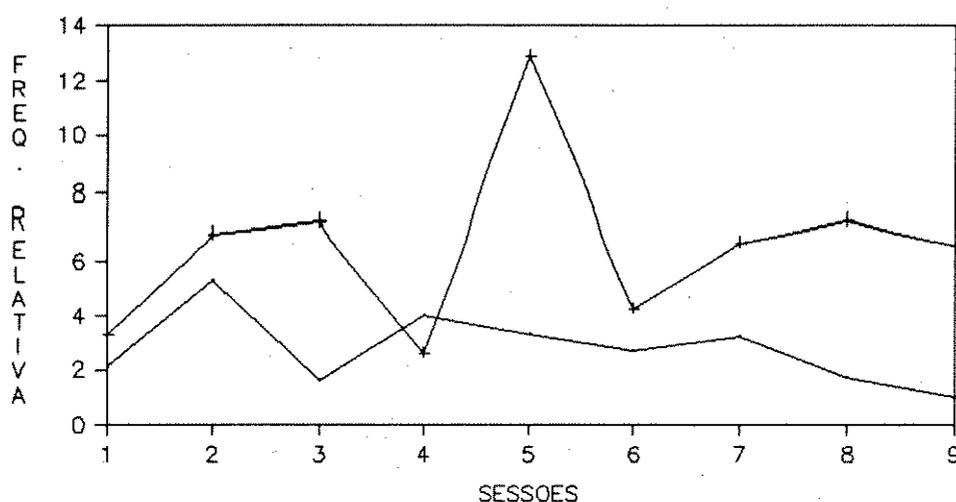


FIG. 6

— PROFESSORA + PESQUISADORA

A análise dessas figuras (5 e 6) permite-nos dizer ainda que, enquanto as avaliações positivas com justificativa aumentaram de frequência ao longo das sessões, tanto para a professora como para a pesquisadora, o mesmo não ocorreu com as avaliações positivas sem justificativa que se mantiveram relativamente estáveis para a pesquisadora (com exceção feita à 5ª sessão analisada) e diminuíram de frequência para a professora.

Na Tab. 3 estão apresentados os resultados das classes de conteúdo relacionadas à subclasse Avaliar positivamente, com justificativa das participantes nas nove sessões analisadas.

Tabela 3 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Positivamente com justificativa (FA₁) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | - | - | 2.5 | 3.0 | - | 0.9 | 1.6 | 1.8 | 1.0 | 1.2 |
| | Pe | 4.1 | 6.6 | 7.2 | 6.5 | 7.1 | 5.2 | 6.6 | 7.2 | 7.5 | 6.4 |
| E ₂ | P | - | - | - | 1.0 | 1.1 | - | 0.8 | - | - | 0.3 |
| | Pe | 1.6 | 0.9 | 0.9 | - | - | 1.0 | 0.9 | 3.6 | 1.1 | 1.1 |
| A ₁ | P | - | 0.9 | - | - | - | - | - | - | - | 0.1 |
| | Pe | - | - | - | - | - | 1.0 | - | - | - | 0.1 |
| A ₂ | P | - | 1.7 | 2.5 | 3.0 | 1.1 | 1.9 | 1.6 | 2.6 | 6.7 | 2.3 |
| | Pe | - | - | - | - | - | 1.0 | - | - | - | 0.1 |
| AV | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | - | - | - | 1.2 | 2.1 | - | - | 2.1 | 0.7 |
| AI | P | - | - | - | - | 1.1 | - | - | - | - | 0.1 |
| | Pe | 3.2 | 1.8 | 4.5 | 10.4 | 1.2 | 2.0 | 3.8 | 8.4 | 4.3 | 4.4 |

Alguns resultados merecem ser destacados quando examinamos essa tabela. Em primeiro lugar, notamos que enquanto o conteúdo das avaliações positivas com justificativa da professora referiu-se, na maior parte das sessões e com freqüência maior, a desempenho dos alunos (A₂), o conteúdo desse tipo de avaliação pela pesquisadora relacionou-se, fundamentalmente, às ações da professora, seja àquelas relatadas como ocorridas na situação escolar, principalmente sobre procedimentos de ensino (E₁), seja àquelas apresentadas no decorrer das discussões com a pesquisadora (AI).

Na Tab. 4 estão apresentadas as freqüências relativas referentes aos conteúdos relacionados à subclasse Avaliar positivamente sem justificativa mencionados pela professora e pesquisadora durante as discussões realizadas.

Tabela 4 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Positivamente sem justificativa (FA₂) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | 0.7 | 0.9 | - | - | - | 0.9 | 1.6 | 1.7 | - | 0.6 |
| | Pe | 2.5 | 2.8 | 3.6 | 1.3 | 5.9 | 3.2 | 3.8 | 3.6 | 4.3 | 3.4 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | 1.2 | 1.1 | 0.3 |
| A ₁ | P | - | - | 0.8 | - | - | - | - | - | 1.0 | 0.2 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A ₂ | P | - | 0.9 | 0.8 | 4.0 | 2.2 | 0.9 | 0.8 | - | - | 1.1 |
| | Pe | - | - | - | - | 2.3 | - | - | - | 1.1 | 0.4 |
| AV | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | 0.9 | - | - | - | 0.9 | - | - | 0.2 |
| AI | P | 1.4 | 3.5 | - | - | 1.1 | 0.9 | - | - | - | 0.8 |
| | Pe | 0.8 | 3.7 | 2.7 | 1.3 | 4.7 | 1.0 | 1.9 | 2.4 | - | 2.1 |

Os resultados dessa tabela indicam, à semelhança dos apresentados na Tab. 3, o seguinte: desempenho dos alunos (A₂) foi o conteúdo mais freqüentemente citado pela professora, assim como procedimentos de ensino (A₁) e afirmações do interlocutor (AI) foram os conteúdos mais mencionados pela pesquisadora ao fazer avaliações positivas sem justificativa.

Pelas Figs. 7 e 8, que apresentam os resultados referentes às subclasses Avaliar negativamente com justificativa e Avaliar negativamente sem justificativa, podemos verificar

uma nítida diferença entre pesquisadora e professora quanto à emissão dessas subclasses. Enquanto a pesquisadora teve freqüência zero ou próximo a zero para essas subclasses, a professora apresentou freqüências mais acentuadas, principalmente para as avaliações negativas com justificativa.

FALAS AVALIATIVAS
FREQÜENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
AVALIAR NEGATIVAMENTE COM JUSTIFICATIVA

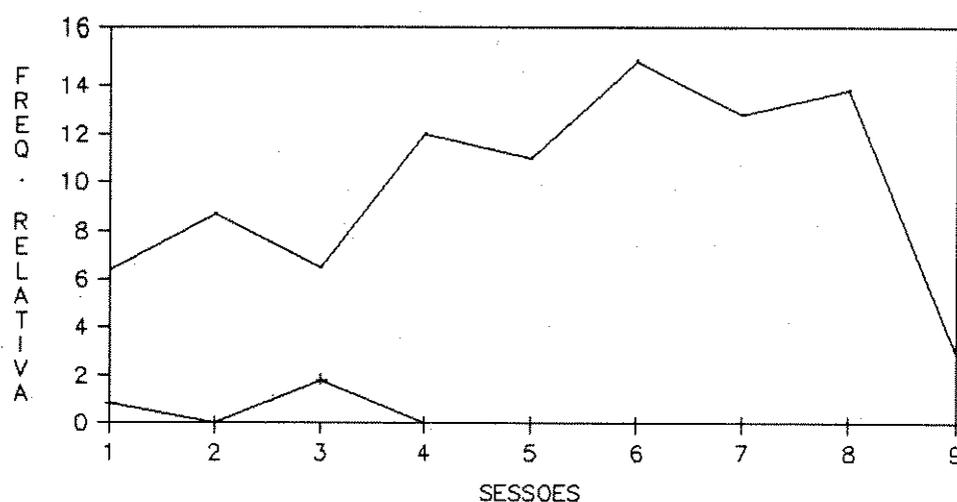


FIG. 7

— PROFESSORA + PESQUISADORA

FALAS AVALIATIVAS
 FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
 AVALIAR NEGATIVAMENTE SEM JUSTIFICATIVA

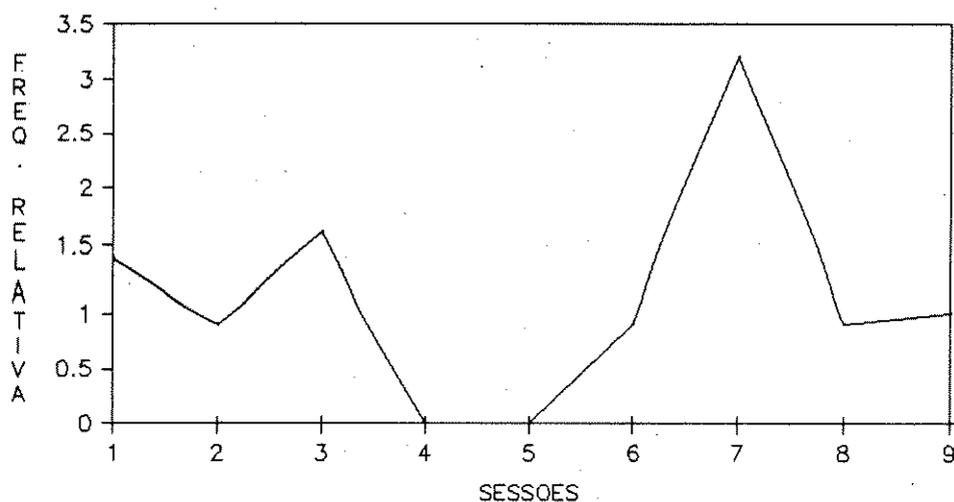


FIG. 8

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Ao compararmos as curvas representativas dessas duas subclasses da professora (Figs 7 e 8), notamos que avaliações negativas com justificativa foram mais freqüentemente emitidas do que avaliações negativas sem justificativa, embora observemos uma diminuição da primeira na última sessão analisada.

Quanto às avaliações negativas sem justificativa emitidas pela professora (Fig. 8), além de sua baixa freqüência, verificamos uma instabilidade em sua ocorrência durante o processo, principalmente se considerarmos a 4^a, 5^a e 7^a sessões.

As Tabs. 5 e 6 indicam as freqüências relativas dos conteúdos relacionados às subclasses Avaliar negativamente, com justificativa e Avaliar negativamente, sem justificativa, respectivamente.

O exame dessas tabelas permite-nos dizer que o foco de atenção da professora, ao fazer avaliações negativas, foi para procedimentos de ensino (Tab. 5, E_1), desempenho dos alunos (Tab. 5 e 6, A_2) e para ações/verbalizações de/com membros da/extra escola (Tab. 5, AV).

Na Fig. 9 estão representadas as curvas referentes à subclasse Avaliar positivamente com ressalvas da professora e da pesquisadora e, conforme podemos verificar, essa subclasse foi emitida numa frequência baixa para ambas as participantes. Além disso, notamos que essas curvas apresentam nítidas oscilações, o que indica instabilidade na ocorrência de falas dessa natureza.

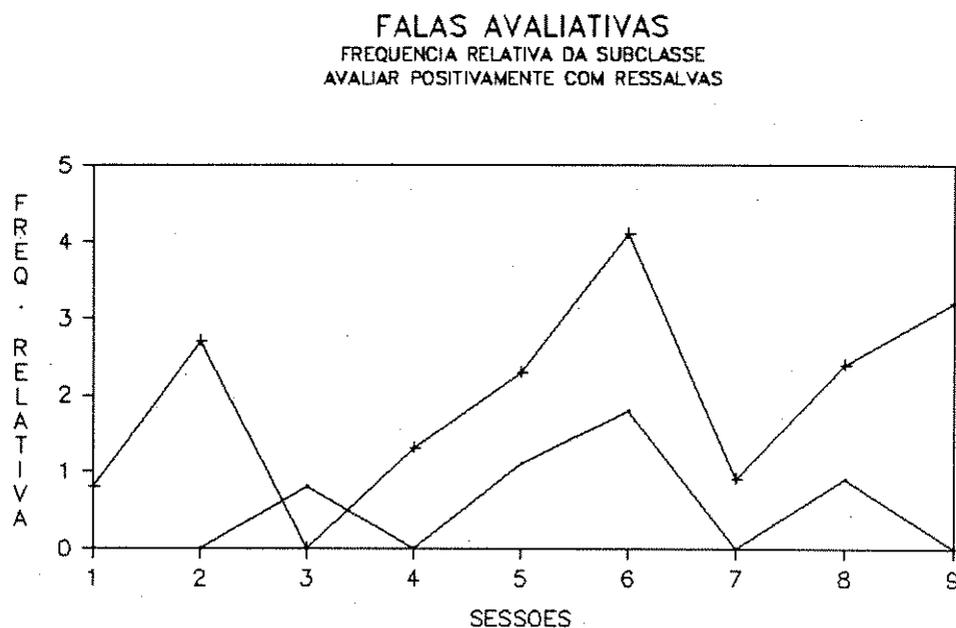


FIG. 9

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Pela Tab. 7, onde estão apresentadas as freqüências dos conteúdos relacionados à subclasse Avaliar positivamente com ressalvas, podemos notar que os resultados foram similares para os conteúdos referidos, com leve destaque a procedimentos de ensino (E_1) e afirmações do interlocutor (AI) para a pesquisadora.

Tabela 7 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Avaliar Positivamente com ressalvas (FA_5) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Medida \bar{X} % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|
| E ₁ | P | - | - | 0.8 | - | 1.1 | - | - | 0.9 | - | 0.3 |
| | Pe | - | 0.9 | - | 1.3 | 2.3 | 2.1 | - | 1.2 | - | 0.9 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | 0.9 | - | - | - | - | - | 1.2 | - | 0.2 |
| AV | P | - | - | - | - | - | 0.9 | - | - | - | 0.1 |
| | Pe | - | - | - | - | - | 1.0 | - | - | - | 0.1 |
| AI | P | - | - | - | - | - | 0.9 | - | - | - | 0.1 |
| | Pe | 0.8 | 0.9 | - | - | - | 1.0 | 0.9 | - | 3.2 | 0.7 |

O primeiro aspecto a ser discutido a partir dos resultados descritos anteriormente refere-se a diferença entre professora e pesquisadora quanto à natureza das avaliações apresentadas durante o processo de discussão. Enquanto a pesquisadora apresentou maior quantidade de avaliações positivas do que negativas, situação inversa ocorreu para a professora cujas avaliações negativas foram bem mais frequentemente apresentadas.

Pudemos verificar ainda, que as avaliações negativas da professora foram principalmente para suas ações pedagógicas, para desempenho dos alunos e para ações/verbalizações de membros da escola (Tab. 5 e 6).

As avaliações negativas da professora para procedimentos de ensino (Tab. 5, E₁) se, por um lado, talvez possam indicar insatisfação desta com sua prática docente, sugerem, por outro, que a mesma teria disponibilidade para revê-la a fim de adequar suas ações de ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Podemos compreender a alta freqüência de avaliações negativas emitidas pela professora para desempenho dos alunos (Tabs. 5 e 6) ao considerarmos as grandes dificuldades de aprendizagem que esses apresentavam no início do ano letivo. Torna-se oportuno lembrarmos aqui que uma das motivações da professora para procurar nossa ajuda foi o fato de lhe ter sido atribuída uma classe de alunos que, em sua maioria, era composta por repetentes.

Entretanto, é interessante mencionarmos que as avaliações positivas do desempenho dos alunos tiveram um aumento considerável (Tab. 3, A₂), principalmente ao observarmos sua freqüência na última sessão analisada. Esse resultado pode ser indicativo de que a professora, durante o processo de discussão com a pesquisadora, não só tenha procurado adequar suas ações pedagógicas, mas que as mesmas estariam sendo mais efetivas para garantir as mudanças esperadas no desenvolvimento dos alunos.

Merece destaque aqui a recorrência de avaliações positivas sobre procedimento de ensino da professora nas últimas sessões do processo interativo (Tab. 3, E₁). Apesar da baixa freqüência de emissões desse tipo de avaliação, esse resultado pode sugerir que a professora tenha se tornado mais confiante nas ações de ensino implementadas, principalmente pelos resultados observados no desempenho dos alunos.

A alta freqüência de avaliações negativas para as

ações/verbalizações de/com membros da/extra escola (Tab. 5, AV), um dos conteúdos que mais foi destacado nesse tipo de avaliação pela professora, pode ser explicada pelas concepções divergentes sobre a prática profissional entre ela e os demais membros da escola, principalmente com relação aos psicólogos. Críticas contundentes foram apresentadas pela professora, em vários momentos do processo interativo, à apatia, à falta de compromisso e às concepções de ensino ultrapassadas desses profissionais.

Outro aspecto que merece comentários diz respeito às justificativas apresentadas pela professora ao fazer avaliações, sejam estas positivas ou negativas. Ao compararmos as Figs. 5, 6, 7 e 8, pudemos verificar que houve, com o decorrer das sessões, um aumento de avaliações com justificativa e uma diminuição de avaliações sem justificativa.

Esse aumento talvez possa ser indicativo de uma complexificação nas avaliações feitas pela professora não só pelo fato de estar cada vez mais utilizando critérios para embasar seus julgamentos, mas, principalmente, porque ao utilizá-los passa a ter consciência sobre as bases em que estão apoiadas suas avaliações.

A alta frequência da subclasse Avaliar negativamente, sem justificativa na 7ª sessão analisada (Fig. 8) poderia contradizer a suposição apresentada anteriormente, o que nos fez retornar às verbalizações da professora nessa sessão. Pudemos, então, constatar que essa alta frequência esteve relacionada ao relato de uma atividade (dramatização), realizada em sala de aula, com a qual tanto professora como alunos tinham pouca familiaridade.

A ocorrência de avaliações fundamentadas supõe que haja clareza, por parte de quem avalia, dos desempenhos esperados

quando da execução de tarefas específicas. Sendo assim, o fato de a professora não estar familiarizada com a atividade por ela desenvolvida, pode sugerir que também não tivesse muito claro que desempenhos esperar de seus alunos, o que explicaria a maior ocorrência de avaliações sem justificativa nessa sessão.

Quanto às avaliações positivas da pesquisadora, podemos dizer que os resultados dessas ações verbais são condizentes com os objetivos almejados ao planejar o procedimento de coleta de dados: levar a professora a analisar sua prática docente e propor soluções aos problemas encontrados/relatados, na medida em que procedimento de ensino, propostas apresentadas e relações estabelecidas foram os conteúdos que receberam mais feedbacks positivos da pesquisadora.

5.2.1.3 - Falas Reguladoras do Diálogo

O conjunto das Figs 10, 11, 12, 13 e 14 apresenta os resultados de cada subclasse das Falas Reguladoras do Diálogo da professora e pesquisadora, e as Tabs. 8, 9, 10, 11, e 12 as freqüências relativas dos conteúdos relacionados a essas subclasses, respectivamente.

Os resultados obtidos para a subclasse Indicar Compreensão/Incompreensão, e que estão apresentados na Fig. 10, indicam fortes oscilações na ocorrência dessa subclasse, tanto para a professora como para a pesquisadora, tendo sido emitidas com maior freqüência por esta última.

FALAS REGULADORAS DO DIALOGO
 FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
 INDICAR COMPREENSAO/INCOMPREENSAO

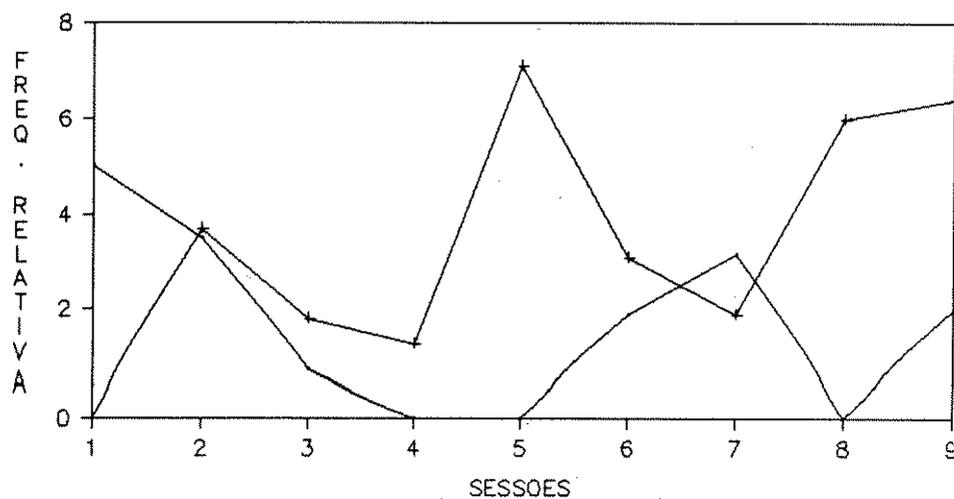


FIG. 10

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Pela Tab. 8, que indica as freqüências relativas dos conteúdos das ações verbais das participantes relativos à Indicar Compreensão/Incompreensão, notamos que apenas uma classe de conteúdo foi referida em relação a essa subclasse: Indicar Compreensão/Incompreensão sobre afirmações do Interlocutor (AI).

Tabela 8 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indicar Compreensão/Incompreensão (FRD₁) de P e Pe.

| Sessão | Conteúdo | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| AI | P | 5.0 | 3.5 | 0.8 | - | - | 1.9 | 3.2 | - | 2.0 | 1.8 |
| | Pe | - | 3.7 | 1.8 | 1.3 | 7.1 | 3.1 | 1.9 | 6.0 | 6.4 | 3.5 |

O fato de termos incluído na mesma subclasse falas que indicam compreensão e incompreensão, em função de sua baixa

frequência, levou-nos a retomar os protocolos para verificarmos se havia predominância de uma delas. Por essa sondagem, pudemos constatar que das 15 emissões pela professora dessa subclasse durante o processo, indicar incompreensão ocorreu apenas uma vez, estando relacionada essa emissão à proposta apresentada pela pesquisadora sobre ações disciplinares a serem implementadas.

Quanto à pesquisadora, observamos que as indicações de incompreensão foram maiores do que as da professora e referiram-se, principalmente, a ações de ensino relatadas. Entretanto, pudemos verificar que com o decorrer do processo de discussão, houve um aumento nas indicações de compreensão e uma diminuição nas indicações de incompreensão pela pesquisadora, excetuando-se a última sessão analisada onde as compreensões e incompreensões apresentaram frequências similares.

Situação inversa à da Fig. 10 pode ser verificada ao analisarmos a Fig. 11, onde estão representadas as frequências

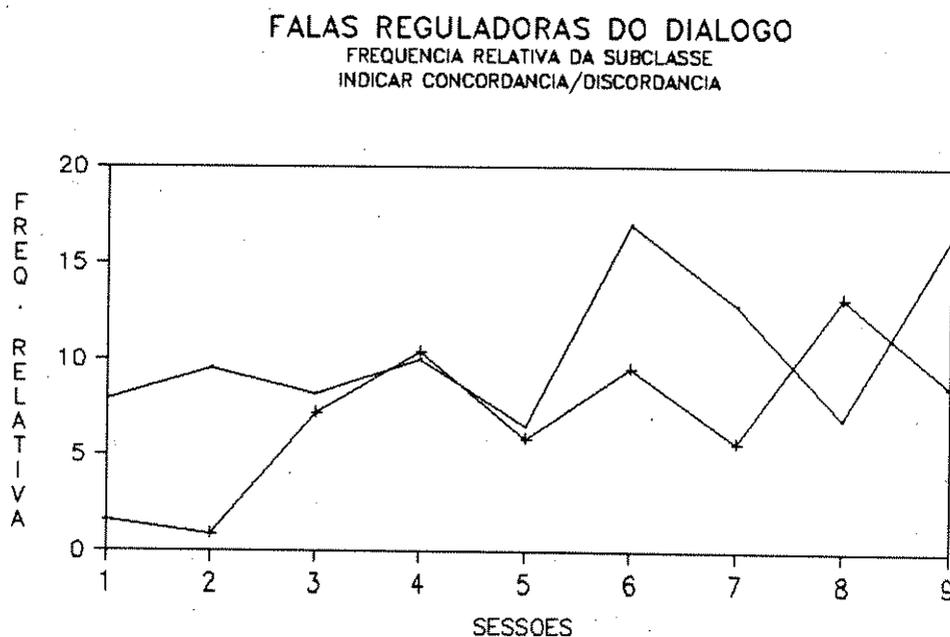


FIG. 11

— PROFESSORA + PESQUISADORA

relativas das Indicações de Concordância/Discordância da professora e da pesquisadora, pois notamos que além de ter sido a professora a que apresentou mais emissões dessa subclasse houve, também, maior regularidade nas curvas que a representam e aumento de frequência para ambas as participantes.

A Tab. 9, onde estão apresentadas as frequências relativas dos conteúdos relacionados a Indicar Concordância/Discordância, mostra-nos que, à semelhança do ocorrido para a subclasse Indicar Compreensão/Incompreensão, a única classe de conteúdo mencionada foi afirmações do interlocutor (AI).

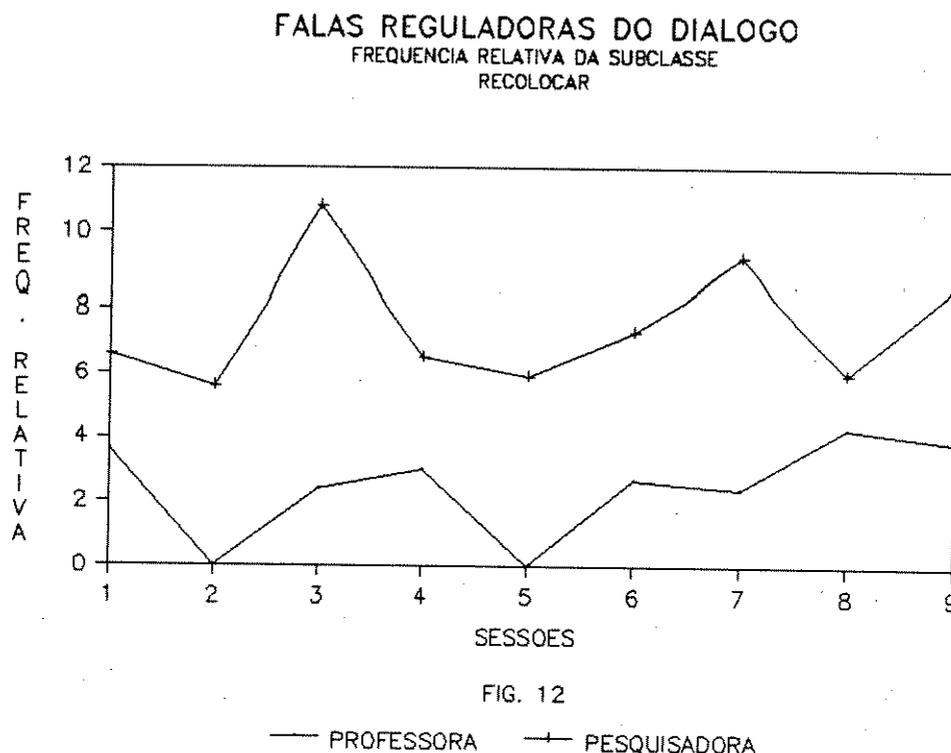
Tabela 9 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indicar Concordância/Discordância (FRD₂) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| AI | P | 7.9 | 9.5 | 8.2 | 10.0 | 7.6 | 17.0 | 12.8 | 6.9 | 16.3 | 10.7 |
| | Pe | 1.6 | 1.8 | 7.2 | 10.4 | 5.8 | 9.5 | 5.6 | 13.2 | 8.6 | 7.1 |

O mesmo tipo de sondagem feita para Indicar Compreensão/Incompreensão foi realizada para Indicar Concordância/Discordância, dado que também foram incluídas na mesma subclasse. Pudemos, então, constatar que somente a professora apresentou discordâncias, em apenas duas ocasiões, e que estas referiram-se a proposições da pesquisadora para que a professora pudesse interagir com menos animosidade com os membros da escola.

Quanto à subclasse Recolocar, cuja inclusão no sistema classificatório teve por objetivo principal averiguar se a professora se limitava a reproduzir os comentários, proposições

ou avaliações da pesquisadora, podemos perceber, ao examinarmos a Fig. 12, que a frequência maior foi para a pesquisadora do que para a professora.



Pela Tab. 10, que apresenta os resultados dos conteúdos relacionados a essa subclasse (Recolocar), notamos que todas as falas da professora referiram-se a uma única classe de conteúdo que foi afirmações do Interlocutor (AI). Apesar disso, observamos variações nos tipos de recolocações apresentadas por ambas as participantes. Enquanto a pesquisadora recolocou com maior frequência propostas apresentadas anteriormente, em geral de sua própria autoria, recolocar relações estabelecidas pela pesquisadora foi mais frequentemente citado pela professora.

Tabela 10 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Recolocar (FRD_3) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Mediã \bar{X} % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|
| A I | P | 3.6 | - | 2.4 | 3.0 | - | 2.7 | 2.4 | 4.3 | 3.9 | 2.5 |
| | Pe | 6.6 | 5.6 | 9.9 | 6.5 | 5.9 | 6.3 | 9.2 | 6.0 | 8.7 | 7.2 |

Nas Figs. 13 e 14 estão apresentados os resultados das ações verbais das participantes relativos às subclasses Solicitar Esclarecimentos e Solicitar Informações, respectivamente.

FALAS REGULADORAS DO DIALOGO
FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
SOLICITAR ESCLARECIMENTO

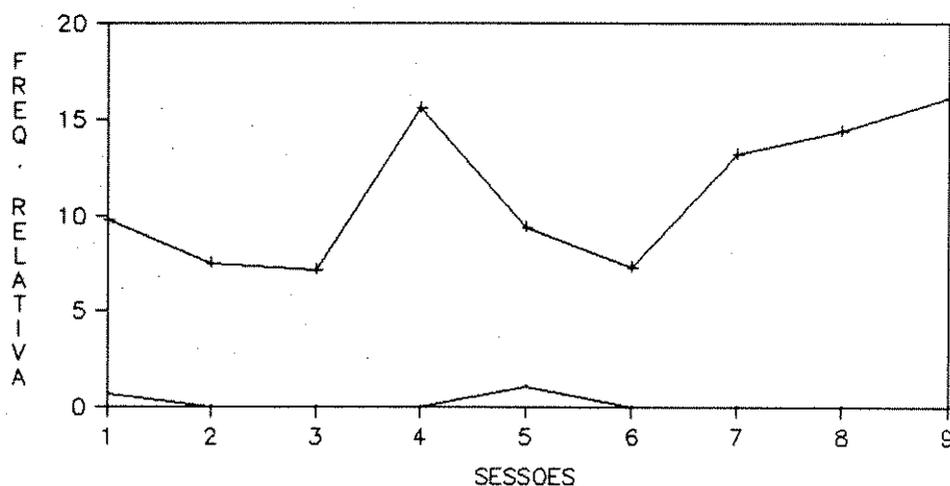


FIG. 13

— PROFESSORA + PESQUISADORA

FALAS REGULADORAS DO DIALOGO
 FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
 SOLICITAR INFORMACAO

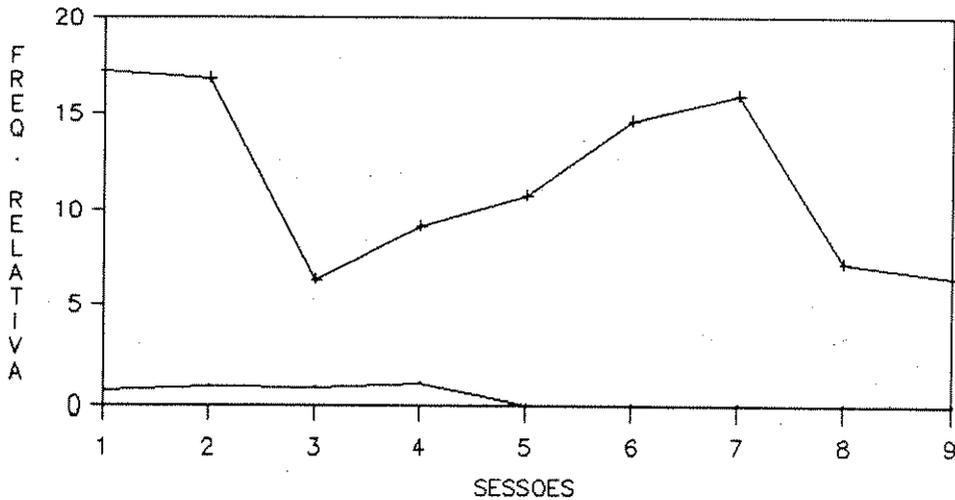


FIG. 14

— PROFESSORA —+ PESQUISADORA

Ao examinarmos simultaneamente essas figuras, podemos notar diferenças marcantes entre os resultados da professora e da pesquisadora, pois enquanto esta última apresentou freqüências elevadas para as duas subclasses, as emissões da professora foram próximas a zero.

Outro aspecto a ser destacado ao compararmos as Figs. 13 e 14 é quanto à situação inversa no comportamento das curvas representativas dessas subclasses, ou seja, aumento de freqüência para as solicitações de esclarecimento e diminuição para as solicitações de informação da pesquisadora.

O exame da Tab. 11, que apresenta as freqüências relativas dos conteúdos das ações verbais da pesquisadora referentes à subclasse Solicitar Esclarecimento, permite-nos verificar que tais solicitações foram principalmente para procedimentos de ensino (E_1).

Tabela 11 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Esclarecimento (FRD₄) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 7.4 | 5.6 | 6.3 | 11.7 | 8.2 | 3.1 | 3.7 | 9.6 | 11.8 | 7.5 |
| A ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | 3.9 | - | - | - | - | 1.1 | 0.6 |
| A ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | 2.1 | 0.2 |
| CT | P | 0.7 | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.07 |
| | Pe | 0.8 | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.08 |
| CA | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | 0.9 | - | - | - | - | - | - | 0.1 |
| AI | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 1.6 | 1.9 | - | - | 1.2 | 4.2 | 7.6 | 4.8 | 1.1 | 2.5 |

Também mereceram certo destaque por parte da pesquisadora as solicitações de esclarecimentos para afirmações do interlocutor (AI) e que se referiram, principalmente, a propostas apresentadas pela professora.

As poucas solicitações de esclarecimento da professora foram, exclusivamente, para conceitos teóricos utilizados pela pesquisadora.

Quanto aos conteúdos relacionados à subclasse Solicitar Informação, cujos resultados estão indicados na Tab. 12, observamos que, semelhante a Solicitar Esclarecimento, a maior quantidade de solicitações de informação pela pesquisadora foi para procedimentos de ensino implementados pela professora (E₁). Afirmações do interlocutor (AI) e ações/verbalizações de/com membros da/extra escola (AV) foram também recorrentes na maior parte das sessões, apesar de suas frequências não terem sido tão expressivas como as de procedimentos de ensino.

Tabela 12 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Informação (FRD₅) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Mediana X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| E ₁ | P | 0.7 | 0.9 | 0.8 | 1.0 | - | - | - | - | - | 0.4 |
| | Pe | 5.8 | 6.6 | 2.7 | 6.5 | 5.9 | 7.4 | 5.7 | 4.8 | 3.2 | 5.4 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | 0.9 | 0.9 | - | 1.2 | - | 2.8 | - | - | 0.7 |
| A ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | 1.9 | - | 2.6 | 1.2 | 1.0 | - | - | - | 0.7 |
| A ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | 0.9 | - | - | - | - | - | - | - | 0.1 |
| CA | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 2.5 | 0.9 | - | - | 1.2 | 1.0 | - | - | - | 0.6 |
| AV | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | 1.9 | 1.8 | - | 1.2 | 1.0 | 3.7 | 2.4 | 1.1 | 1.5 |
| AI | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 4.9 | 2.8 | 0.9 | - | - | 3.2 | 2.8 | - | 2.1 | 1.8 |

Solicitações de informação sobre referências bibliográficas foram as únicas emissões relativas a essa subclasse de ação verbal pela professora, e só apareceram nas quatro primeiras sessões do processo interativo.

Uma comparação entre as cinco figuras anteriormente apresentadas (Figs. 10, 11, 12, 13 e 14) permite-nos verificar que a subclasse que mais se destacou para a professora, em relação às Falas Reguladoras do Diálogo, foi Indicar Concordância/Discordância, e para a pesquisadora foi Solicitar Esclarecimento. As demais subclasses foram pouco emitidas pela professora, principalmente Solicitar Esclarecimento e Solicitar Informação que tiveram frequência zero na maior parte das sessões.

Um aspecto a ser comentado diz respeito às poucas

discordâncias da professora e que se referiram a propostas apresentadas pela pesquisadora sobre formas mais amistosas de interação com os demais membros da escola. A resistência da professora para aceitação de tais propostas reforça, de algum modo, nossa suposição posta anteriormente sobre possíveis dificuldades de relacionamentos interpessoais no âmbito daquela instituição de ensino.

Por outro lado, a baixa ocorrência de incompreensões e discordâncias entre as participantes, como já apontado anteriormente, leva-nos a deduzir que houve um bom fluxo comunicativo entre as mesmas durante o processo interativo.

Outro resultado que merece comentário refere-se à maior frequência de emissões da subclasse Recolocar pela pesquisadora do que pela professora.

Esse resultado talvez possa ser entendido como um indicador de que a professora teve um papel ativo na construção de conhecimentos durante o processo de discussão. Caso contrário, teríamos, possivelmente, encontrado uma alta frequência dessa subclasse para a professora.

Como vimos anteriormente, a frequência mais elevada das recolocações feitas pela pesquisadora referiram-se às suas próprias proposições. Isso talvez se justifique pelo seu cuidado em assegurar a compreensão, por parte da professora, do que lhe estava sendo proposto.

Não podemos descartar, contudo, a possibilidade de interpretar tal resultado como revelador da expectativa da pesquisadora de que suas proposições fossem tomadas como prescrições pela professora. Entretanto, uma análise mais minuciosa do conteúdo das falas da pesquisadora referentes a essa subclasse, permite-nos dizer que se tal expectativa controlou

suas ações nas sessões iniciais, isso foi se modificando no decorrer do processo interativo na medida em que houve diminuição de recolocar propostas e aumento de recolocar relações estabelecidas pela professora, apesar da predominância da primeira.

A baixa frequência das subclasses Solicitar Esclarecimento e Solicitar Informação pela professora, como indicado nas Figs. 13 e 14, pode ser justificada, assim como o fizemos anteriormente para as Falas Descritivas da professora e Falas Provocativas da pesquisadora, pelo papel desempenhado por cada uma das participantes nas discussões.

Enquanto à professora cabia descrever/relatar as situações de ensino experienciadas, fazer solicitações de esclarecimentos e informações eram ações verbais esperadas da pesquisadora. À medida que informações fornecidas pela professora fossem ampliadas e esclarecidas, melhores condições teriam as participantes para realizar análises mais completas sobre as questões de ensino-aprendizagem colocadas.

Uma possível explicação para a alta frequência de solicitações de esclarecimento da pesquisadora para procedimento de ensino (Tab. 13, E_1) seria o fato de que tais ações verbais foram utilizadas pela mesma como estratégia complementar às suas Falas Provocativas, pois colocar a professora diante da necessidade de realizar descrições mais claras e precisas de ações propostas/implementadas é, naturalmente, condição facilitadora para análises subseqüentes.

Finalmente, duas interpretações parecem-nos plausíveis para justificar a extinção das solicitações de referências bibliográficas por parte da professora. Se, por um lado, esse resultado pode ser indicativo de maior auto-confiança sobre suas

ações de ensino, por outro, demonstra a perda de interesse da mesma em buscar subsídios teóricos à sua prática docente.

2.1.4 - Falas Provocativas

Nas Figs. 15, 16, 17 e 18 estão apresentados os resultados referentes às subclasses das Falas Provocativas da professora e pesquisadora, e nas Tabs. 13, 14, 15 e 16 as freqüências relativas das classes de conteúdo relacionadas a essas subclasses, respectivamente.

Pela Fig. 15, que apresenta as freqüências da subclasse Indagar, notamos uma nítida diferença entre professora e pesquisadora quanto à emissão dessas ações verbais. Se, para a pesquisadora, apresentar indagações à professora foi freqüente e constante, o mesmo não ocorreu com a professora para quem essas ações só apareceram na 8ª sessão e com uma freqüência muito baixa.

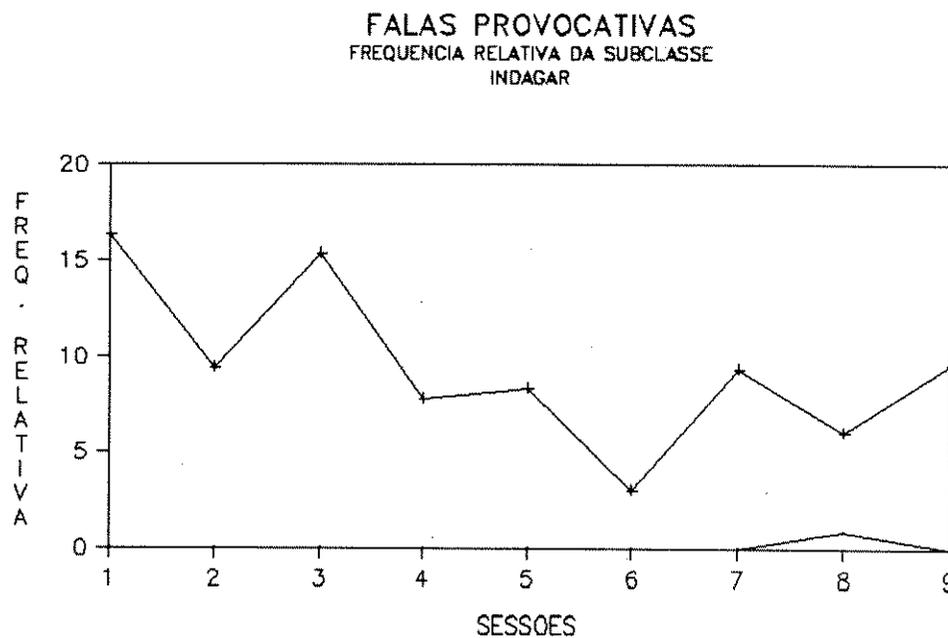


FIG. 15

— PROFESSORA + PESQUISADORA

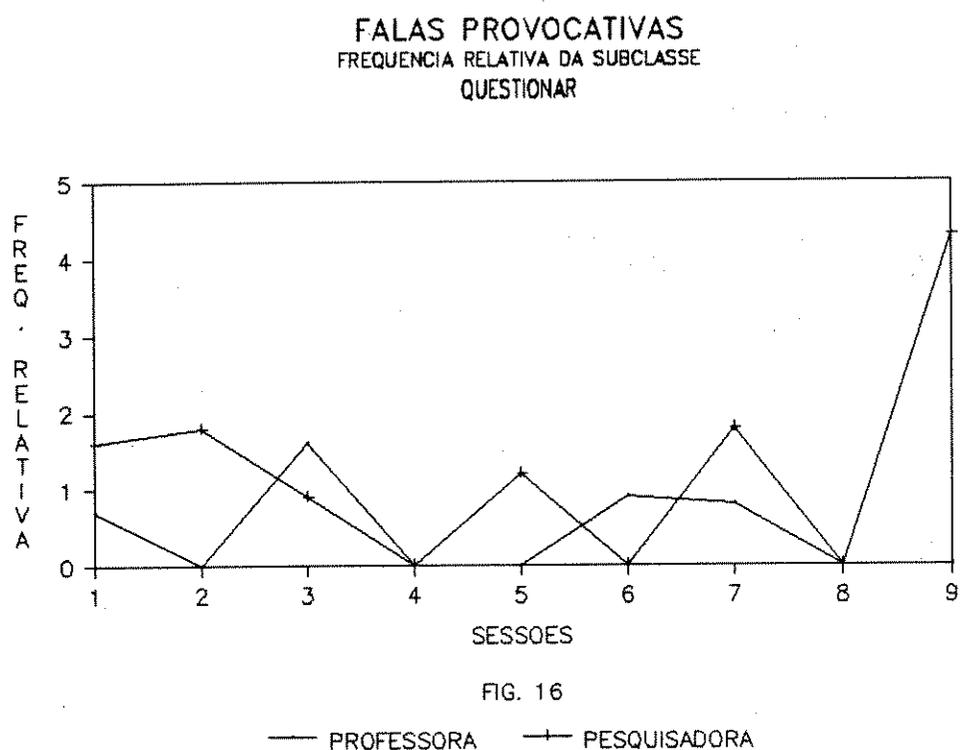
Observando ainda essa figura, podemos perceber que houve uma diminuição de indagações da pesquisadora ao longo do processo interativo.

A Tab. 13, que indica as freqüências relativas dos conteúdos das falas das participantes referentes à subclasse Indagar, permite-nos dizer que as indagações da pesquisadora foram principalmente para procedimentos de ensino implementados e/ou propostos pela professora (E_1), enquanto as poucas emissões dessa subclasse pela professora foram para afirmações do interlocutor (AI), mais especificamente para as propostas apresentadas pela pesquisadora.

Tabela 13 - Freqüência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Indagar (FPR_1) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 10.6 | 6.6 | 9.0 | 3.9 | 5.9 | 1.0 | 4.7 | 2.4 | 7.5 | 5.7 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | 1.2 | - | 0.1 |
| A ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | - | - | 1.3 | 1.2 | - | - | - | - | 0.4 |
| A ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 2.5 | 1.9 | 2.7 | - | - | 1.0 | 0.9 | - | - | 1.0 |
| A ₃ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | - | - | - | - | 1.0 | - | - | - | 0.2 |
| CT | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | 0.9 | - | - | - | - | - | - | 0.1 |
| AI | P | - | - | - | - | - | - | - | 0.9 | - | 0.1 |
| | Pe | 1.6 | 0.9 | 2.7 | 2.6 | 1.2 | - | 3.7 | 2.4 | 2.1 | 1.9 |

Quanto à subclasse Questionar, cujos resultados estão representados na Fig. 16, podemos verificar que tanto a professora como a pesquisadora apresentaram baixa frequência dessas ações verbais, com oscilação constante entre as diferentes sessões analisadas.



Pela Tab. 14, onde estão apresentadas as frequências relativas dos conteúdos mencionados pelas participantes ao fazerem questionamentos, verificamos que nenhum desses conteúdos obteve destaque, com exceção feita a afirmações do interlocutor (AI), que foi apresentado com maior frequência pela pesquisadora na 9ª sessão analisada.

Tabela 14 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Questionar (FPR_2) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | 0.7 | - | - | - | - | 0.9 | - | - | - | 0.2 |
| | Pe | 0.8 | 1.8 | 0.9 | - | - | - | 1.8 | - | - | 0.6 |
| AV | P | - | - | 0.8 | - | - | - | - | - | - | 0.08 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| AI | P | - | - | 0.8 | - | - | - | 0.8 | - | - | 0.2 |
| | Pe | 0.8 | - | - | - | 1.2 | - | - | - | 4.3 | 0.7 |

Por uma sondagem feita aos questionamentos dessa sessão, pudemos verificar que estes referiram-se, principalmente, às relações estabelecidas pela professora sobre ações/verbalizações de/com membros da/extra escola.

Os resultados obtidos para a subclasse Solicitar Avaliações, que estão indicados na Fig. 17, mostram-nos que falas

FALAS PROVOCATIVAS
FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
SOLICITAR AVALIACAO

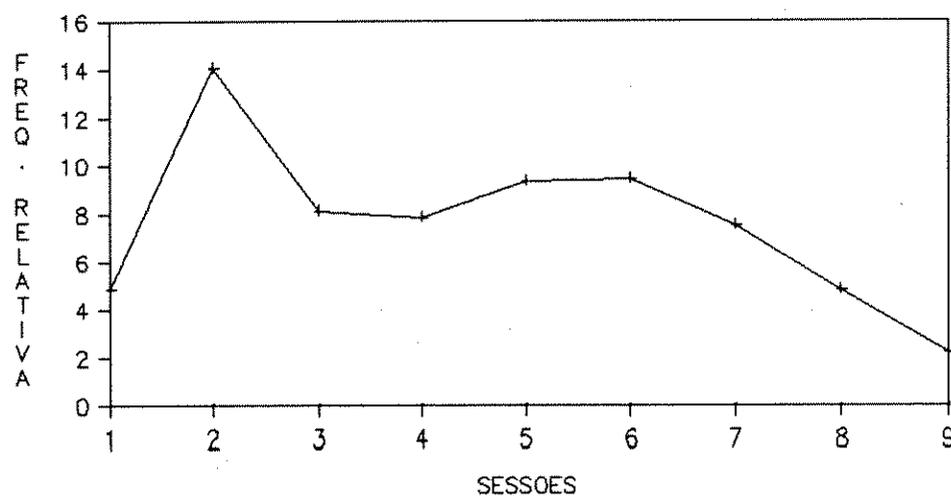


FIG. 17

— PROFESSORA + PESQUISADORA

dessa natureza foram apenas emitidas pela pesquisadora. Além disso, notamos que sua frequência foi diminuindo no decorrer das discussões entre as participantes.

Na Tab. 15, onde estão indicados os resultados obtidos quanto aos conteúdos relacionados à subclasse Solicitar Avaliações, observamos que as solicitações de avaliação da pesquisadora estiveram principalmente direcionadas a desempenho dos alunos (A_2), para afirmações do interlocutor (AI) e para procedimentos de ensino (E_1).

Tabela 15 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Avaliação (FPR_3) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | 1.9 | 1.8 | 1.3 | - | 1.0 | 2.8 | 4.8 | 1.1 | 1.6 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | 2.3 | - | 1.9 | - | - | 0.5 |
| A ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | 8.5 | 3.6 | 6.5 | 4.7 | 3.2 | 1.9 | - | 1.1 | 3.4 |
| AV | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | 1.0 | - | - | - | 0.1 |
| AI | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 4.1 | 3.7 | 0.9 | - | 2.3 | 4.2 | 0.9 | - | - | 1.8 |

Na Fig. 18 estão apresentadas as frequências relativas da subclasse Solicitar Proposta e, por ela, verificamos que, à semelhança do ocorrido para a subclasse Solicitar Avaliações, aquela foi apenas emitida pela pesquisadora.

FALAS PROVOCATIVAS
 FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
 SOLICITAR PROPOSTA

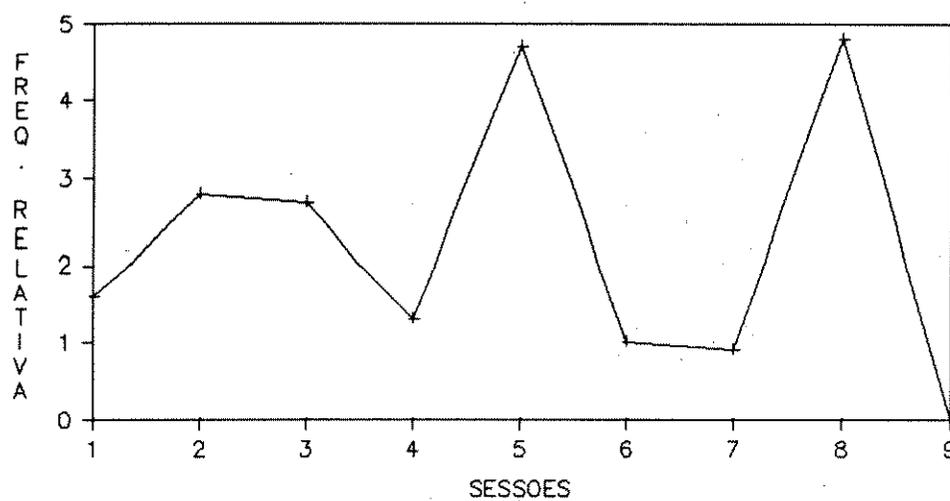


FIG. 18

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Embora a curva representativa dessas ações verbais sugira uma tendência à diminuição, como observado em Solicitar Avaliação, as oscilações na 5^a e 8^a sessões dificultam afirmações mais categóricas sobre essa possível diminuição.

Quanto aos conteúdos relacionados à subclasse Solicitar Proposta, cujos resultados estão apresentados na Tab. 16, notamos que ações disciplinares (E_2) foi o principal destaque nas falas da pesquisadora e que se caracterizaram por incentivar a professora a buscar soluções às dificuldades apresentadas para controlar os comportamentos dos alunos

Tabela 16 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Solicitar Proposta (FPR₄) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Mediã X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | 1.2 | - | 0.9 | 1.2 | - | 0.4 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 1.6 | 2.8 | 2.7 | 1.3 | 3.5 | 1.0 | - | 3.6 | - | 1.8 |

Uma análise comparativa entre os resultados apresentados anteriormente e representados nas Figs. 15, 16, 17 e 18, permite-nos dizer que, à exceção da subclasse Questionar, cujas frequências foram muito baixas para ambas as participantes, as demais tiveram resultados bem diferentes para a professora e a pesquisadora, sendo que a ocorrência desse tipo de fala para a professora esteve, na maioria das sessões, próximo a zero.

Como já foi dito na primeira parte deste capítulo, esse resultado pode ser explicado pela própria natureza das falas relacionadas a essas subclasses, cuja função principal era instigar o interlocutor a refletir e a apresentar propostas/soluções aos problemas colocados.

Não podemos deixar de considerar, contudo, que a quase ausência de indagações pela professora (Fig. 15), aliada à baixa frequência de solicitações, seja de esclarecimentos e informações (Figs. 13 e 14), seja de avaliações e propostas (Figs. 17 e 18), podem ser caracterizadoras de um modo limitado de analisar as situações de ensino-aprendizagem, na medida em que para fazê-lo a professora recorria apenas aos conhecimentos já disponíveis e raramente extrapolava as situações do cotidiano de sua prática docente,

Considerando que paralelamente ao aumento de indagações sobre objetivos de ensino por parte da pesquisadora, houve um aumento na identificação de objetivos de ensino pela professora, e que para a frequência elevada de solicitações de avaliação da pesquisadora para desempenho dos alunos, houve um correspondente aumento dessas avaliações pela professora, podemos inferir sobre um possível controle recíproco entre as ações verbais das participantes durante as trocas interativas.

Tais resultados levam-nos a supor que como as referências da professora se concentraram nas descrições de seu cotidiano profissional, as ações verbais da pesquisadora se restringiram a esse modo preponderante de analisar da professora e acabaram por dificultar a extrapolação e aquisição de novos instrumentais de análise.

Ao compararmos as curvas que representam as frequências das Falas Provocativas da pesquisadora (Figs. 15, 16, 17 e 18) observamos, ainda, que as subclasses Indagar e Solicitar Avaliações foram as que mais se destacaram.

Esses resultados são justificáveis considerando-se uma das principais concepções por parte da pesquisadora, ao planejar o procedimento de coleta de dados implementado, sobre o papel que deveria desempenhar no decorrer da interação com a professora. Segundo essa concepção, o professor não deve ser doutrinado ou treinado a se comportar de maneiras prescritivas, mas instigado a pensar, a avaliar e a tomar decisões próprias sobre as situações de ensino em que está engajado.

Essa análise ganha força ao verificarmos, pelas Tabs. 13 e 15, que os conteúdos relacionados às Falas Provocativas da pesquisadora voltaram-se, principalmente, para procedimentos de ensino implementados e/ou propostos (E_1) pela professora

Um resultado, que a nosso ver merece comentários, diz respeito à diminuição de freqüência da maioria das subclasses referentes às Falas Provocativas da pesquisadora.

Parece-nos possível supor, ainda sob a ótica da possibilidade de controle recíproco das ações verbais das participantes, que ao perceber mudanças qualitativas nas falas da professora ao longo do processo, tais como: embasar as avaliações realizadas, propor e/ou implementar procedimentos de ensino menos conservadores, a pesquisadora tenha sido induzida a essa diminuição, preocupando-se mais em oferecer avaliações positivas à professora, como já apontado na Fig. 5 apresentada anteriormente, do que em propiciar novas instigações.

2.3 - Falas Proposicionais

Nas Figs. 19 e 20, apresentadas a seguir, estão indicadas as freqüências relativas da subclasse Propor e Aceitar

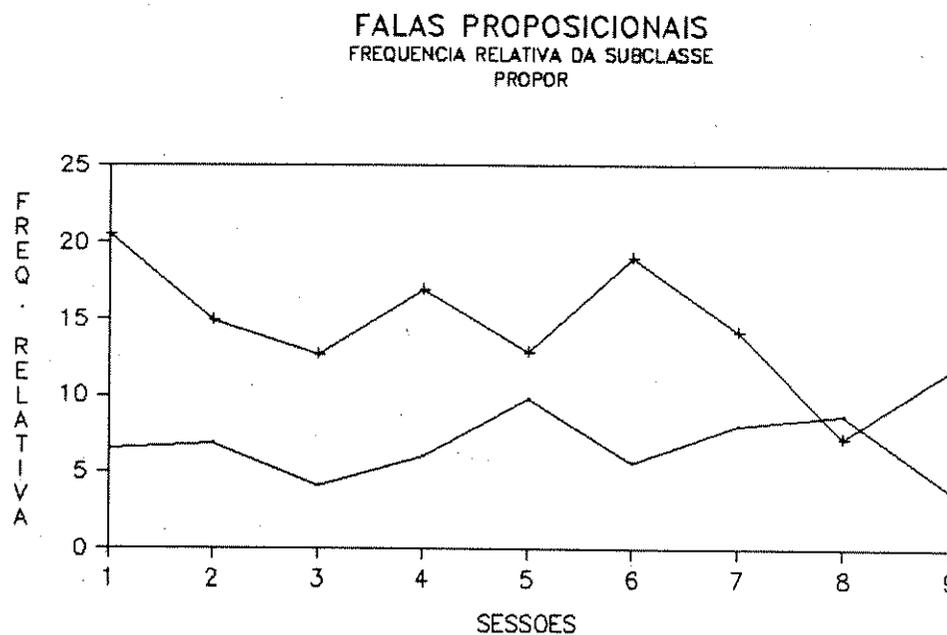


FIG. 19

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Sugestão/Solicitação da professora e pesquisadora, respectivamente.

Ao procedermos a uma análise comparativa entre as curvas representadas na Fig. 19, podemos perceber que a pesquisadora apresentou maior quantidade de proposições do que a professora durante quase todo o processo interativo.

Por essa figura (19) notamos, ainda, que houve uma diminuição na frequência de propostas apresentadas pela pesquisadora ao longo das sessões e um pequeno aumento desse tipo de ação verbal para a professora, com excessão feita à última sessão analisada.

O exame da Tab. 17 permite-nos constatar que as proposições de ambas as participantes referiram-se, fundamentalmente, a procedimentos de ensino (E_1).

Tabela 17 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Propor (FP_1) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média \bar{X} % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|
| E ₁ | P | 6.5 | 6.9 | 3.6 | 6.0 | 9.8 | 4.7 | 5.6 | 7.8 | 3.8 | 6.1 |
| | Pe | 18.1 | 10.3 | 9.0 | 13.0 | 10.5 | 15.8 | 11.3 | 6.0 | 9.6 | 11.5 |
| E ₂ | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 0.8 | 2.8 | 0.9 | 2.6 | 2.3 | - | - | - | - | 1.0 |
| AV | P | - | - | 0.8 | - | - | 0.9 | 1.6 | 0.9 | - | 0.5 |
| | Pe | 0.8 | 1.8 | 2.7 | - | - | 3.2 | 2.8 | 1.2 | 2.1 | 1.6 |

Quanto à subclasse Aceitar Sugestão/Solicitação, cujos resultados estão indicados na Fig. 20, observamos que neste caso a situação foi inversa à da subclasse Propor, uma vez que a frequência maior de emissões foi da professora.

FALAS PROPOSICIONAIS
 FREQUENCIA RELATIVA DA SUBCLASSE
 ACEITAR SUGESTAO/SOLICITACAO

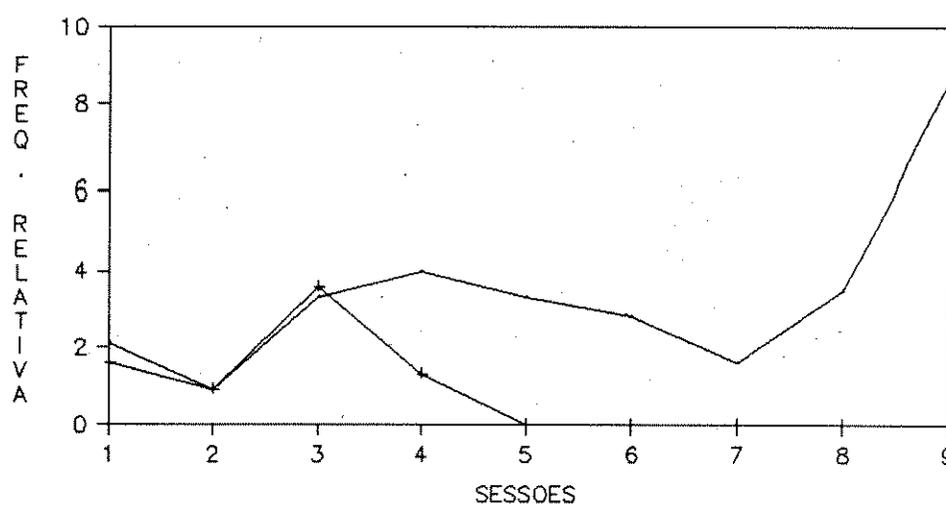


FIG. 20

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Além disso, verificamos que houve um aumento desse tipo de fala da professora e uma radical diminuição para a pesquisadora que deixou de emití-la a partir da 5ª sessão analisada.

Pela Tab. 18, podemos perceber que as aceitações de sugestão/solicitação da professora foram principalmente sobre procedimentos de ensino (E_1) e que as poucas emissões da pesquisadora foram para as afirmações do interlocutor (AI), cujas falas referiram-se, em geral, às solicitações da professora para indicação de material bibliográfico.

Tabela 18 - Frequência relativa das classes de conteúdo referentes à subclasse Aceitar Sugestão (FP₂) de P e Pe.

| Sessão Conteúdo | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Media X % |
|--------------------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| E ₁ | P | 1.4 | 0.9 | 3.3 | 3.0 | 3.3 | 2.8 | 1.6 | 1.7 | 6.7 | 2.7 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A I | P | 0.7 | - | - | 1.0 | - | - | - | 0.9 | 1.9 | 0.5 |
| | Pe | 0.8 | 0.4 | 1.7 | 0.6 | - | - | - | - | - | 0.4 |

À semelhança da análise realizada para as Falas Descritivas da professora, o aspecto mais interessante a ser considerado em suas Falas Proposicionais é quanto às mudanças qualitativas observadas em suas proposições sobre procedimentos de ensino.

Isso foi possível graças a uma sondagem detalhada das proposições da professora apresentadas nas mesmas sessões selecionadas para analisar qualitativamente suas falas descritivas (2^a, 5^a e 8^a sessões).

Essa análise permitiu-nos verificar que suas proposições não apenas foram se modificando com o decorrer das discussões, mas que também a direção dessas mudanças foi semelhante às modificações em suas ações executadas.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à maior independência e embasamento da professora ao fazer proposições. Se nas sessões iniciais as inovações propostas/executadas se atinham àquelas apresentadas pela pesquisadora, observamos que com o decorrer do processo de discussão a professora foi adquirindo maior autonomia para propor novas estratégias de ensino, assim como passou a identificar os objetivos e a relevância das propostas apresentadas.

A possível interdependência nas modificações entre o propor e o fazer dessa professora, aponta-nos para a importância da fase pré-interativa do ensino (planejamento) que, se realizado sob condições que permitam a reflexão contínua, poderá contribuir para alterações significativas na qualidade do ensino oferecido em nossas escolas.

Os resultados da Tab. 18, que indicam aumento de frequência para aceitar sugestões/solicitações sobre procedimentos de ensino (E_1), reforçam a análise precedente, pois sugerem a possibilidade de a professora estar buscando, cada vez mais, aprimorar suas ações em sala de aula, principalmente se considerarmos que as falas aí classificadas indicavam, prioritariamente, a intenção da mesma para reformular procedimentos de ensino já implementados.

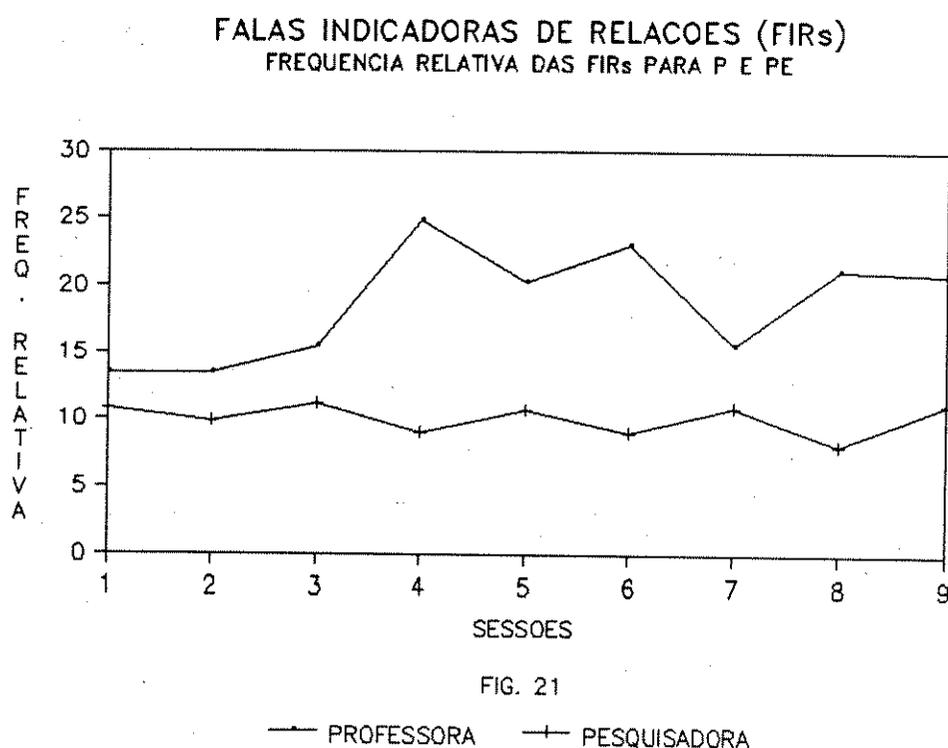
Quanto à diminuição observada nas Falas Proposicionais da pesquisadora (Fig. 19), podemos supor, assim como o fizemos para explicar a diminuição de suas Falas Provocativas, que esta foi induzida pelas mudanças observadas nas ações e proposições da professora que sugeriam, como já apontado anteriormente, maior autonomia para a condução do processo ensino-aprendizagem.

5.2.2 - Pelos Níveis de Abstração

O conjunto de dados a ser apresentado a seguir foi obtido pela aplicação, às falas das participantes, do segundo sistema classificatório elaborado e utilizado para descrever e analisar os níveis abstrativos e os tipos de enlaces das operações de análise da professora e pesquisadora ao analisarem as situações de ensino-aprendizagem relatadas no decorrer do processo interativo.

Vale lembrarmos que os níveis abstrativos e tipos de enlaces foram identificados a partir das Falas Indicadoras de Relações (FIRs) apresentadas por ambas as participantes.

Pela Fig. 21, onde estão indicadas as freqüências relativas das Falas Indicadoras de Relações (FIRs) das nove sessões analisadas, podemos notar que, enquanto para a pesquisadora a freqüência de relações estabelecidas se manteve constante, a professora passou a apresentar maior quantidade de relações ao longo do tempo.



Ao admitirmos que o ato de estabelecer relações entre eventos ou classes de eventos é um dos primeiros passos para a sistematização do conhecimento (processo analítico), os dados da Fig. 21 podem levar-nos a supor que a professora tenha desenvolvido sua capacidade para analisar as situações de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a nosso ver, é necessário que consideremos não apenas o aspecto quantitativo, mas a qualidade das relações estabelecidas para que essa suposição possa ter maior consistência.

Assim sendo, acreditamos que a análise dos diferentes níveis abstrativos e dos tipos de enlaces das relações identificadas é que nos permitirá confirmar ou não a suposição anteriormente colocada.

As Figs 22, 23, 24 e 25 apresentam as freqüências relativas dos níveis abstrativos (I, II, III e IV, respectivamente) das relações estabelecidas pela professora e pesquisadora durante o processo.

FALAS INDICADORAS DE RELACOES (FIRs)
FREQUENCIA RELATIVA DO NIVEL 1

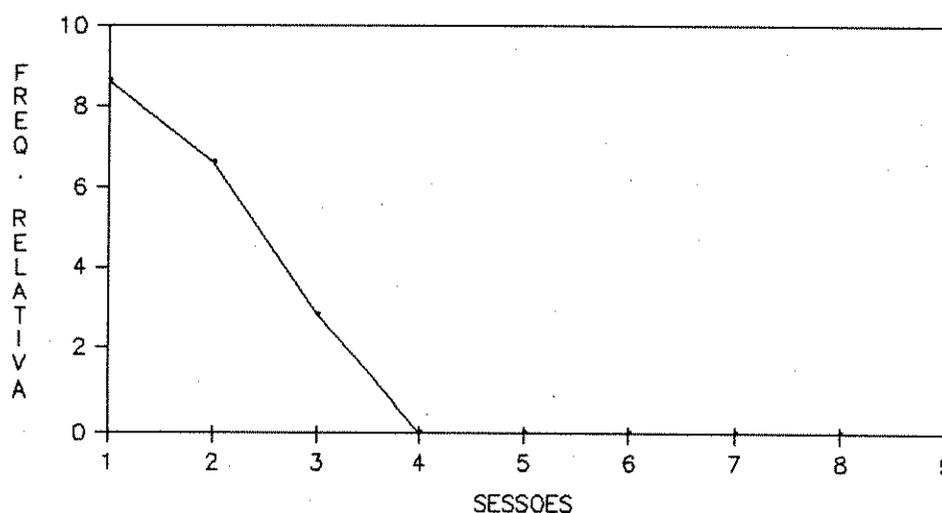


FIG. 22

—•— PROFESSORA —•— PESQUISADORA

Dois aspectos chamam-nos a atenção ao analisarmos a Fig. 22, onde estão indicados os resultados das relações de nível I (primitivas). O primeiro é que apenas a professora apresentou relações desse nível abstrativo, e o segundo é que a partir da 4ª sessão analisada essas relações deixaram de ser emitidas.

Na Tab. 19 estão indicadas as frequências relativas dos diferentes tipos de enlaces entre classes/subclasses de conteúdo referentes às relações de nível I de abstração e só emitidas pela professora.

Tabela 19 - Frequência relativa dos tipos de enlaces estabelecidos por P e Pe referentes ao Nível I das FIRs.

| | | NIVEL I | | | | | | | | | |
|-----------------|----|---------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|--------------|
| Sessão Tipos | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | 9ª | Média X % |
| a | P | 2.9 | 3.3 | - | - | - | - | - | - | - | 0.7 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| b | P | 2.9 | - | - | - | - | - | - | - | - | 0.3 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| c | P | 2.9 | 3.3 | 2.9 | - | - | - | - | - | - | 1.1 |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| d | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| e | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| f | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Ao observarmos essa tabela, verificamos a ocorrência de apenas três tipos de enlaces para esse nível: relacionar classes e subclasses iguais (tipo a), relacionar classes iguais com subclasses diferentes (tipo b) e relacionar duas classes diferentes (tipo c). Além disso, notamos que a frequência de

emissões desses tipos de enlaces (a, b e c) foi semelhante nas diferentes sessões em que apareceram.

Ao considerarmos o total de Falas Indicadoras de Relações da professora durante todo o processo interativo (346), pudemos verificar que apenas 2,1% foram de relações de nível I de abstração. Desse total, o destaque maior foi para aquelas que envolveram enlaces entre duas classes de conteúdo diferentes (1,2%) e, nesse caso, as classes/subclasses relacionadas foram: procedimentos de ensino x desempenho dos alunos ($E_1 \times A_2 = 0,6\%$), procedimentos de ensino x interesse dos alunos ($E_1 \times A_3 = 0,3\%$) e procedimentos de ensino x ações/verbalizações de/com membros da/extra escola ($E_1 \times AV = 0,3\%$).

Quanto à relação entre classes de ação verbal e níveis abstrativos, pudemos constatar que 1,2% das relações de nível I apareceram inseridas nas Falas Descritivas, 0,6% nas Falas Avaliativas e 0,3% nas Falas Reguladoras do Diálogo.

Pela Fig. 23, onde estão apresentados os resultados referentes às relações de nível II (coerentes e constatadas)

FALAS INDICADORAS DE RELACOES (FIRs)
FREQUENCIA RELATIVA DO NIVEL 2

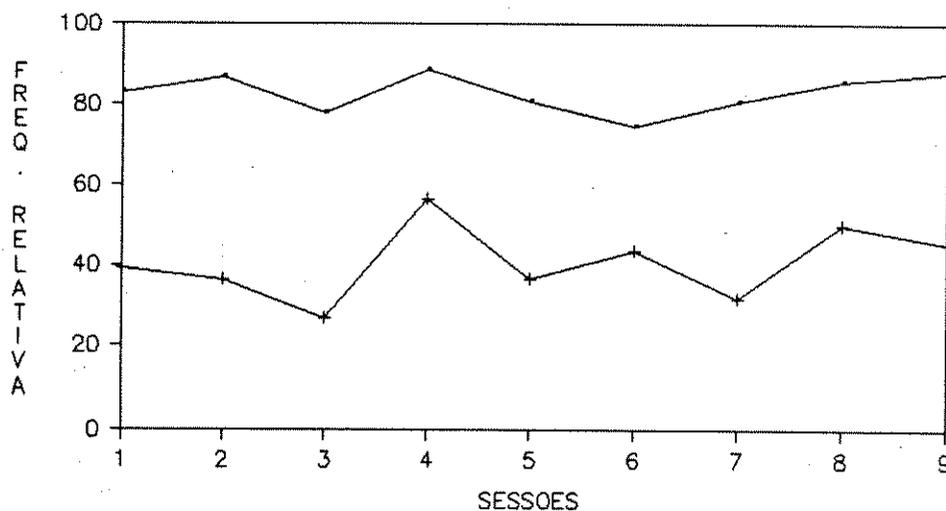


FIG. 23

— PROFESSORA - - - PESQUISADORA

observamos que as frequências relativas da professora foram bem superiores às da pesquisadora, e que se mantiveram constantes para ambas as participantes ao longo das sessões.

Quanto aos tipos de enlaces referentes às relações de nível II de abstração, cujas frequências estão apresentadas na Tab. 20, notamos que relacionar duas classes de conteúdo diferentes (tipo c) foi o mais freqüentemente mencionado pelas participantes e recorrentes em todas as sessões de discussão.

Tabela 20 - Frequência relativa dos tipos de enlaces estabelecidos por P e Pe referentes ao Nível II das FIRs.

| | | NIVEL II | | | | | | | | | |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Sessão | Tipos | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
| a | P | 17.1 | 13.3 | 5.6 | 25.0 | 5.6 | 17.0 | 11.1 | 9.5 | 14.6 | 13.2 |
| | Pe | 3.6 | - | - | 6.2 | 5.3 | 6.2 | - | - | - | 2.4 |
| b | P | 8.6 | 13.3 | 13.8 | 4.5 | 8.3 | 6.4 | 5.5 | 7.1 | 4.9 | 8.0 |
| | Pe | 3.6 | - | 3.8 | 6.2 | - | - | - | - | 18.2 | 3.5 |
| c | P | 48.6 | 46.6 | 41.7 | 50.0 | 55.6 | 44.7 | 52.8 | 52.4 | 34.1 | 47.4 |
| | Pe | 25.0 | 27.3 | 19.2 | 43.7 | 15.8 | 18.7 | 28.0 | 37.5 | 18.2 | 25.9 |
| d | P | - | 3.3 | 8.3 | 4.5 | 2.8 | 2.1 | 2.8 | 7.1 | 17.1 | 5.3 |
| | Pe | 3.6 | 4.5 | 3.8 | - | 10.5 | 12.5 | 4.0 | - | - | 4.3 |
| e | P | - | 10.0 | 5.6 | 4.5 | 8.3 | 7.0 | 8.3 | 9.5 | 17.1 | 7.8 |
| | Pe | 3.6 | 4.5 | - | - | 5.3 | 6.2 | - | 12.5 | 9.1 | 4.6 |
| f | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Outro destaque a ser dado nessa tabela é que os demais tipos identificados, com exceção feita ao tipo f (relacionar três classes diferentes), foram também recorrentes na maior parte das sessões analisadas, apesar da diferença de frequência observada entre eles.

Observamos ainda que os tipos **d** (relacionar duas classes iguais com uma mesma subclasse e uma classe diferente) e **e** (relacionar duas classes iguais com subclasses diferentes e uma classe diferente) referidos pela professora, parecem ter tido um aumento de freqüência no decorrer do processo interativo.

Devemos mencionar ainda que, do total de Falas Indicadoras de Relações estabelecidas pela professora, **81,8%** foram de relações de nível II (coerentes e constatadas) sendo que desses **81,8%**, **47,4%** foram para aquelas que envolveram enlaces entre duas classes de conteúdo diferentes (tipo **c**).

Verificamos também que desse total (**47,4%**) as principais classes/subclasses de conteúdo relacionadas foram: procedimentos de ensino x desempenho dos alunos (**20,7%**), ações disciplinares x comportamento dos alunos (**7,7%**) e procedimentos de ensino x comportamento dos alunos (**7,4%**).

Dos **13,2%** de enlaces do tipo **a** (relacionar classes e subclasses iguais) referentes ao nível II de abstração, vimos que comparar desempenho dos alunos ($A_2 \times A_2$) foi o que obteve maior destaque por parte da professora (**6,5%**). Já para os enlaces do tipo **d** (relacionar duas classes iguais com mesma subclasse e uma classe diferente), as classes/subclasses de conteúdo principalmente relacionadas pela professora foram: procedimentos de ensino x procedimentos de ensino x desempenho dos alunos ($E_1 \times E_1 \times A_2 = 1,9\%$) e procedimentos de ensino x desempenho dos alunos x desempenho dos alunos ($E_1 \times A_2 \times A_2 = 1,3\%$).

Quanto aos enlaces do tipo **e** (relacionar duas classes iguais com subclasses diferentes e uma classe diferente) das relações do nível II apresentadas pela professora, constatamos que as classes/subclasses de conteúdo mais freqüentemente envolvidas nessas relações foram: procedimentos de ensino x

comportamento dos alunos x desempenho dos alunos
($E_1 \times A_1 \times A_2 = 2,3\%$).

No que se refere à pesquisadora, observando a Tab. 20, verificamos que 40,7% das relações estabelecidas pela mesma durante o processo de discussão foram de nível II de abstração, sendo que desses 40,7%, 25,9% são caracterizadas por enlaces do tipo c (relacionar duas classes diferentes).

Observamos, também, que as classes/subclasses de conteúdo mais freqüentemente relacionadas pela pesquisadora ao apresentar relações de nível II/tipo c foram: procedimentos de ensino x desempenho dos alunos ($E_1 \times A_2 = 12,0\%$) e procedimentos de ensino x comportamento dos alunos ($E_1 \times A_1 = 5,8\%$).

As classes/subclasses de conteúdo que mais se destacaram nas relações de nível II, apresentadas pela pesquisadora, e caracterizadas pelos demais tipos de enlaces foram: relacionar ações/verbalizações de/com membros da/extra escola (tipo a = 4,1%), procedimentos de ensino x desempenho dos alunos x desempenho dos alunos (tipo d = 2,0%) e procedimentos de ensino x comportamento dos alunos x desempenho dos alunos (tipo e = 2,5%).

Quanto à relação entre classes de ação verbal e níveis abstrativos, verificamos que dos 81,8% de relações de nível II estabelecidas pela professora, 41,5% apareceram inseridas nas suas Falas Descritivas, 28,5% nas Falas Avaliativas, 6,1% nas Falas Proposicionais e 5,8% nas Falas Reguladoras do Diálogo. Já para a pesquisadora, dos 40,7% de relações de nível II apresentadas, 25,9% estiveram vinculadas às suas Falas Avaliativas, 6,7% às Falas Proposicionais, 4,5% às Falas Reguladoras do Diálogo e 3,6% às Falas Provocativas.

No que diz respeito às relações de nível III (coerentes

e supostas), ao examinarmos a Fig. 24 percebemos que, semelhante ao ocorrido para as relações de nível II, houve também uma diferença marcante entre professora e pesquisadora. Nesse caso, entretanto, a pesquisadora apresentou freqüências mais altas em todas as sessões.

FALAS INDICADORAS DE RELACOES (FIRs)
FREQUENCIA RELATIVA DO NIVEL 3

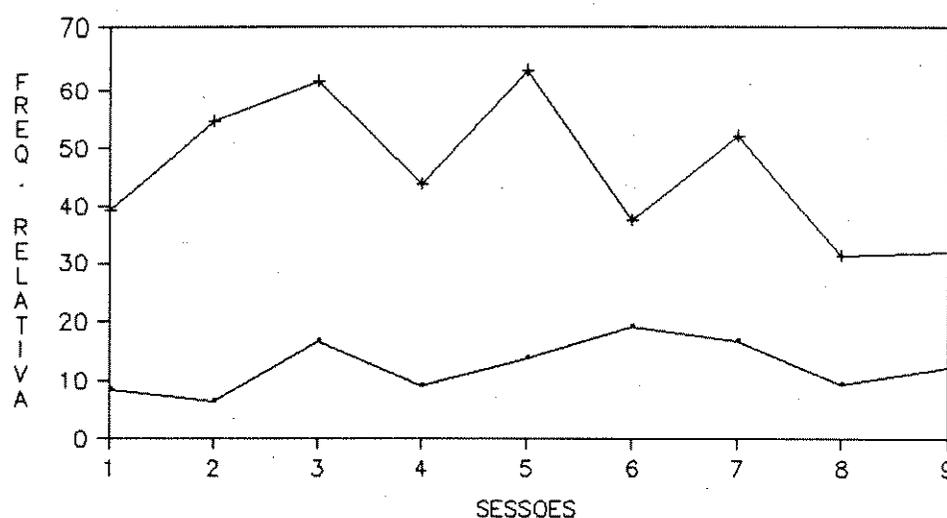


FIG. 24

— PROFESSORA + PESQUISADORA

Outro aspecto a ser destacado na Fig. 24 é que embora a pesquisadora tenha apresentado freqüências elevadas para as relações de nível III, houve uma diminuição gradual das mesmas durante o processo de discussão.

Pela Tab. 21, que indica as freqüências relativas dos tipos de enlaces apresentados pelas participantes, quando do estabelecimento de relações do nível III de abstração, notamos que, à semelhança do nível II, o tipo c (relacionar duas classes diferentes) foi o que obteve maiores freqüências.

Tabela 21 - Frequência relativa dos tipos de enlaces estabelecidos por P e Pe referentes ao Nível III das FIRs.

| | | NIVEL III | | | | | | | | | |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Sessão | Tipos | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
| a | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| b | P | - | 3.3 | 2.8 | - | - | - | 2.8 | 4.8 | - | 1.5 |
| | Pe | - | - | 3.8 | - | 5.3 | - | - | - | - | 1.0 |
| c | P | 8.6 | 3.3 | 8.3 | 2.3 | 11.1 | 12.8 | 8.3 | 4.8 | 9.6 | 7.8 |
| | Pe | 35.7 | 40.9 | 50.0 | 25.0 | 31.6 | 37.5 | 28.0 | 31.2 | 27.2 | 34.1 |
| d | P | - | - | - | - | - | 2.1 | 2.8 | - | 2.4 | 0.8 |
| | Pe | - | 4.5 | - | 6.2 | 10.5 | - | 8.0 | - | 4.5 | 3.7 |
| e | P | - | - | - | 2.3 | 2.8 | 2.1 | 2.8 | - | - | 1.1 |
| | Pe | 3.6 | - | - | 6.2 | 10.5 | - | 8.0 | - | 4.5 | 3.6 |
| f | P | - | - | 5.6 | 2.3 | - | - | - | - | - | 0.9 |
| | Pe | - | 9.1 | 7.7 | 6.2 | 5.3 | - | 8.0 | - | - | 4.0 |

Por outro lado, diferentemente do ocorrido para o nível II, observamos que para o nível III, os tipos **d** (relacionar duas classes iguais com mesma subclasse e uma classe diferente), **e** (relacionar duas classes iguais com subclasses diferentes e uma classe diferente) e **f** (relacionar três classes diferentes) foram mais freqüentes do que o tipo **a** (relacionar classes e subclasses iguais), pela professora, e do que os tipos **a** e **b** (relacionar classes iguais e subclasses diferentes), pela pesquisadora.

Pudemos verificar ainda, que do total de Falas Indicadoras de Relações apresentadas pela professora, **12,1%**

foram para relações de nível III, sendo que desses 12,1%, 7,8% envolveram enlaces entre duas classes de conteúdo diferentes (tipo c).

Ao analisarmos as classes/subclasses relacionadas nesse tipo de enlace (c) verificamos que, assim como para as relações de nível II/tipo c, procedimentos de ensino x desempenho dos alunos ($E_1 \times A_2$) foram os conteúdos mais citados pela professora (4,6%).

Vale destacarmos também, que apesar da baixa frequência de enlaces dos tipos d e e apresentadas pela professora, os conteúdos aí relacionados foram, fundamentalmente, procedimentos de ensino e desempenho/interesse dos alunos ($E_1 \times A_2 \times A_2 = 0,6\%$ e $E_1 \times A_2 \times A_3 = 0,9\%$).

Quanto à pesquisadora, ao observarmos a Tab. 21, verificamos que dos 46,4% das relações de nível III por ela estabelecidas durante o processo interativo, 34,1% são caracterizadas por enlaces do tipo c (relacionar duas classes diferentes), sendo que os conteúdos principalmente aí relacionados foram: procedimentos de ensino x desempenho dos alunos ($E_1 \times A_2 = 17,3\%$), procedimentos de ensino x interesse dos alunos ($E_1 \times A_3 = 3,1\%$) e ações disciplinares x comportamento dos alunos ($E_2 \times A_1 = 2,6\%$).

Outro aspecto a ser destacado é que, semelhante à professora, os conteúdos mais referidos pela pesquisadora nos enlaces dos tipos d e e foram procedimentos de ensino e desempenho/interesse dos alunos ($E_1 \times E_1 \times A_2 = 1,0\%$ e $E_1 \times A_2 \times A_3 = 2,1\%$).

A classe de conteúdo conhecimentos teóricos (CT), que só foi mencionada pela pesquisadora, apareceu principalmente quando a mesma estabeleceu relações de nível III com enlaces do

tipo f (relacionar três classes diferentes) e referiram-se a: conhecimentos teóricos x procedimentos de ensino x desempenho dos alunos ($CT \times E_1 \times A_2 = 6,3\%$), conhecimentos teóricos x procedimentos de ensino x interesse dos alunos ($CT \times E_1 \times A_3 = 0,5\%$) e conhecimentos teóricos x desempenho dos alunos x ações/verbalizações de/com membros da/extra escola ($CT \times A_2 \times AV = 0,5\%$).

No que diz respeito à relação entre classes de ação verbal e nível abstrativo, verificamos que dos 12,1% de relações de nível III apresentadas pela professora, 4,9% apareceram inseridas em suas Falas Avaliativas, 2,9% às Falas Proposicionais, 2,5% às Falas Descritivas e 1,8% às Falas Reguladoras do Diálogo. Já para a pesquisadora, observamos que dos 46,4% de relações de nível III estabelecidas, 22,3% estiveram vinculadas às suas Falas Avaliativas, 16,6% às Falas Proposicionais, 4,5% às Falas Provocativas e 3,0% às Falas Reguladoras do Diálogo.

Esses resultados indicam-nos, portanto, que tanto a professora como a pesquisadora apresentaram maior número de relações de nível III vinculadas às Falas Avaliativas e menor número inseridas nas Falas Reguladoras do Diálogo.

Na Fig. 25 estão apresentados os resultados das relações de nível IV (de ordem superior) emitidas pelas participantes, resultados esses que revelam uma grande instabilidade em sua ocorrência, principalmente para a pesquisadora.

O exame da Fig. 25 permite-nos dizer ainda que, embora o estabelecimento de relações de ordem superior (nível IV) pela professora não tenha sido expressivo, houve um pequeno aumento de sua frequência em alguns momentos do processo interativo.

FALAS INDICADORAS DE RELACOES (FIRs)
FREQUENCIA RELATIVA DO NIVEL 4

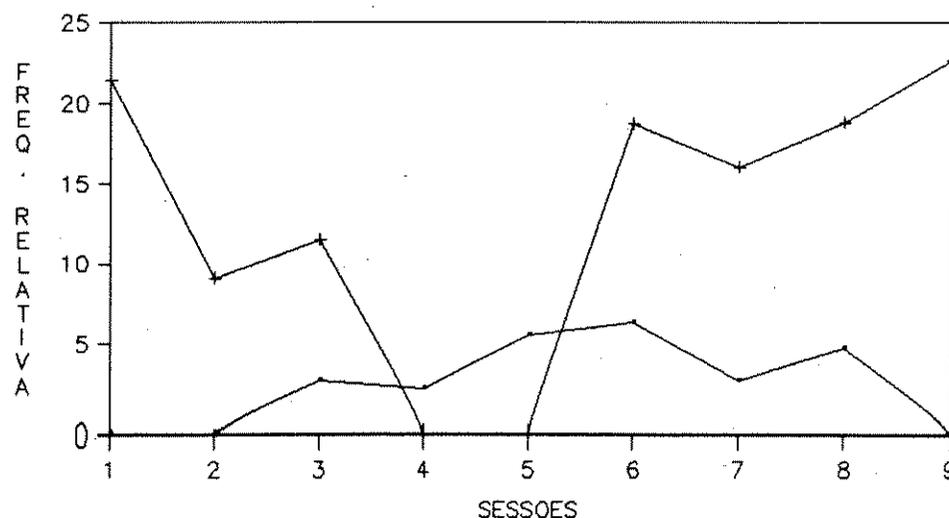


FIG. 25

—•— PROFESSORA —+— PESQUISADORA

A Tab. 22 apresenta as freqüências relativas dos tipos de enlaces referidos pela professora e pesquisadora ao estabelecerem relações de nível IV de abstração.

Tabela 22 - Freqüência relativa dos tipos de enlaces estabelecidos por P e Pe referentes ao Nível IV das FIRs.

| | | NIVEL IV | | | | | | | | | |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| Sessão | Tipos | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 9 ^a | Média X % |
| a | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| b | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| c | P | - | - | 2.8 | - | - | - | - | - | - | 0.3 |
| | Pe | - | 4.5 | - | - | - | 6.2 | - | - | - | 1.2 |
| d | P | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Pe | 3.6 | 4.5 | 3.8 | - | - | - | 4.0 | - | - | 1.8 |
| e | P | - | - | - | - | - | - | - | 2.5 | - | 0.3 |
| | Pe | 17.8 | - | - | - | - | - | 4.0 | - | 4.5 | 2.9 |
| f | P | - | - | - | 2.3 | 5.6 | 6.4 | 2.8 | 2.4 | - | 2.2 |
| | Pe | - | - | 7.7 | - | - | 12.5 | 8.0 | 18.8 | 18.2 | 7.2 |

O aspecto a ser destacado ao examinarmos essa tabela é que os enlaces do tipo *f* (relacionar três classes diferentes) foram os mais freqüentemente citados pelas participantes.

Além disso, observamos que para a professora esses enlaces (tipo *f*) foram mais recorrentes nas últimas sessões de discussão, excetuando-se a 9ª sessão analisada, e apresentaram freqüências maiores para a pesquisadora ao longo do processo.

Considerando-se o total de Falas Indicadoras de Relações apresentadas pelas participantes durante todo o processo interativo, verificamos que 2,8% de relações de nível IV foram estabelecidas pela professora e 13,1% pela pesquisadora.

Quanto às classes de conteúdo envolvidas nessas relações, principalmente as caracterizadas pelos enlaces do tipo *f* (relacionar três classes diferentes), observamos os seguintes resultados para a professora: procedimentos de ensino x desempenho dos alunos x ações/verbalizações de/com membros da/extra escola ($E_1 \times A_2 \times AV = 1,2\%$), condições ambientais x comportamento dos alunos x ações disciplinares ($CA \times A_1 \times E_2 = 0,6\%$) e condições ambientais x comportamento dos alunos x ações/verbalizações de/com membros da/extra escola ($CA \times A_1 \times AV = 0,4\%$).

Para os demais tipos de enlaces apresentados pela professora ao estabelecer relações de nível IV, observamos que procedimentos de ensino e comportamento/desempenho dos alunos foram sempre referidos.

Situação diferente à apresentada pela professora foi identificada quando analisamos os conteúdos envolvidos nas relações de nível IV/enlaces tipo *f* estabelecidas pela pesquisadora. Nesse caso, relacionar conhecimentos teóricos x procedimentos de ensino x desempenho dos alunos foi o que obteve

maior freqüência ($CT \times E_1 \times A_2 = 5,2\%$).

Destaque deve ser dado, ainda, aos enlaces do tipo e (relacionar duas classes iguais com subclasses diferentes e uma classe diferentes) apresentados pela pesquisadora que, apesar de uma média percentual baixa, teve grande incidência na 1ª sessão analisada. Os conteúdos mais referidos nesse tipo de enlace foram procedimentos de ensino e desempenho/comportamento dos alunos ($E_1 \times A_2 \times A_1 = 2,0\%$).

Ao analisarmos a relação entre classes de ação verbal e nível IV de abstração, verificamos que para a professora 2,1% dessas relações estiveram vinculadas às suas Falas Avaliativas e 0,7% às Falas Descritivas, enquanto para a pesquisadora, 6,6% estiveram inseridas nas Falas Avaliativas, 5,5% nas Falas Proposicionais e 1,0% nas Falas Provocativas.

Podemos notar, portanto, que semelhante ao ocorrido para as relações de nível III, foi ao apresentar ações verbais cuja função principal era fazer avaliações que as participantes estabeleceram mais relações desse nível abstrativo.

Procuraremos, a seguir, expressar alguns comentários sobre os resultados que, a nosso ver, se sobressaíram ao analisarmos as figuras e tabelas referentes aos níveis abstrativos e tipos de enlaces das operações de análise apresentados pelas participantes.

Em primeiro lugar, devemos destacar a supressão ocorrida para as relações de nível I (primitivas) pela professora. Apesar da baixa freqüência de emissões desse nível de relações, acreditamos que esse resultado seja indicador de desenvolvimento na capacidade analítica da professora, uma vez que aí estão representadas as relações sem consistência lógica.

Para que um ensino de melhor qualidade possa ser

oferecido é necessário que o professor não apenas identifique relações entre eventos ou classes de eventos sobre as situações de ensino, como, por exemplo, entre suas ações pedagógicas e o desempenho dos alunos, mas, principalmente, que essas relações sejam coerentes.

Outros resultados que merecem comentários referem-se à alta frequência das relações de nível II (coerentes e constatadas) e à baixa frequência de relações de nível III (coerentes e supostas) pela professora. Esses resultados podem ser indicativos de que a mesma esteve, durante a maior parte do processo interativo, centrada nas situações concretas imediatas de sua prática docente (consciência sensível), fazendo pouco uso de abstrações, deduções e induções (consciência racional).

Apesar da baixa frequência no estabelecimento de relações de nível III e IV, as quais envolvem maior complexidade abstrativa, notamos, pelas Figs. 24 e 25, que houve, em alguns momentos do processo, um aumento na apresentação de relações desses níveis pela professora.

Entretanto, a baixa frequência e a instabilidade na ocorrência dessas relações não nos permite dizer que houve mudanças significativas nos modos de analisar da professora durante a interação com a pesquisadora. Permite-nos apenas supor que a professora estaria se tornando mais independente da consciência sensível (referências a situações concretas imediatas) em direção à consciência racional (operações lógico-verbais), o que provavelmente lhe permitiria explicar, avaliar e tomar decisões mais fundamentadas sobre as questões de ensino.

A aparente dificuldade da professora para fazer abstrações pode ser justificada pela continuada exposição ao

sistema formativo ao qual estão submetidos os professores que, em geral, são preparados para executar as prescrições (programas, atividades, etc.) elaboradas em instâncias mais elevadas da hierarquia educacional.

Além disso, devemos considerar que essas operações, que não podem ser compreendidas como um padrão simples de comportamento a ser adquirido em curto espaço de tempo, não têm sido priorizadas pelos métodos de ensino adotados pelas instituições educacionais que, em geral, se preocupam muito mais com a aquisição mecânica de um vasto conjunto de informações do que com sua compreensão e utilização.

Embora a pesquisadora tenha procurado, durante o processo interativo, criar condições para que a professora analisasse e tomasse decisões próprias sobre as situações de ensino relatadas, é bem possível que o tempo de exposição a essas condições não tenha sido suficiente para que mudanças mais significativas pudessem ser observadas.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que a própria pesquisadora, considerada como o membro teoricamente mais preparado, também apresentou oscilações na apresentação de relações de ordem superior (nível IV) que só passaram a ter freqüências mais altas e maior estabilidade a partir da 6ª sessão analisada.

A análise dos tipos de enlaces entre classes/subclasses de conteúdo auxilia-nos, também, a compreendermos os modos de analisar as situações de ensino-aprendizagem das participantes.

O que nos chama mais a atenção, a partir de uma análise comparativa entre as tabelas 19, 20, 21 e 22, é que há uma possível relação entre nível abstrativo e tipos de enlaces entre classes e subclasses de conteúdo, ou seja, quanto maior o nível

de abstração mais complexos os enlaces relacionados.

Assim, enquanto para o nível I (relações primitivas) os enlaces foram exclusivamente dos tipos a, b e c, para o nível IV (relações de nível superior) os enlaces mais freqüentes foram dos tipos d, e e f.

Os dados das Tabs. 20 e 21 reforçam essa hipótese na medida em que por elas podemos perceber que para o nível II (Tab. 20), embora a concentração maior esteja entre os tipos a, b e c, há um nítido deslocamento em direção aos tipos d e e, deslocamento esse que é mais acentuado para as relações de nível III (Tab. 21).

Além disso, observamos também, pela Tab. 20, que houve um aumento de freqüência nas últimas sessões analisadas dos tipos d e e, relativos ao nível II, para a professora, e do tipo d para a pesquisadora.

Reforçando ainda mais essa perspectiva de análise, destacamos os dados referentes às relações de tipo f (tipos mais complexos de enlaces) que só aparecem relacionados aos níveis III e IV, principalmente a este último.

Esses resultados levam-nos a supor que relacionar duas ou mais classes de conteúdo talvez seja condição facilitadora para que níveis mais complexos de abstração possam ser atingidos.

Se tal suposição puder ser, de fato, confirmada, e para isso faz-se necessária a realização de novos estudos nessa direção, levar o indivíduo a estabelecer relações que envolvam maior quantidade de enlaces entre classes/subclasses de conteúdo talvez se constitua em estratégia pedagógica útil para a aquisição de processos mais complexos de pensamento.

Outro aspecto que merece comentários refere-se às classes/subclasses de conteúdos mais referidos pelas

participantes quando do estabelecimento de relações.

Vimos que para a professora, independentemente dos níveis abstrativos, as classes de conteúdo mais relacionadas entre si foram: procedimentos de ensino x desempenho/comportamento/interesse dos alunos e ações disciplinares x comportamento dos alunos.

Esse resultado pode ser indicativo de uma preocupação constante da professora com os efeitos de suas ações pedagógicas, sejam elas de ensino ou disciplinares.

Por outro lado, a ausência de referências à classe de conteúdo conhecimentos teóricos, mostra-nos que a construção de suas análises e/ou proposições são mediadas, exclusivamente, pelas suas ações práticas, sem recorrer a subsídios teóricos que possam justificá-las, explicá-las e/ou (re)orientá-las.

Considerando que as ações do professor são dirigidas por suas crenças e teorias implícitas, seria oportuno torná-lo consciente das mesmas, uma vez que esse conhecimento, tornado explícito, poderia conduzi-lo a um melhor aproveitamento de suas capacidades ou mesmo à necessidade de aquisição de novos conhecimentos.

Quanto à pesquisadora, situação um pouco diferente à da professora pode ser identificada. Se por um lado, houve também recorrência constante às relações envolvendo procedimentos de ensino x desempenho/comportamento/interesse dos alunos, vimos, contudo, que a classe de conteúdo conhecimentos teóricos foi mais referida, principalmente nas relações de nível III e IV.

Entretanto, ao compararmos as frequências dessas diferentes classes de conteúdo relacionadas, verificamos que também a pesquisadora utilizou poucos subsídios teóricos ao estabelecer relações entre eventos ou classes de eventos.

É possível explicarmos tal resultado ao considerarmos nossa crença sobre o papel que cabe ao inovador externo, no caso a nós enquanto pesquisadora, como co-construtor das transformações da prática pedagógica do professor.

Acreditamos que tais transformações não ocorrem pela simples transposição direta do conhecimento acadêmico para o uso aplicado, mas se dará se partirmos do mundo experiencial do professor e, gradativamente, formos explicitando os construtos teóricos explicativos de tais experiências.

Assim, é possível que a preocupação da pesquisadora para não "transmitir informação" tenha sido a principal responsável pela ênfase dada aos conteúdos relativos às experiências vivenciadas pela professora.

Não podemos deixar de apontar, contudo, a necessidade de revelarmos, através de continuadas investigações, quais condições das trocas interativas seriam mais efetivas para que o professor adquirisse/explicitasse os construtos teóricos explicativos da realidade escolar, de modo que pudesse interpretá-la e atuar em consonância com essas interpretações.

Outro tópico a ser abordado na presente análise refere-se à relação entre classes de ação verbal e níveis abstrativos.

Ao analisarmos essa relação nas falas da professora, pudemos verificar uma correspondência entre nível abstrativo e classes de ação verbal, ou seja, enquanto os níveis I e II apareceram principalmente vinculados às suas Falas Descritivas, os níveis III e IV estiveram fundamentalmente inseridos em suas Falas Avaliativas.

Já para a pesquisadora, constatamos que a grande maioria das relações apresentadas esteve vinculada às suas

Falas Avaliativas e Proposicionais, com destaque às primeiras, independentemente dos níveis abstrativos.

Aspecto importante a ser destacado é que as relações inseridas nas Falas Avaliativas não apareceram vinculadas a qualquer tipo de avaliação apresentada pela professora ou pesquisadora, mas, exclusivamente, àquelas seguidas de justificativas.

Essa correspondência entre ações verbais e níveis abstrativos sugere-nos que as avaliações fundamentadas foram as que mais aproximaram a professora de processos mais complexos de pensamento - deduções e induções. Isso talvez possa ser justificado ao considerarmos que para fazer julgamentos dessa natureza o indivíduo não apenas explicita o caráter dessas avaliações, mas, principalmente, utiliza critérios para a emissão desses julgamentos e, ao fazê-lo, se vê diante da necessidade de recorrer a uma "teoria" explicativa, seja ela consciente ou não.

Esses resultados apontam-nos, portanto, não só para a importância de ações verbais avaliativas para o desenvolvimento de modos de analisar mais complexos, mas também para a relevância de solicitações de avaliação pelo interlocutor, subclasse pertencente às Falas Provocativas, na medida em que podem ser consideradas como aspectos das trocas interativas que auxiliam o parceiro na sistematização do conhecimento.

Na mesma perspectiva de buscarmos possíveis relações entre classes de ação verbal e níveis abstrativos, procuramos identificar as classes de ação verbal da pesquisadora que apareceram como antecedentes imediatos das relações estabelecidas pela professora.

Apesar de admitirmos as limitações desse tipo de análise, na medida em que apenas foram considerados os

anteriores imediatos das Falas Indicadoras de Relações da professora, optamos por sua inclusão uma vez que ao realizá-la pudemos levantar outros aspectos das trocas interativas que nos pareceram relevantes para o processo de sistematização do conhecimento pela professora.

A partir dessa análise verificamos, então, que 41,0% das Falas Indicadoras de Relações da professora foram antecedidas por Falas Reguladoras do Diálogo e 34,4% foram antecedidas por Falas Provocativas.

Além disso, verificamos que dos 41,0% das Falas Reguladoras do Diálogo que antecederam as Falas Indicadoras de Relações, 17,3% foram de Solicitações de Esclarecimento e 16,2% foram de Solicitações de Informação. Foi-nos possível verificar também que, dos 34,4% das Falas Provocativas antecessoras das Falas Indicadoras de Relações, 16,4% referiram-se a Indagar e 14,6% a Solicitar Avaliação.

Esses resultados levam-nos a supor que as formulações interrogativas da pesquisadora, sejam elas de instigação (Falas Provocativas), sejam de solicitação (Falas Reguladoras do Diálogo), podem ser consideradas estratégias importantes para o desenvolvimento dos modos de analisar as situações de ensino-aprendizagem da professora, em condições interativas.

Não podemos, entretanto, deixar de admitir que, se, por um lado essas ações verbais da pesquisadora podem ter favorecido o estabelecimento de relações pela professora e, conseqüentemente, aumentaram as possibilidades de construção de conhecimentos a partir do relatado, por outro lado, não promoveram mudanças muito significativas na qualidade de suas operações de análise, como já indicado anteriormente.

Isso talvez se explique pela natureza das formulações

interrogativas utilizadas pela pesquisadora que, ao invés de orientarem a professora para aspectos relevantes dos problemas analisados, tenham tido, durante a interação, o mesmo caráter genérico das formulações iniciais.

CAPÍTULO 6

**OPERAÇÕES DE ANÁLISE DA PROFESSORA:
DISCUTINDO AS MUDANÇAS IDENTIFICADAS**

O incremento da pesquisa enfocando o pensar do professor se torna mais freqüente hoje nos meios acadêmicos, dado o olhar novo dos educadores ao processo de ensino, o que determinou a proposta de um objetivo igualmente novo para a formação do professor, que deixa, então, de ser o professor-treinado e treinador para ser o professor investigador e avaliador de sua própria práxis.

Foi essa perspectiva que deu sentido à presente pesquisa. Com este trabalho pretendemos dar alguma contribuição à nova linha de investigação, ao desenvolvermos estratégias metodológicas que possibilitam ao investigador desvelar o pensar do professor.

Entretanto, as investigações a respeito desse pensar não devem, a nosso ver, limitar-se a um caráter descritivo. Devem, antes, servir à identificação de aspectos que possam incidir na melhoria da prática pedagógica e, em conseqüência, na própria qualidade do ensino.

Dessa forma, o foco principal de nossa atenção neste momento volta-se para as principais mudanças identificadas nas operações de análise da professora durante o processo de interação com a pesquisadora, na busca de possíveis respostas que expliquem tais mudanças, levando-se em conta as considerações teóricas que apontamos na Introdução deste trabalho.

A primeira dessas mudanças diz respeito à possível modificação nas concepções sobre ensino-aprendizagem por parte da

professora, o que se evidenciou nas suas Falas Descritivas e Proposicionais.

Verificamos que, com o decorrer das discussões, a professora não apenas passou a propor formas de ensino alternativas, que se caracterizavam por propiciar uma participação mais ativa dos alunos na construção do conhecimento, como sua implementação também se tornou mais freqüente.

À medida em que tais inovações passaram a fazer parte do cotidiano das suas ações, resultados mais promissores foram sendo por ela observados no desempenho dos alunos, o que pôde ser inferido, tanto pela diminuição das avaliações negativas, como pelo aumento de suas avaliações positivas sobre o desempenho dos alunos.

Admitimos, entretanto, a possibilidade de questionamentos sobre esses resultados, e sua conseqüente conclusão, na medida em que as modificações nas ações da professora foram inferidas pelo relatado e não diretamente observadas.

Mesmo reconhecendo que as descrições feitas pela professora são, a rigor, versões de suas ações, acreditamos que as decisões e proposições construídas durante o processo interativo influíram, de fato, nas suas ações de ensino e, para defender tal ponto de vista, recorreremos ao conceito de função planejadora da fala proposto por Vygotsky (1989a).

A partir de estudos realizados com crianças de idades variadas em situação de solução de problemas, o referido autor pôde constatar não apenas a relação entre fala e operações cognitivas mais complexas, mas pôde verificar também que essa relação é dinâmica no decorrer do processo de desenvolvimento da criança. "Num primeiro estágio a fala acompanha as ações da

criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de forma dispersa e caótica. Num estágio posterior a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação... Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior" (Vygotsky, 1989a, pg 30/31).

Assim, o reconhecimento da "função planejadora da fala", que se caracteriza pela influência que esta exerce no curso futuro das ações dos indivíduos, leva-nos a supor que as decisões da professora durante as discussões realizadas, e expressas principalmente por suas Falas Proposicionais, interferiram em suas ações de ensino subseqüentes.

Uma explicação plausível para as mudanças apontadas nas concepções/ações da professora está ancorada nas suas características motivacionais para analisar sua prática pedagógica. Desde o início das discussões, verificamos que a professora apresentava grande preocupação com suas ações docentes, fato esse que pôde ser constatado pela alta freqüência de referências à classe de conteúdo procedimentos de ensino e que esteve relacionada à maioria das subclasses de ação verbal.

Consideramos oportuno tecer aqui um paralelo entre esses resultados e os obtidos por Goes e Tunes (1990) no estudo realizado sobre as operações de análise de um grupo de professoras de uma Instituição pública de ensino para deficientes mentais.

Nesse estudo, as autoras verificaram que a preocupação

maior das professoras (preocupação essa revelada por suas ações verbais), centrou-se no "aluno". As poucas menções feitas ao "ensino" foram mais no sentido de reafirmar as prescrições dominantes do que para apresentar divergências com relação às mesmas.

Entretanto, semelhante ao resultado por nós encontrado, e que nos pareceu bastante sugestivo, foi o fato de duas das professoras da referida pesquisa terem efetuado revisões de concepção e também terem se engajado em operações complexas de análise.

A questão que se nos impõe a partir da convergência desses resultados é a seguinte: o que faz o professor interessar-se por refletir sobre sua prática docente e, desse modo, poder rever suas concepções e ações de ensino?

Certamente haveria de ser mais fácil responder à questão inversa, quando consideramos as precárias condições de trabalho e salário a que está submetida a maioria dos professores, principalmente os de primeiro grau.

O estudo realizado por Novaes (1984), todavia, aponta-nos alguns resultados interessantes relacionados a essa questão. Dentre os entrevistados pela pesquisadora, 71% afirmaram ter escolhido o curso de magistério por "vocação", sendo definida a vocação como "gostar de dar aulas, de lidar com crianças, etc." Além disso, 53% demonstraram interesse na continuidade da sua formação, sendo o curso de Pedagogia a opção principal.

Se, por um lado, essa "vocação" pode ser explicada por razões culturais e econômicas (o que é feito pela própria autora), por outro lado podemos dizer que há, de fato, um interesse inicial pela profissão, interesse que, a nosso ver, tem sido desconsiderado pelos responsáveis pela formação/capacitação

do professor.

O professor , ao iniciar a prática do magistério, rapidamente torna-se desmotivado, não só pelo desprestígio social da profissão, como pela culpabilidade que lhe é imputada pelo fracasso escolar.

Além disso, os próprios professores, já "antigos" na casa, colaboram para essa desmotivação dos novos professores, que, em geral, chegam à escola "cheios de boas intenções". O desestímulo revela-se em frases desta natureza: "Eu também já fui assim, cheia de idealismos, mas você vai ver que não dá pra fazer nada. Quero ver você daqui a alguns anos".

Um fato marcante ocorrido durante a realização da presente pesquisa, e que reforça, de algum modo, as análises precedentes, foi a mudança na postura defensiva da professora durante o processo de discussão.

Seus depoimentos emocionados no final de nosso terceiro encontro, ao revelar a crença na própria "incompetência", alertou-nos para a importância de atentarmos para o aspecto afetivo dessa professora.

Pareceu-nos, portanto, mais urgente recuperar sua auto-estima por acreditarmos ser essa condição fundamental para que análises mais aprofundadas sobre as situações de ensino-aprendizagem pudessem ocorrer. Dessa forma, tornamo-nos mais atenta às possibilidades que ocorressem para valorização de suas ações docentes.

É bem possível que tal decisão tenha sido responsável por alguns dos resultados de nossas ações verbais, enquanto pesquisadora, tais como: diminuição das Falas Provocativas, aumento nas Avaliações Positivas sobre procedimentos de ensino e pouca utilização de conceituações teóricas.

Os textos de reflexão, que tinham a finalidade de garantir o acesso continuado da professora ao produto das discussões realizadas, parecem ter sido mais eficazes para aumentar sua auto-confiança.

O fato de ver ali retratados e valorizados os resultados de seu trabalho e o impacto causado pela co-autoria foram, provavelmente, responsáveis pela postura menos defensiva e mais confiante observada nas reuniões subseqüentes.

A importância atribuída pela professora a esses textos foi demonstrada pelas várias tentativas feitas, por sua própria iniciativa, para discuti-los com os demais professores da escola e para distribuí-los entre os coordenadores pedagógicos.

Sabemos perfeitamente que a "falta de compromisso" do professor para com sua prática profissional vem sendo construída ao longo das últimas décadas com a desvalorização social de seu trabalho. Sabemos também que a reversão desse quadro só será possível se houver vontade política de nossos governantes e organização popular para reivindicá-la. No entanto, acreditamos que condições mais dignas e justas de trabalho e salário não garantirão, por si só, a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas instituições educativas.

A pesquisa realizada por Cecchini e Tonucci (1972), na Itália, nos dá provas disso, na medida em que os resultados por eles obtidos mostram que, apesar de o Estado, preocupado com a situação de insucesso do sistema escolar italiano, ter investido somas vultosas para a elaboração de programas que visavam ao fim de tal situação (aumento do horário escolar, diminuição do número de alunos por professor, curso de formação de docentes em tempo integral, esforço na construção de prédios escolares, introdução de equipamentos audiovisuais e didáticos nas escolas, entre

outros), não houve alteração da situação do fracasso existente (em Perret-Clermont, 1979).

Como apontam os próprios autores, a insuficiência desse conjunto de medidas reside no fato de que eles só se relacionam com certas condições de ensino, mas em nada alteram a formação dos docentes e sua perspectiva pedagógica.

Os resultados desse estudo, aliados àqueles por nós obtidos, indicam-nos, portanto, que, se quisermos de fato, contribuir para que o professor mude suas concepções sobre o ensino e compreenda a relevância de seu trabalho profissional, é necessário que deixemos de tachá-lo, "a priori", de negligente, irresponsável e incompetente e de "transmitir-lhe" informações e regras de conduta, colocando-o como co-construtor do saber sobre o processo de ensino.

Dois resultados merecem destaque ao considerarmos os níveis abstrativos: o aumento de frequência no estabelecimento de relações pela professora ao longo do processo de discussão e a extinção das relações de nível I de abstração caracterizadas pela falta de consistência lógica.

Certamente podemos interpretar esses resultados como indicativos de uma evolução na capacidade analítica da professora, ao considerarmos, assim como o faz Vygotsky (1989b), que o estabelecimento de relações é condição fundamental para o desenvolvimento do processo de sistematização do conhecimento. É a inserção de um conceito num sistema de relações que permite ao pensamento movimentar-se da experiência concreta-imediata às experiências lógico-verbais, características do pensamento científico.

Vimos, por outro lado, que a professora apresentou, durante todo o processo interativo, frequências bem maiores e

constantes para as relações que caracterizam um modo de pensar que se aproxima do que Luria (1988) denominou de consciência sensível, o que significa dizer que as relações estabelecidas foram preponderantemente baseadas em suas experiências concreto-imediatas.

Como afirma o referido autor, esse modo de pensar é característico de indivíduos que vivem em formações econômicas atrasadas e não passaram por aprendizagem escolar ou, como complementaríamos nós, por aprendizagens escolares que priorizam a aquisição mecânica de informações e não desenvolvem o pensamento teórico, como é o caso da maioria das instituições de ensino de nosso país.

É importante apontarmos aqui a distinção entre os dois tipos básicos de comunicação denominados de "comunicação de evento" e "comunicação de relação" (Luria, 1979).

Enquanto a comunicação de evento refere-se à comunicação acerca de algum fato externo, expresso nas orações, o caráter da comunicação de relações é completamente distinto pois *"o significado dessas construções não expressam os eventos reais que os objetos integram, mas a relação lógica entre as coisas e são empregados como formalização de um pensamento não tão figurado-direto quanto lógico-verbal mais complexo"* (Luria, 1979, pg 57).

Ao apontarmos essa distinção conceitual, pretendemos, na verdade, mostrar que os métodos tradicionais de ensino do tipo transmissão-recepção, tão freqüentemente utilizados em nossas escolas, caracterizam-se pela ênfase que dão ao processo "comunicação de evento" e por desconsiderarem a "comunicação de relação", o que certamente dificulta o desenvolvimento de processos mais complexos do pensamento teórico.

Como afirma Vygotsky (1978) "um sistema de ensino baseado somente sobre o concreto...não apenas falha em ajudar a criança a superar suas desvantagens, mas também reforçam tais desvantagens a medida em que acostumam o indivíduo a utilizar apenas o raciocínio concreto, suprimindo as possibilidades de utilização de qualquer pensamento abstrato" (em Brown e Ferrara, 1985, pg 299).

Assim sendo, não é de estranhar que a professora por nós estudada, também submetida a esse sistema formativo, tenha demonstrado um modo de pensar baseado na experiência prática imediata.

A constatação dessa situação indica-nos, portanto, a necessidade de planejarmos estratégias interativas com o professor que lhe permitam a extrapolação do cotidiano, como já apontado por Goes e Tunes (1990).

A análise da relação entre níveis abstrativos e tipos de enlaces, a qual nos possibilitou constatar que quanto mais altos os níveis abstrativos mais complexos os enlaces relacionados, talvez sejam indicadores de possíveis caminhos para essa extrapolação.

Reportamo-nos a Vygotsky (1989b, pg 80) para justificar tal proposição, pois, segundo ele, "consciência significa generalização que, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade".

Tais considerações levam-nos a concluir que não basta apenas criarmos condições para que os indivíduos expressem/comuniquem relações, é preciso conduzi-los ao

estabelecimento de enlaces mais complexos entre classes/subclasses para que, dessa forma, possam adquirir consciência de suas operações conceituais.

Torna-se oportuno, ainda, comentarmos os resultados referentes à classe de conteúdo conhecimentos teóricos. Como vimos no capítulo precedente, mesmo nos enlaces mais complexos estabelecidos, essa classe de conteúdo não foi referida pela professora e pouco utilizada pela pesquisadora quando comparamos seus resultados às demais classes de conteúdo.

Acrescentamos, pois, à necessidade anteriormente apontada, a de fomentarmos/possibilitarmos, enquanto auxiliares do processo de construção de conhecimento do professor, a utilização de conceituações teóricas que subsidiem as relações estabelecidas. Mesmo que partamos das ações do cotidiano da professora (dado que suas reflexões sempre se referirão a essas ações) parece-nos imprescindível a utilização dos construtos teóricos nos processos de análise das situações de ensino-aprendizagem para que as construções daí advindas adquiram novos significados.

A questão que nos colocamos frente às mudanças anteriormente apontadas é esta: quais aspectos do processo interativo teriam contribuído para a ocorrência dessas mudanças?

Para a realização da presente pesquisa tanto assumimos como pressuposto a concepção de que a interação social é constitutiva do desenvolvimento de formas superiores de pensamento, como descartamos a possibilidade de realizá-la segundo os moldes metodológicos dos testes de hipótese. Dessa forma, não buscamos relações causais entre procedimentos específicos utilizados pela pesquisadora no desenrolar da interação e modos de pensar da professora.

Entretanto, julgamos oportuno realizar aqui algumas reflexões sobre aspectos do processo interativo, com base nos aportes teóricos do conflito sócio-cognitivo e do sócio-interacionismo, pois acreditamos que tais reflexões podem auxiliar-nos a levantar hipóteses explicativas para as mudanças observadas nas operações de análise da professora.

Como já apontado no capítulo introdutório deste trabalho, para os teóricos defensores do conflito sócio-cognitivo a interação social não é automaticamente fonte de progresso cognitivo. Para que isso seja fato, a condição fundamental é que na interação se evidencie a oposição entre as respostas divergentes dos parceiros, o que poderá ocorrer por razões diferentes e em situações diferentes.

Isso significa dizer que o conflito cognitivo tanto pode surgir em encontros entre indivíduos que possuem esquemas de respostas diferentes, como entre indivíduos que, apesar de possuírem o mesmo nível cognitivo, e portanto os mesmos esquemas operacionais, fazem centrações opostas (Mugny, De Paolis e Carugati, 1984).

Na presente investigação detectamos situações que se revelaram provocadoras de conflito cognitivo na professora, situações essas que ocorreram principalmente relacionadas às Falas Provocativas da pesquisadora e, mais especificamente, aos seus questionamentos.

O fluxo de verbalização apresentado a seguir entre professora e pesquisadora pode ser ilustrativo dessas situações:

Pe - Você falou que os alunos copiam os enunciados, mas não fazem os exercícios. Você consegue perceber por quê?

P - Eles não lêem o enunciado, eles só copiam e ficam me perguntando toda hora: Tia, o que é pra fazer?

Pe - O que você chama de enunciado?

P - Enunciado é aquilo que estou pedindo. Por exemplo: eu escrevo junte os pedacinhos ba + ba. Eu queria que eles lessem junte os pedacinhos e resolvessem. Mas não, eles copiam, mas não juntam.

Pe - Seus alunos já estão alfabetizados?

P - (risos) Não, eles ainda nem sabem direito as vogais e as sílabas do ba.

Pe - Se você diz que seus alunos ainda não sabem identificar adequadamente as vogais e sílabas, como é que podem ler os enunciados?

P - Talvez eu tenha que colocar enunciados que eles possam ler, não é?

Pe - Você já pensou que se seus alunos ainda não estão alfabetizados isso impossibilita a leitura de qualquer enunciado?

P - (Pausa) É, eu não tinha pensado nisso. Estou notando agora. Preciso rever isso, não é?

Como podemos notar pelo exemplo apresentado anteriormente, durante algum tempo a professora insistiu na perspectiva de que os alunos deveriam ler os enunciados dos exercícios, apesar de não estarem estes aptos a fazê-lo. A pausa após o último questionamento da pesquisadora e sua resposta subsequente podem ser indicativos de uma mudança em seu esquema operacional para assimilar a informação recebida.

Ao analisarmos as Falas Provocativas da pesquisadora, que certamente seriam aquelas que possibilitariam a geração de conflitos cognitivos na professora, verificamos que essas situações foram pouco freqüentes durante o processo interativo.

Embora a pesquisadora tenha utilizado freqüentemente formulações interrogativas em suas intervenções, não podemos afirmar que estas tenham se constituído em fontes geradoras de conflito.

O exemplo de outro fluxo verbal das participantes, apresentado a seguir, é ilustrativo dessas formulações:

Pe - No dia 6 você escreveu uma série de palavras novas no quadro e pediu aos alunos para copiarem.

P - É, escrevi ovelha, depois elefante, galinha...

Pe - O que você pretendia com essa atividade?

P - Era pra eles copiarem mesmo. Eu colocava a figura e escrevia do lado a palavra.

Pe - Você não acha que eles faziam uma cópia automática?

P - Mas eles copiam.

Pe - E por que você acha isso importante? ou seja, em que isso ajuda as crianças?

P - A memorizar. Cada vez que eles virem a figura do elefante eles vão saber que se escreve daquele jeito.

Pe - Veja bem, Josélia, se você faz atividades desse tipo para que as crianças tenham a possibilidade de comparar diferentes formas de escrita, quer dizer, que cada objeto é escrito de diferentes formas, tudo bem. Mas exigir que essas crianças memorizem um conjunto muito grande de palavras sem compreender como se estruturam, pode ser uma exigência muito grande. Entende o que quero dizer?

P - Agora tem uma coisa, eu não exijo não. Eu coloco lá no quadro e faz quem quer.

Pe - Mas eu acho que o problema não é você exigir ou não, mas sim o que você espera com a atividade que propõe.

Se seu objetivo é que tenham acesso às variedades da escrita, ótimo. O problema é o que já coloquei: que você fique na expectativa que eles memorizem isso.

P - Porque tem um problema. Eles não querem usar o livro (cartilha). Eu já expliquei que é pra fazer o exercício na própria cartilha, mas alguns dizem que não querem sujar.

Pe - E como é que você tem resolvido essa questão?

Neste caso, podemos notar que apesar de a pesquisadora ter procurado apresentar novos pontos de vista sobre os objetivos colocados pela professora para o desenvolvimento da atividade executada, a professora parece não ter estabelecido coordenação entre os pontos de vista divergentes, condição que, segundo Mugny, De Paolis e Carugati (1984), seria necessária para o surgimento do conflito. Sua última afirmação, que indica um desvio das contraposições apresentadas, pode melhor exemplificar a ausência dessa coordenação.

Vimos, além disso, que não houve continuidade, por parte da pesquisadora, do fluxo indagativo que talvez pudesse ter levado a professora a tomar consciência das divergências. À medida que a professora apresentou um novo problema, a pesquisadora incorporou-o desviando-se também do que vinha sendo objeto de discussão.

Como bem colocam Mugny, De Paolis e Carugati (1984), uma das dificuldades para a ocorrência de conflitos refere-se aos fatores inter-relacionais que impedem ao indivíduo considerar as respostas de seu parceiro. Quando um parceiro é mais assertivo e impede o outro de ter uma participação ativa na interação, este falha em progredir. Dessa forma, as respostas do parceiro escapam

à atenção do indivíduo que é dominado nessa relação e, na ausência de qualquer processo de comparação social, o conflito sócio-cognitivo não pode assumir qualquer realidade para o mesmo.

Outro aspecto considerado pelos referidos autores que podem dificultar a indução do conflito está relacionado ao mecanismo de atribuição pelo qual um indivíduo atribui significados às diferenças que percebe entre suas respostas e as do parceiro. A consideração da diferença como fruto de sua própria incompetência pode ser, de algum modo, suficiente para que o indivíduo venha a negar a diferença percebida.

O apontamento dessas dificuldades indica-nos, portanto, que, se considerarmos o conflito sócio-cognitivo como estratégia relevante para a construção do conhecimento, faz-se necessária a realização de investigações que permitam identificar formas mais adequadas de criá-los em situações de interação entre inovadores externos e professores.

Embora admitamos que colocar o indivíduo diante de pontos de vista divergentes possa intensificar o desenvolvimento do raciocínio lógico, acreditamos, diferentemente dos defensores dessa perspectiva teórica, que essas não são as únicas e as principais condições da interação que permitem tal desenvolvimento.

Os escritos de Vygostky sobre a interação adulto-criança oferecem valiosas contribuições para explicar o valor intelectual das interações entre pares.

Para ilustrar como as idéias de Vygotsky trazem luz sobre alguns dos processos envolvidos na colaboração entre pares, vamos apresentar alguns dos resultados do estudo de Forman (1981), principalmente aqueles referentes a dois dos sujeitos dessa investigação - George e Bruce (em Forman e Cazden, 1985).

O plano de pesquisa utilizado por Forman diferiu daqueles empregados por Perret-Clermont e colaboradores, pois, ao invés de oferecer apenas uma oportunidade para a criança solucionar um problema numa situação colaborativa, Forman expôs seus sujeitos a um total de 11 sessões de solução de problemas. Essas sessões foram gravadas em fitas de videoteipe a fim de que se pudessem analisar tanto os padrões de interação como as estratégias de raciocínio utilizados durante a solução dos problemas.

A opção por um planejamento longitudinal foi feita para que os dados coletados - solucionar problemas em colaboração - pudessem ser comparados com os obtidos em outro estudo longitudinal realizado por Kuhn e Ho (1980) - solucionar problemas solitariamente (em Forman e Cazden, 1985).

Assim, o estudo de Forman forneceu dois tipos de informações: como as estratégias de raciocínio de solucionadores de problema em colaboração diferem daquelas de solucionadores de problema solitários e como os diferentes parceiros diferem uns dos outros tanto no que diz respeito aos padrões de interação como quanto às estratégias cognitivas utilizadas.

Segundo Forman, as situações de solução de problemas parecem ter revelado dois tipos diferentes de processo interativo. Durante a fase de planejamento da tarefa, verificou-se que tanto os parceiros podiam trabalhar separadamente ou em cooperação coordenada. Cooperação durante essa fase consistiu de ajuda mútua, encorajamento e suporte. Posteriormente, quando as evidências experimentais estavam sendo examinadas pelos participantes, um segundo tipo de processo interativo ocorreu. Nesse momento, cada criança apresentou conclusões independentes sobre a solução da tarefa que se referia

a todas ou a apenas algumas das evidências experimentais avaliadas. Nessas circunstâncias, perspectivas conflitantes sobre os resultados experimentais foram observadas e eram expressas na forma de argumentos.

Um dos resultados mais intrigantes do estudo de Forman foi a discrepância entre como uma díade funciona como uma unidade e como os mesmos parceiros dessa díade desempenham separadamente. George e Bruce foram claramente os colaboradores mais bem sucedidos, embora eles não tenham demonstrado o mesmo alto nível de desempenho quando testados separadamente. Essa discrepância entre os níveis de performance diádica e individual foi também aparente quando sujeitos da situação de colaboração foram comparados com aqueles que trabalharam sozinhos. Nas medidas pós-teste, as quais foram realizadas individualmente, os solucionadores de problema em colaboração não apresentaram melhores resultados do que os solucionadores solitários. Entretanto, os parceiros mais colaborativos, como foi o caso de George e Bruce, foram capazes de solucionar muito mais problemas do que os solucionadores solitários durante o mesmo período de tempo.

Esses resultados permitiram a Forman e Cazden (1985) concluir que a perspectiva piagetiana sobre o papel dos fatores sociais no desenvolvimento pode ser útil para compreender situações em que os indicadores de conflito cognitivo estão presentes e são detectáveis. Todavia, segundo os próprios autores, se desejamos compreender as conseqüências cognitivas para outros contextos de interação social, as idéias de Vygotsky poderão ser mais úteis.

A perspectiva de Vygotsky capacita-nos a ver que tarefas colaborativas exigindo produção, planejamento e execução

podem fornecer outro conjunto de experiências valiosas à criança, como bem demonstraram os resultados do estudo de Forman (1981). Nessas tarefas, um conjunto comum de suposições, procedimentos e informações precisam ser construídas e requerem que o indivíduo integre suas concepções num plano mútuo.

Uma maneira de adquirir uma perspectiva compartilhada da tarefa é assumir papéis complementares na solução de problemas. Dessa forma, cada indivíduo aprende a usar a fala para guiar as ações de seu parceiro e, por sua vez, ser guiado pela fala do parceiro. A exposição a essa forma de regulação social pode capacitar um indivíduo a resolver problemas antes que possa ser capaz de solucioná-lo sozinho (Forman e Cazden, 1985).

Ao analisarmos vários fluxos de verbalização entre a pesquisadora e a professora, participantes de nosso estudo, pudemos identificar regulações sociais similares às apontadas por Forman (1981), na medida em que solucionar problemas em colaboração parece ter contribuído para as iniciativas individuais da professora em suas ações pedagógicas subseqüentes.

Citaremos, a seguir, três fluxos de interação verbal ocorridos em momentos distintos do processo interativo, que, no nosso entender, ilustram a suposição apresentada anteriormente.

Pe - No dia 10 você mencionou novamente a dificuldade para lidar com os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem de seus alunos. Dá pra você me falar um pouco mais sobre essa dificuldade?

P - É, fica difícil atender a todos. Tem alunos que já estão quase lendo, como é o caso da M.R., e aqueles que ainda têm dificuldade para diferenciar o ba do la. O J.C. é um caso. Se eu atendo uns, os outros ficam

bagunçando, então fica difícil.

Pe - Nós já discutimos, em outra reunião, se não seria o caso de você realizar mais atividades em grupo pois talvez essa seja uma maneira de te ajudar a resolver esse problema.

P - É, eu até pensei em fazer isso essa semana, mas com o problema das fichinhas acabou não dando tempo. Mas eu vou tentar sim.

Por esse episódio podemos perceber que há um problema recorrente apontado pela professora que se refere à sua dificuldade para lidar com os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos. Vimos também que a pesquisadora recolocou uma proposta, já apresentada anteriormente, para que a professora utilizasse mais atividades em grupo como possível solução para a dificuldade colocada.

Vale salientarmos aqui que até então a professora não havia realizado qualquer tipo de atividade em grupo com as crianças, a não ser aquelas envolvendo competição, quando a classe era dividida em dois grupos e um deles seria o "vencedor".

O fluxo de verbalização apresentado a seguir, relacionado à mesma temática, ocorreu em sessão de discussão subsequente.

Pe - Achei muito interessante a atividade que você realizou no dia 30. Parece que você decidiu, finalmente, adotar a estratégia de realizar atividades em grupo. Gostaria que você me contasse um pouco mais sobre ela.

P - Eu tentei, mas não foi muito bom não. Fiquei preocupada com a zuada. Porque você sabe, né? quando eles

trabalham assim, o barulho é maior e já pensou se chega alguma coordenadora pedagógica?

Pe - Mas o que você achou do rendimento dos alunos?

P - Bem, de alguns grupos foi bom, daqueles mais adiantados, né? Agora os mais fracos não fizeram nada, ficaram só bagunçando.

Pe - Como é que você dividiu os grupos?

P - Eu não dividi não, deixei que eles mesmos escolhessem com quem queriam trabalhar. Aí já viu, né? acabou que ficaram grupos só de fortes e outros só de fracos.

Pe - Você não acha que isso pode ter contribuído para que os mais fracos não se envolvessem na atividade?

P - É, acho que sim. Da próxima vez vou ver se misturo um pouco mais os grupos pra ver se funciona melhor. Eu percebi isso já no meio da atividade, aí não dava pra mudar.

Pe - Ótimo, acho que você deve continuar insistindo nessa direção. Há muitos estudos mostrando como as crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem melhoram seu desempenho, quando são colocadas em situação de trabalho cooperativo com crianças mais adiantadas. Quanto à sua preocupação com o barulho, acho que não deve dar tanta importância assim à coordenadora pedagógica. Você pode muito bem argumentar com ela qual o objetivo e a relevância do trabalho que está fazendo.

Pelo fluxo de verbalização anterior podemos notar que, embora a professora tenha tomado a iniciativa de realizar atividades em grupo, ainda teve dificuldades para sua condução.

Vimos também que houve, por parte da pesquisadora, um novo conjunto de sugestões e argumentações a fim de que o problema pudesse ser melhor solucionado pela professora.

Analisemos agora um último fluxo de falas das participantes, referente à 7ª sessão analisada, e que nos indica como a professora passou a utilizar de forma mais adequada essa estratégia pedagógica. Vale esclarecermos, contudo, que esse tema foi objeto de análise em várias das sessões de discussão realizada.

Pe - Parece que a atividade que você realizou com as crianças de construírem conjuntamente palavras utilizando as fichinhas foi bastante proveitosa, não é?

P - Ah! eu adorei. Precisa ver quantas palavras eles descobriram.

Pe - Depois você pediu que cada grupo escrevesse as palavrinhas numa folha de papel jornal, foi isso?

P - É. Eles iam trabalhando com as fichinhas e quando descobriam uma palavrinha me chamavam, perguntavam se estava certo e aí escreviam no papel jornal. Depois eu pendurei todas lá na classe.

Pe - Muito bom mesmo. E os alunos que têm mais dificuldades, como se saíram?

P - Ah! foram bem melhor. Precisa ver o J.C., até ele conseguiu formar uma ou outra palavrinha.

Pe - Quer dizer que você percebeu que colocar os alunos mais adiantados trabalhando com os mais lentos dá certo mesmo?

P - É, deu sim. Eu só tive problema com um grupo lá. Eles estavam em cinco, mas só três trabalhavam. O L. e o C.,

como sempre, fazendo bagunça. Mas aí eu fui me aproximando, me sentei com os outros três e comecei a elogiar e a ajudá-los. Também disse que quem não trabalhasse ficaria comigo na hora do recreio pra fazer o que os outros já tinham feito. Devagarinho eles começaram a puxar a cadeira e a mexer com as fichas.

Pe - Ótimo Josélia, acho que você pegou muito bem como realizar atividades em grupo.

Para auxiliar-nos a explicar os três segmentos de fala apresentados anteriormente, recorreremos aqui ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Como vimos na Introdução do presente trabalho, esse conceito refere-se à capacidade dos indivíduos para solucionarem problemas com a assistência de parceiros mais competentes antes de poderem solucioná-los sozinhos.

Se no início do processo interativo a professora indicou incapacidade para realizar, de forma satisfatória, atividades em grupo, as regulações sociais estruturadas pela pesquisadora parecem tê-la auxiliado na aquisição de tal competência, o que fica evidente quando analisamos o último fluxo verbal apresentado.

Pudemos verificar, ainda, que durante o processo interativo ocorreram outros segmentos de falas similares aos anteriormente descritos, envolvendo temáticas diferentes, tais como: utilização de materiais concretos para o ensino da matemática, desenvolvimento de atividades extra-classe, etc. Isso nos faz supor que as regulações sociais utilizadas pela pesquisadora aproximaram-se mais do que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal do que daquelas envolvendo

conflitos cognitivos.

Entretanto, uma análise mais cuidadosa desses segmentos faz-se necessária, o que deverá ser objeto de futuras investigações, não só para que possamos assegurar-nos da validade da utilização desses conceitos explicativos para os resultados por nós obtidos, mas também para que possamos melhor compreender as possibilidades de emprego dessas estratégias e expandi-las para novas situações interativas com professores.

O último aspecto a ser comentado a partir da análise dos segmentos das falas das participantes que sugerem a utilização da zona de desenvolvimento proximal pela pesquisadora, refere-se às classes de ação verbal que foram mais freqüentes em tais segmentos. Verificamos uma certa constância no aparecimento de indagações, solicitações de esclarecimentos/avaliações e de avaliações positivas justificadas de proposições/ações da professora, o que nos leva a inferir sobre a relevância dessas ações verbais para a construção do conhecimento em situação interativa.

Não poderíamos encerrar este trabalho sem antes apontarmos algumas possíveis proposições de continuidade.

Vimos no decorrer dos capítulos precedentes como os sistemas classificatórios construídos foram úteis para que pudéssemos descrever e analisar os modos de pensar da professora, participante do estudo, sobre as situações de ensino-aprendizagem relatadas. No entanto, ao considerarmos que a presente pesquisa caracteriza-se metodologicamente como um estudo de caso, há que se desenvolverem novas investigações a fim de que se verifique a adequação e a generalidade desses instrumentais de análise.

Vimos ainda que, apesar de identificarmos algumas mudanças qualitativas nos modos de pensar da professora, principalmente reveladas por suas proposições e ações, e que refletiram alterações em suas concepções de ensino, estas foram inferidas a partir do relatado e não observadas diretamente de suas ações pedagógicas, o que justifica a necessidade de realização de investigações que possam melhor indicar a relação entre cognição/concepção/ação.

Além disso, verificamos que houve poucas variações nas estruturas de pensamento da professora, revelando um modo de pensar fundamentalmente concreto-imediato.

Tal constatação aponta-nos, portanto, não apenas a urgência de realizarmos estudos que identifiquem e expliquem os mecanismos concretos mediante os quais os diferentes tipos de modalidades interativas repercutem sobre os processos cognitivos, como já apontado na discussão prévia, mas também a importância de deslocarmos o foco de nossa atenção para os momentos iniciais da formação dos professores, de tal sorte que possamos contribuir, de forma mais decisiva, para a reversão do quadro em que se

encontra a educação de professores no país.

Acreditamos que colocar os professores, desde o início de sua formação, como co-construtores dos conhecimentos sobre as situações de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes espaços permanentes para reflexão e avaliação desse conhecimento construído, poderia ser um possível caminho.

De todo modo, o novo olhar que hoje se volta ao professor e o novo objeto da pesquisa educacional que advém desse modo de olhá-lo fazem nascer igualmente um novo modo de interagir com o docente a fim de captar-lhe o processo de construção do conhecimento e desvendar as possibilidades de seu crescimento como profissional que não só conhece, mas que dá vida e experiencia esse conhecimento.

CAPÍTULO 7

APONTANDO NOVOS CAMINHOS

Nossa opção por investigar os modos de pensar do professor foi dirigida pela crença de que as mudanças educacionais que hoje se fazem necessárias dependem não apenas da análise e reformulação do que faz o professor em sala de aula mas, principalmente, de conhecer o que e como pensa o professor sobre seu "fazer".

Vimos no decorrer dos capítulos precedentes como os sistemas classificatórios construídos foram úteis para que pudéssemos descrever e analisar os modos de pensar da professora, participante do estudo, sobre as situações de ensino e aprendizagem relatadas. No entanto, ao considerarmos que a presente pesquisa caracteriza-se metodologicamente como um estudo de caso, há que se desenvolverem novas investigações a fim de se verificar a adequação e a generalidade desses instrumentais de análise.

Evidenciamos, ao longo da apresentação dos resultados, principalmente pela análise dos níveis abstrativos, um modo de pensar do professor fortemente pautado em seu mundo experiencial - consciência sensível - com pouca utilização de formas mais complexas de raciocínio, tais como: generalizações, deduções e induções.

A questão que se coloca diante desses dados é esta: será que o desenvolvimento de modos de pensar mais complexos permitiriam ao professor ações pedagógicas mais eficazes?

Os resultados por nós obtidos com a presente investigação, levam-nos a apresentar, neste momento, uma resposta afirmativa a essa indagação na medida em que simultaneamente à

maior complexificação do pensar da professora durante o processo interativo, revelada principalmente por suas falas proposicionais e avaliativas e pelos tipos de enlaces relacionados aos níveis abstrativos, houve modificação em suas concepções e ações pedagógicas, revelada por suas falas descritivas.

Não podemos deixar de considerar, contudo, que as modificações nas ações da professora foram inferidas a partir do relatado e não diretamente observadas, o que justifica a necessidade de realização de investigações que possam melhor indicar a relação entre cognição/concepção/ação.

Levantamos, no capítulo precedente, algumas explicações sobre como diferentes aspectos das trocas interativas entre a professora e a pesquisadora podem ter contribuído para as mudanças observadas nas operações de análise da professora. Entretanto, a manutenção de um modo de pensar da professora preponderantemente concreto-imediato aponta-nos não apenas para a necessidade de realizarmos estudos que identifiquem e expliquem os mecanismos concretos mediante os quais os diferentes tipos de modalidades interativas repercutem sobre os processos cognitivos, como já apontado na discussão prévia, mas também a importância de deslocarmos o foco de nossa atenção para os momentos iniciais da formação dos professores, de tal sorte que possamos contribuir, de forma mais decisiva, para a reversão do quadro em que se encontra a educação de professores no país.

Acreditamos que colocar os professores, desde o início de sua formação, como co-construtores dos conhecimentos sobre as situações de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes espaços permanentes para reflexão e avaliação desse conhecimento construído, poderia ser um possível caminho. E, nessa perspectiva, cabe à Universidade um papel importante a

desempenhar; não apenas revendo a maneira como tem formado os futuros profissionais da educação, mas também desenvolvendo projetos extencionistas que permitam tanto a socialização do conhecimento construído no seu interior como a criação de condições inovadoras para que os professores possam refletir e avaliar continuamente suas ações pedagógicas.

De todo modo, o novo olhar que hoje se volta ao professor e o novo objeto da pesquisa educacional que advém desse modo de olhá-lo fazem nascer igualmente um novo modo de interagir com o docente a fim de captar-lhe o processo de construção do conhecimento e desvendar as possibilidades de seu crescimento como profissional que não só conhece, mas que dá vida e experiencia esse conhecimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, J.M.** El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza. *Actas do I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- BALZAN, N.C.** Perfil do supervisor necessário. *Cadernos do Cedes*, nº 7, 1985.
- BATISTA, C.G.** *Mães e Crianças Brincando: Um Estudo de Influências Recíprocas*. Tese apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental di Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, 1989.
- BORNSTEIN, M.H. e BRUNER, J.S.** (eds) *Interaction in Human Development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 1989.
- BROWN, A.L. E FERRARA, R.A.** Diagnosing zones of proximal development. Em **WETSCH, J. V.** (ed) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- CALDERHEAD, J.** La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado. *Actas des I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M.Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- CLARK, C.M. e PETERSON, P.L.** Teachers' thought processes. *Handbook of Research on Teaching*. New York:

McMillan, 1986.

- CONTRERAS, D.J.** El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, maio/agosto, 1985.
- COPI, I.M.** *Introdução à Lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- DELAMONT, S. e HAMILTON, D.** A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. Em **PATTO, M.H.S.** *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- DOISE, W.** Le développement social de l'intelligence. Em **MUGNY, G.** (Ed.) *Psychologie Sociale du Développement Cognitif*. Berne: Peter Lang, 1985 (traduzido por Fávero, M.H.).
- DOISE, W. e MUGNY, G.** *Le Développement Social de L'Intelligence*. Inter Editions, Paris, 1981.
- DURAN, A.P.** *Interação Social: o social, o cultural e o psicológico*. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "O Estudo da Criança em Interação", na XXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, S.P., out/1992.
- ESCUDERO MUNÓZ, J.M.** El pensamiento del profesor y la innovación. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- FORMAN, E.A. e CAZDEN, C.B.** Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer

interaction. Em WERTSCH, J.V. (ed) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985.

- FULLAN, M. The meaning of educational change. Em ESCUDERO MUNÓZ, J.M. El pensamiento del profesor y la innovación. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- GAGE, N.L. e NEEDLES, M.C. Process-Product research on teaching: A review of criticisms. *School Journal*, vol. 89, nº 3, 1989.
- GAGNÉ, R.M. e BRIGGS, L.J. *La Planificación de la Enseñanza: Sus Principios*. México: Trillas, 1977.
- GATTI, B.A. *A Formação do Professor de Primeiro Grau* (mimeo).
- GOES, M.C.R. E TUNES, B. Um estudo de operações de análise apresentadas por professores na discussão de questões de ensino. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* nº 6 (1), 23-36, 1990.
- HALL, R.V. *Modificação de Comportamento*. Vols I, II e III. São Paulo: EPU, 1973.
- HEATH, R.W. e NIELSON, M.A. The research basis for performance-based teacher education. Em LOWYCK, J. Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores e Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla,

1986.

- KRAMER, S.** Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 70 (165): 189-207, maio/ago, 1989.
- LEITE, S.A.S.** *Alfabetização: Um Projeto bem Sucedido*. São Paulo: EDICON, 1982.
- LOWYCK, J.** Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- LURIA, A.R.** *Pensamiento e Linguagem - as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
-
- Curso de Psicologia Geral*, vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA, A.R.; VYGOTSKY, L.S. e LEONTIEV, A.N.** *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- MAGER, R.F. e PIPE, P.** *Análise de Problemas de Desempenho*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- MCNAMARA, D.** Research on teachers' thinking: its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*. vol. 16, nº 2, 1990.
- MARCELO, C.** Teacher planning and interactive thoughts of preservice and inservice teachers. *Proceedings of the Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven University, Belgium,

out/1986.

MELLO, G.N. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. *Cadernos CEDES*, nº 6, 51-59, 1985 (a).

Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. Em **PATTO, M.H.S.** (orgs) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985 (b).

MORINE-DERSHIMER, G. e OLIVER, B. Examining complexity of thought in secondary student teachers. *Proceedings of the Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven University, Belgium, out/1986.

MUNBY, H. Selected problems in research on teacher thinking and its use. *Proceedings of the Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven University, Belgium, out/1986.

MUGNY, G.; DE PAOLIS, P. e CARUGATI, F. Social regulations in cognitive development. Em **DOISE, W. e PALMONARI, A.** (eds) *Social Interaction in Individual Development*. New York: Cambridge University Press, 1984.

NOVAES, M.E. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. São Paulo: Cortez, 1984.

PATTO, M.H.S. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. Em **PATTO, M.H.S.** (org) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

PÉREZ GOMES, A. Paradigmas contemporâneos de investigação didáctica. Em **GIMENO, S.J. y PÉREZ GOMES, A.** (eds)

La Enseñanza: su Teoría y su Práctica. Madrid: Akal, 1983.

- PÉREZ, M.F.** Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones.* Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- PERRET-CLERMONT, A.N.** *A Construção da Inteligência pela Interação Social.* Lisboa: Sócio-Cultural, 1979.
- PINO, A.** O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, nº 24, 1991.
- PONTECORVO, C.** *Social context, Semiotic Mediation, and Forms of Discourse in Constructing Knowledge at School.* (mimeo).
- POPHAM, W.J. e BAKER, E.L.** *Como Estabelecer Metas de Ensino.* Porto Alegre: Globo, 1978 (a).
- POPHAM, W.J. e BAKER, E.L.** *Como Planejar a Seqüência de Ensino.* Porto Alegre: Globo, 1978 (b).
- SALVADOR, C.C.** Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuário de Psicologia*, nº 33, (2), 1985.
- SHAVELSON, R.J.** Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones.* Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- SHULMAN, L.S.** Pedagogical content knowledge in social studies.

Proceedings of the Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action. Leuven University, Belgium, out/1986.

- SHULMAN, L.S.** Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. vol. 57 (1), fev/1987.
- SIMÃO, L.M.** *Interação Verbal e Construção de Conhecimento.* Tese apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, 1988.
- TOREZAN, A.M.** *Problemas de Ensino e Papéis do Professor: Uma Análise das Falas de Professores em Reuniões de Discussão.* Tese apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, 1990.
- TUNES, E.** *Identificação da Natureza e Origem das Dificuldades de Alunos de Pós-Graduação para Formularem Problemas de Pesquisa, através de seus Relatos Verbais.* Tese apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, 1981.
- VYGOTSKY, L.S.** *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1989 (a).
- VYGOTSKY, L.S.** *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989 (b).
- YANÉZ, J.L.** Simulación de toma de decisiones en la enseñanza. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones.* Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.

- YINGER, R.J.** Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: hacia una concepción de la actividad profesional. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Editadas por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilla, 1986.
- WEINSTEIN, E.A.** Vygotsky Revisited. Em **WERTSCH, J.V.** *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- WERTSCH, J. V.** From social interaction to higher psychological process. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 1979, 22 (1-22).
- ZANOTTO, M.L.B.** *Ações e Representações - Uma Tentativa de Análise das Relações de Trabalho na Escola*. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, 1985.

APÊNDICE 1

QUADRO GERAL DAS INFORMAÇÕES DA PROFESSORA

QUADRO GERAL DAS INFORMAÇÕES DA PROFESSORA

| Conteúdos Ensinados | Estratégias de Ensino |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita das seguintes famílias silábicas: BA-BE-BI-BO-BU CA - CO - CU - Formação de palavras utilizando as respectivas famílias - Noção de conjunto e numerais - Conceito de igualdade | <ul style="list-style-type: none"> - apresentação de palavras em cartolina - apresentação de sílabas no quadro negro - apresentação de sílabas em fichas - leitura individual e em grupo do quadro negro - apresentação de palavras em fichas - leitura individual e coletiva das fichas - cópia - exercícios para juntar e separar sílabas - ditado sobre palavras das fichas, com correção imediata - fazer correspondência de conjuntos - cortar bolinhas e escrever numerais - desenhar conjuntos no quadro e fazer perguntas sobre quantidade e igualdade - utilização de grupos de alunos para mostrar conceito de igualdade |
| Dificuldades encontradas pela professora | Dificuldades dos alunos e relatadas pela professora |
| <ul style="list-style-type: none"> - Controlar a classe após 60 minutos (citado várias vezes) - Manutenção da atenção das crianças - Controlar a agressividade - desobediência - dificuldade em oferecer atendimento individual aos alunos devido a heterogeneidade da classe - passar tarefas diversificadas | <ul style="list-style-type: none"> - em copiar o enunciado da tarefa - não aprendem a família do la - não distinguem o ba do la - lêem sílabas mas não famílias formadas pelas mesmas sílabas - não conseguem avançar - têm receio de que exercícios mimeografados sejam provas |

| Sugestões Apresentadas | Implementação de Sugestões anteriormente apresentadas |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - desenho e pintura - canto - continuar na família do ba até que consigam ler palavras formadas por essa família - continuar com leitura através das fichas - elaborar mais exercícios mimeografados respeitando mais o espaço no papel - escrever enunciados dos testes nos exercícios do caderno - como criar histórias dentro do programa escolar? | <ul style="list-style-type: none"> - desenho livre - pegar na mão dos alunos quando têm dificuldades com a escrita - preparação de fichas para leitura - jogos educativos: <ul style="list-style-type: none"> pescaria - palavras escritas em peixes de cartolina. Quem acerta tudo ganha três pontos sorteio - tarefas escritas em papel e sorteadas pelos alunos. Alunos ganhariam 5 pontos que poderiam ser trocados por: caderno, lápis, etc. Só foram dados pontos aos alunos bem comportados |

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

- 1 - Será que você pode me contar um pouco mais sobre a conversa que teve com os alunos para introduzir a palavra CAFÉ? Como foi a participação deles?
- 2 - Como é feita a leitura em grupo? Todos repetem juntos?
- 3 - Você falou que os alunos têm dificuldades para entender os enunciados dos exercícios. Eles conseguem ler os enunciados? Se não conseguem, será que você pode identificar por quê?
- 4 - Você aponta basicamente dois tipos de dificuldades que enfrenta no manejo da classe: disciplina e rendimento. Você vê alguma relação entre eles?
- 5 - Você diz que após 60 minutos de atividades consecutivas fica difícil controlar a classe. Como poderíamos resolver isso? O que você acha de intercalar atividades acadêmicas com atividades mais lúdicas? ou será que as atividades acadêmicas não poderiam ser dadas de forma mais lúdica?
- 6 - Como esses alunos que você chama de "agressivos" se comportam? ou seja, em que situações são agressivos e como manifestam essa agressividade?
- 7 - Você diz que os alunos mais carinhosos são justamente os mais agressivos. Como você explicaria isso?
- 8 - Você segue alguma cartilha? Qual? O que você acha dela?
- 9 - Você tem utilizado basicamente o quadro negro para ensinar conceitos matemáticos. Como você vê isso? Você acha que tem sido produtivo?
- 10- Você já pensou em utilizar materiais concretos e jogos para ensinar matemática?
- 11- Você faz um exercício com as fichas, de virá-las para baixo, sobre a mesa, e chamar os alunos para leitura. Quando eles

acertam o que acontece (com você e com o aluno) ? e quando erram as duas chances?

- 12 - Interessante a forma de ditado com correção imediata das palavras. Como você se assegura de que todos conseguem corrigí-las? E quando erram, o que você faz?
- 13 - Você diz que o rendimento está baixo e que já deveriam estar mais adiantados. Baseando-se em que você diz isso? Como você tem avaliado o desempenho de cada um?
- 14 - Você diz que as crianças conhecem as sílabas, mas não conseguem juntá-las para formar palavras. Como você explica isso? o que poderia ser feito para resolver esse problema?
- 15 - Você se referiu a jogos educativos (pescaria e sorteio). Dá pra você me descrevê-los? Qual o seu objetivo ao realizá-lo? Quais os critérios que utiliza para a atribuição de pontos?
- 16 - No dia 21 você disse que fez exercícios de fixação. Sobre o quê foram os exercícios?
- 17 - Verificar sugestão número 3 do dia 21 - não ficou clara.
- 18 - Verificar sugestão número 4 do dia 21 - qual a dificuldade?
- 19 - Parece que você achou interessante a conversa que teve com as crianças sobre o problema de o aluno colocar os pés sobre a carteira. Você chegou a afirmar que foi "ótimo". O que foi gratificante para você nessa conversa?
- 20 - Você consegue identificar em que situações as crianças ficam menos atentas?

APÊNDICE 3

TEXTO DE REFLEXÃO

TEXTO DE REFLEXÃO

Nancy Vinagre Fonseca de Almeida
Josélia Matias Saraiva

Nossos próximos textos de reflexão serão elaborados na medida em que nossas discussões nos levarem a novas conclusões sobre as práticas educativas e/ou o surgimento de novos problemas que ainda não tivemos oportunidade de abordar em textos anteriores. Vale lembrarmos, contudo, a importância de recorrermos aos textos já elaborados quando isso se fizer necessário.

Os aspectos que serão apresentados a seguir são o resultado de duas reuniões consecutivas.

1- O sério problema da avaliação

Temos discutido, freqüentemente, sobre as graves conseqüências do atual sistema de avaliação utilizado nas escolas e como se faz cada vez mais urgente uma revisão sobre o assunto.

Você relatou, em uma de nossas últimas reuniões, que ao corrigir o teste de um aluno ficou surpresa com o fato deste ter acertado todos os itens, sem saber se deveria colocar a nota correspondente.

Seu conflito é bastante justificável. Como você tem se preocupado em acompanhar, passo a passo, o progresso de cada aluno e não em cumprir o programa determinado pela Secretaria da Educação, procura elaborar testes como forma de verificar se aquilo que você se propôs ensinar às crianças foi ou não aprendido por todos. Por outro lado, fica preocupada com as expectativas do "sistema" sobre os resultados de seu trabalho, pois você sabe que o importante para eles é o resultado no final do ano - quantas crianças foram alfabetizadas (critério puramente

quantitativo).

Sabemos perfeitamente como é grande a pressão exercida sobre os professores. Se não conseguirem que a maioria das crianças seja aprovada (a partir de critérios pré-estabelecidos) então são considerados incompetentes.

O que se ignora são as condições de aprendizagem dessas crianças; a dificuldade real que apresentam para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Discutimos como seria importante que a Secretaria da Educação se preocupasse em oferecer condições mais adequadas de educação e que também revisse com urgência o sistema de avaliação adotado. Experiências semelhantes à do Ciclo Básico, implantada em São Paulo, onde as crianças têm dois anos para serem alfabetizadas, poderiam amenizar os altos índices de repetência que ocorrem na primeira série e, conseqüentemente, o sentimento de fracasso vivido por essas crianças.

Sabemos, contudo, que só aumentar o tempo para a alfabetização não seria suficiente. Precisamos descobrir formas novas de ensinar conteúdos relevantes a essas crianças.

Discutimos, ainda, a necessidade de realizar avaliações mais sistemáticas (freqüentes), de tal forma que pudéssemos acompanhar os reais progressos de cada aluno e retirar o caráter aversivo que tem sido imputado à avaliação.

Em nosso último texto de reflexão já fizemos algumas considerações sobre a questão da avaliação e que, sem dúvida, complementam nossas análises presentes.

2- Dificuldades de aprendizagem dos alunos e sugestões propostas

Cada vez fica mais evidente a constituição de subgrupos com diferentes ritmos de aprendizagem em sua classe. Isso tem

causado não só uma certa ansiedade em você, como tem sido fator de constantes confusões na sala. O que acaba acontecendo é que as crianças mais rápidas (por serem mais rápidas) lhe solicitam mais e você não tem conseguido dar a atenção merecida aos mais vagarosos.

Esse é realmente um problema sério. Para amenizá-lo discutimos a importância de diversificar as atividades (o que você já começou a fazer) a fim de que os alunos não percam a motivação (e dessa forma criem confusão) garantindo, assim, que os mais lentos também tenham condições de avançar.

Outra sugestão discutida foi que você poderia desenvolver atividades em grupo, de tal forma que os grupos sejam constituídos por alunos que apresentem ritmo/níveis de aprendizagem diferentes. Importante, contudo, é que tais atividades tivessem a característica de "produção coletiva", o que aumentaria as chances de cooperação entre as crianças.

Você tentou "aproveitar" os alunos "mais fortes" para ajudarem os "mais fracos" e percebeu que estes reagiram negativamente. Em nossa reunião avaliamos que essa relação das crianças mais lentas parece "natural", uma vez que fica muito evidente suas dificuldades em relação às demais.

Precisamos descobrir uma forma de levá-los a trabalhar cooperativamente sem, contudo, permitir que se estabeleça uma relação hierárquica entre eles (talvez essa tenha sido a razão para o Romualdo resistir à ajuda).

Além de realizar mais atividades cooperativas, discutimos, novamente, a necessidade de se evitar atividades competitivas. Sabemos que a competição "agita" a classe e faz com que "participem" mais ativamente. No entanto, como conseqüência, aumentará ainda mais a animosidade entre eles (o que já é

bastante grande).

Como exemplo podemos citar o jogo que você realizou de enfiar canudos num arame (meninos x meninas). O exercício em si foi interessante; a confusão (briga entre eles) foi, sem dúvida, por conta do clima de competição. Vimos que seu objetivo com esse exercício, que era desenvolver a habilidade de coordenação motora fina, poderia ser atingido pedindo-se às crianças, por exemplo, que fizessem colares e/ou pulseiras, evitando-se, assim, mais competição entre eles.

Outro aspecto que tem preocupado bastante você é a lentidão das crianças na aprendizagem da leitura e escrita. Você disse, em um de nossos encontros, que as crianças não aprendem a ler com a mesma facilidade que aprendem a contar e nós discutimos que talvez isso esteja acontecendo pelo fato de estar trabalhando muito mais a nível do concreto com a matemática do que com o ensino da leitura e escrita.

Durante essa discussão você apresentou algumas idéias bastante interessantes e que poderiam ajudar no desenvolvimento da leitura, que foram: a) preparar fichas com os nomes dos objetos da sala (janela, porta, quadro, etc.) e b) elaborar um cartaz (semelhante a quadro mural) onde seria afixada uma figura familiar às crianças, com a denominação correspondente, e que seria modificada semanalmente.

3- Respeito às Regras

Em nosso último texto, nós analisamos como o não cumprimento das regras, pelas crianças, tem inviabilizado a realização de atividades ao ar livre. Sugerimos, naquele momento, que quando apenas poucas crianças não respeitassem as regras pré-estabelecidas, as demais não deveriam ser punidas com a suspensão da atividade e que isso só deveria ocorrer quando esse

problema atingisse a maioria.

Você procurou colocar isso em prática quando condicionou a saída à realização da tarefa.

Entretanto, como vimos, ao ter que ficar na sala de aula "tomando conta" dos que não fazem a tarefa, você deixa de orientar as atividades ao ar livre e que poderiam ser úteis para ajudar as crianças na aquisição de habilidades importantes para a realização de tarefas acadêmicas e sociais.

Ao discutirmos a importância de realizar atividades extra-sala, não tínhamos como objetivo apenas propiciar momentos mais lúdicos às crianças (embora isso também seja importante) mas, principalmente, descobrir novas formas de ensino. Ensinar a criança a explorar e conhecer de forma mais organizada e sistemática o mundo que a cerca nos parece mais importante do que apenas deixá-la correr atrás de uma bola.

Discutimos que atividades livres podem ser utilizadas como recompensa para a classe quando esta trabalhar de forma produtiva, mas não deveria se restringir a essa característica.

APÊNDICE 4

MODELO DE PROTOCOLO

MODELO DE PROTOCOLO

| Unidades de Diálogo | Verbalizações | Classificação das Verbalizações | Codificação |
|---------------------|--|---|---|
| Pe 1 | Pela leitura dos seus registros achei que a semana foi muito produtiva. Você introduziu várias atividades novas e me parece que gostou dos resultados. É isso mesmo? | - Avalia positivamente com justificativa procedimento de ensino. - Solicita avaliação sobre ensino | FA ₁ -E ₁ FPr ₃ -E ₁ |
| P 2 | É, acho que foi boa. | - Avalia positivamente sem justificativa procedimento de ensino | FA ₂ -E ₁ |
| Pe 3 | No dia 14 você trabalhou com adição mas não ficou claro como é que você procedeu. Dá pra você me dizer? | - Solicita esclarecimento sobre procedimento de ensino. | FRD ₄ -E ₁ |
| P 4 | Eu passei contas no quadro pra eles resolverem no caderno. Eu distribuí palitos para aqueles que precisavam de ajuda. | - Descreve procedimento de ensino | FD ₁ -E ₁ |