

UM ESTUDO DE OPERAÇÕES DE ANÁLISE APRESENTADAS POR PROFESSORES NA DISCUSSÃO DE QUESTÕES DE ENSINO

Maria Cecília Rafael de Góes*
Universidade de Campinas

Elizabeth Tunes*
Universidade de Brasília

RESUMO - Neste artigo apresentamos um estudo de modos de análise presentes no discurso de professoras, durante uma série de sessões de discussão sobre problemas de ensino. As falas de professoras e coordenadoras (pesquisadoras) foram categorizadas em função de três operações de análise - descrever/narrar, caracterizar/conceituar e estabelecer relações - e de referência aos componentes nucleares da situação pedagógica - aluno, objeto de conhecimento e ensino. Os resultados mostram que no discurso das professoras houve predomínio da operação de descrever/narrar, com baixa proporção de caracterizar/conceituar e relacionar. As operações de análise das professoras tinham o aluno como alvo mais freqüente; o ensino era referido em proporção menor e o objeto de conhecimento era, em geral, abordado apenas por indução das coordenadoras. As falas das coordenadoras espelhavam, nas indagações, a distribuição de operações das professoras mas, assumiam, nas afirmações, um padrão independente, com presença predominante de caracterizar/conceituar e estabelecer relações.

Na discussão dos dados, tentamos identificar características da situação de interlocução que poderiam ter impedido a emergência tanto de modos de análise mais complexos, quanto de mudanças substanciais de concepção no grupo das professoras.

A STUDY OF THE MODES OF ANALYSIS GIVEN BY TEACHERS DISCUSSING TEACHING SUBJECTS

ABSTRACT - This paper reports an investigation on the modes of analysis revealed in the discourse of a group of teachers, during a series of sessions for the discussion of teaching problems. The speech of

* R. Clóvis Bevilacqua, 550, apt° 31, Bl. E - 4 - 13075, Campinas, SP.

teachers and coordinators (researchers) was categorised on the basis of three operations of analysis - to describe/narrate, characterise/conceptualise and to establish relationships - and with reference to the central components of the pedagogical situation - the pupil, the object of knowledge and the teaching conditions. The findings showed that, in the teachers speech, the operation describe/narrate was predominant, while the other two operations appeared in a low proportion. The teachers analysis had the pupil as the more frequent target; the teaching conditions were less frequently referred, and the object of knowledge was, in general, mentioned only as a result of induction by the coordinators. The data of the coordinators speech indicate that, while questioning, the distribution of their operations mirrored that of the teachers, but, while making statements, their operations displayed a different pattern, with a superiority of characterise/conceptual and establish relationships. In the discussion of the findings, we attempted to identify the characteristics of the interlocution situation which could have hindered the emergence, in the teachers discourse, of more complex modes of analysis and of a substantial change in conceptions.

No desempenho do trabalho acadêmico, docentes-pesquisadores da universidade preocupam-se com a melhoria da qualidade de ensino nos vários níveis do sistema escolar e se envolvem em diferentes tentativas de mudanças, em cursos e assessorias para professores em serviço ou no desenvolvimento de pesquisas que abordam variadas dimensões do contexto escolar. Na implementação desses esforços, há ainda muitas indagações sobre formas de uma contribuição efetiva que deveria repercutir, em última análise, no ensino que se oferece na sala de aula.

Interessa-nos aqui, especialmente, a esfera de tentativas de intervenção em instituições educacionais que envolvem um trabalho direto com professores. Embora as questões educacionais não se resolvam no âmbito de ação de tais trabalhos, é importante explorar modos de se atingir maior eficácia na produção de algumas das mudanças que se fazem urgentes.

Examinamos, no presente estudo, uma intervenção desenvolvida por docentes universitários junto a uma instituição pública de ensino para deficientes mentais, num trabalho que pode ser caracterizado como de assessoria às professoras, e no qual se buscava discutir as práticas de ensino na área de alfabetização.

No planejamento inicial do trabalho, tentamos estabelecer diretrizes gerais com respeito ao alvo e ao propósito das discussões. Partimos do suposto de que discutir o contexto pedagógico implica considerar as relações entre sujeito que conhece, objeto de conhecimento e atuação mediadora de outro indivíduo (professor e as condições de ensino). Ao se tentar compreender êxitos e fracassos do que ocorre em sala de aula, faz-se necessário abordar a interrelação desses componentes nucleares da situação de ensino. Nesse processo, emerge um complexo de outras relações: entre fatores intra e extra-escolares que determinam o desempenho do aluno, entre desempenho do professor e suas condições de formação ou de trabalho, entre fatores insti-

tucionais e a qualidade do ensino em sala de aula, etc. Embora reconhecendo a complexidade dos fatores envolvidos, precisávamos direcionar os esforços de discussão do grupo e, assim, elegemos como alvo da discussão os três componentes nucleares do contexto pedagógico e suas interrelações.

Quanto ao propósito da discussão, julgamos que o trabalho deveria ser conduzido de modo a levar o grupo a um refinamento de sua capacidade de analisar a situação de ensino. A ação de analisar, embora não seja condição suficiente, mostra-se necessária a um redirecionamento deliberado das práticas em sala de aula.

Como estratégia geral para condução das discussões, pensamos, ainda, atuar segundo um ciclo que se iniciaria com referências de caráter particular, consistindo de questões do cotidiano da sala de aula. A discussão deveria buscar, em seguida, circunstâncias esclarecedoras e relações relevantes ao problema, em referências de caráter geral que extrapolassem aquele cotidiano. Desse esforço de compreensão seriam derivadas estratégias para redimensionar a ação no cotidiano. Com esse ciclo, pretendíamos evitar as prescrições diretas, incentivando a análise e a elaboração de sugestões. A condução das sessões envolveria tanto a demonstração de análise segundo o referencial da coordenação (apresentação de modelo), quanto indagação e sugestão que induzissem operações de análise no grupo (indução). Essas foram as diretrizes que orientaram o planejamento inicial e de sessão a sessão.

Tentamos, então, especificar o que considerariamos como processo de análise. Na acepção mais corrente, análise significa a ação de decompor o todo em suas partes, reconhecendo-as na sua identidade e, ao mesmo tempo, na relação de pertinência ao todo. Nesse sentido, análise é o contraponto da síntese, ação pela qual se integram as partes no todo. Análise e síntese não ocorrem, porém, separadamente. O trabalho do conhecimento sobre um objeto envolve a focalização ora da parte, ora do todo. "Dado que o todo não é jamais esgotado pela análise, o pensamento racional deve manter-se em contato com esse todo, que é o conteúdo concreto de sua pesquisa" (Lefebvre, 1979, p. 120).

Embora a ação que nos interessava incorporasse essa noção de capacidade analítico-sintética, era preciso caracterizá-la melhor frente ao contexto de discussão do trabalho. As situações-alvo de uma análise constituem eventos que fazem parte de um todo, e a ação de analisar constitui uma busca de aproximação desse todo. Essa tentativa de compreensão implica operações de sistematização de conhecimento (ou seja, da inserção de conhecimentos num sistema de relações). A sistematização emerge do reconhecimento e explicitação de relações relevantes e permite expandir a apreensão do contexto determinante da situação-alvo. Segundo Vygotsky (1979), é a crescente sistematização que permite a consciência da ação. E consciência consiste de conhecimento que o sujeito tem das próprias operações ao realizar uma ação, externa ou mental¹. Vygotsky exemplifica: "Acabei, por exemplo, de dar um nó - fi-lo

1. Vygotsky referiu-se à consciência no sentido aqui indicado e também num sentido mais amplo, como organização do comportamento resultante de práticas sociais. Segundo Wertsch (1985, p. 188), essa dupla definição advém, na verdade, da dificuldade de tradução de duas palavras em russo que foram interpretadas como uma só em outras línguas.

conscientemente; no entanto, não consigo explicar como o fiz, pois minha consciência se encontrava centrada mais sobre o nó que sobre meus próprios movimentos ou o como da minha ação" (1979, p. 122). A ação pode se tornar reflexiva quando é ela própria tomada como objeto do pensamento, o que implica a sistematização de relações.

Assim, nossa focalização da capacidade de análise se justifica pelo pressuposto de que esse processo pode gerar ações de ensino mais reflexivas e induzir consolidação ou reformulação de concepções. Tais efeitos dependem, entretanto, dos níveis atingidos nas operações de análise. Definimos análise, de modo tentativo, como o processo de reconhecer e sistematizar relações que esclarecem uma dada situação.

Ao final do trabalho, efetuamos um exame das discussões, considerados o alvo e o propósito destas. O objetivo foi o de identificar os modos de análise que constituíram o discurso do grupo de professoras e coordenadoras, tanto em termos de operações envolvidas quanto ao grau de focalização dos componentes nucleares da situação de ensino. Esse objetivo geral implicava também caracterizar a forma de condução da discussão para, assim, apontarmos aspectos avaliativos quanto à eficácia da intervenção. Para tanto, o exame das falas foi efetuado segundo os mesmos critérios para as duas partes da interlocução - professoras e coordenadoras.

Tomamos como critérios de exame das falas as operações envolvidas na ação de analisar/sistematizar e o objeto desta ação. Estabelecemos como passos de sistematização as operações de descrever eventos, explicitar conceitos e estabelecer relações. E consideramos estas operações frente ao conteúdo de interesse, ou seja, aos três componentes da situação de ensino: aluno, objeto de conhecimento e ensino.

CONSIDERAÇÕES DE MÉTODO

Características gerais da intervenção

O trabalho de intervenção foi desenvolvido numa instituição pública de educação para deficientes mentais, localizada numa cidade do interior de São Paulo. As professoras que participaram do grupo de discussão trabalhavam com a alfabetização dos alunos, tanto em etapas preparatórias, quanto avançadas. Atuaram como assessoras duas docentes da universidade; uma conduziu todas as sessões de discussão e outra participou como colaboradora (no exame das falas, ambas serão referidas como coordenadoras da atividade de discussão ou, simplesmente, coordenadoras). O grupo de professoras variou de seis a oito elementos; durante uma etapa do trabalho, duas profissionais da equipe técnica da instituição também participaram das discussões (e serão incluídas no exame das falas no grupo de professoras).

Cabe esclarecer que a assessoria foi solicitada pelas próprias professoras da instituição que alegaram a intenção de se aperfeiçoarem. O atendimento a tal solicitação não apresentou maiores dificuldades, uma vez que a universidade mantinha convênio com aquela instituição e as pesquisadoras já se encontravam ali há algum tempo, realizando outras atividades de pesquisa.

As sessões de discussões aconteciam, geralmente, uma vez por semana, exceto quando da ocorrência de feriados ou de eventos ligados ao cronograma da instituição. A duração das sessões era de uma hora e meia. O trabalho durou vários meses, com uma interrupção devida às férias escolares, resultando num total de 16 encontros.

Para gravação das falas, utilizamos microfone multidirecional que era instalado no centro do grupo de discussões. Os dados que serão apresentados se referem a 12 sessões; ao demais não foram incluídas devido à impossibilidade de transcrição completa, decorrente de problemas de gravação, ou por se referirem a questões operacionais (como a organização do trabalho de estagiárias que assumiam as classes no período das sessões, acertos de horários, etc).

Crítérios para exame das falas

A partir das considerações feitas na introdução, foram estabelecidas categorias de falas com base nas três operações de análise e nos três componentes nucleares da situação de ensino, alvo das discussões. Não esperávamos, naturalmente, que, na dinâmica da interlocução, emergissem, com freqüência, enunciações elaboradas de conceitos ou formulações organizadas de relações entre eventos. Assim, entendemos como manifestações de conceituar qualquer indicação de características gerais ou atributos comuns de uma classe de eventos, relativa a qualquer dos componentes. Também foi aceito como relacionar qualquer formulação que explicitasse ou sugerisse relações entre os componentes.

Na referência a um componente podiam estar incluídos fatores contextuais como classe social ou meio familiar do aluno, características funcionais e estruturais da instituição, etc. Tais fatores não foram tomados em separado para o levantamento de categorias, visto que emergiam como parte de uma operação sobre um ou mais dos três componentes.

O exame das falas foi efetuado com base nas seguintes categorias.

- Descrever/narrar Aluno
- Descrever/narrar Objeto de conhecimento
- Descrever/narrar Ensino

- Caracterizar/conceituar Aluno
- Caracterizar/conceituar Objeto de conhecimento
- Caracterizar/conceituar Ensino

- Relacionar Aluno-Ensino
- Relacionar Ensino-Objeto de conhecimento
- Relacionar Aluno-Objeto de conhecimento
- Relacionar Aluno-Objeto de conhecimento-Ensino

As operações de análise implicadas nessas categorias foram assim definidas:

. Descrever/narrar - fala que apresenta a seqüência e/ou circunstância de eventos pertinentes a um dos componentes. Nessa forma de fala, a participante relatava algo sobre o ensino, o aluno ou o objeto de conhecimento (por exemplo: "Eu tenho

um menino que lê mas não escreve. Ele inventa palavras na escrita". "A cópia, eu corrijo sempre na lousa primeiro e, depois, vejo os cadernos". "Antigamente, se escrevia química com ch".).

. Caracterizar/conceituar - fala que identifica atributos gerais ou relações pertinentes a um dos componentes. Nessa categoria foram incluídas falas que indicavam generalizações quanto a características do aluno, do ensino ou do objeto de conhecimento (por exemplo: "O mongolóide é hiperativo". "Deve-se partir do simples para o complexo; da vogal para a sílaba, para a palavra, para a sentença, para o texto". "A linguagem oral tem muitas variações ligadas à classe social").

. Relacionar - fala que expressa relações entre características ou eventos pertinentes a dois ou três componentes. As relações podiam estar expressas no relato de eventos particulares ou numa formulação generalizada (por exemplo: "Eu troquei os cadernos para os alunos fazerem a correção um do outro. E eles comentaram: 'Mas isso aqui não dá para entender! Vê se escreve direito!' Com essa atividade eles perceberam que se a letra não for legível, não dá para comunicar". "Como a unidade da língua falada é a sílaba, é preciso que o ensino comece da unidade, com as vogais e as combinações consoante-vogal").

O recorte de fluxo do discurso foi efetuado com base nos critérios das categorias. Examinávamos cada turno de fala das participantes e identificávamos as categorias presentes; assim, cada turno poderia conter uma ou mais categorias. Os recortes eram feitos quando a mesma participante apresentava fala de uma nova categoria ou quando houvesse mudança de interlocutor. A duração das falas em diferentes categorias podia variar consideravelmente, desde uma frase curta até falas de alguns minutos. Ao categorizar, inferíamos o significado das falas em função do contexto de interação, pois elas eram, naturalmente, interpretáveis com base nas características do segmento de discurso, no significado de falas anteriores e na circunstância interativa do momento.

Cabe esclarecer que, pelo critério de recorte segundo as categorias, identificamos a operação de Descrever/narrar apenas em relação a cada componente, embora alguns turnos de fala pudessem conter uma seqüência de duas descrições, primeiro, referente a um componente e, depois, a outro, etc. Outro esclarecimento necessário refere-se às operações Caracterizar/conceituar e Relacionar: embora na primeira pudesse estar contida uma relação, esta envolvia apenas um dos componentes de ensino; apenas quando estava envolvida uma relação entre componentes, explícita ou passível de ser inferida, o segmento todo era categorizado como Relacionar.

Visto que a intenção era a de examinar a participação de coordenadoras e de professoras no processo de analisar, a categorização foi efetuada para as duas partes da interlocução, o que significa que as falas foram analisadas em blocos separados e sem distinções de participantes individuais.

No registro das categorias, distinguimos ainda dois tipos de fala: afirmação e indagação. Visto que, ao indagar, solicitava-se a emergência de um certo tipo de afirmação, categorizamos as indagações em função da fala solicitada (por exemplo: uma indagação solicitando descrição de uma atividade de ensino era registrada como "indagação - Descrever/narrar Ensino"). Assim, embora submetida aos mesmos crité-

rios de categorização das afirmações, a indagação expressava uma "solicitação para" a fala de uma dada categoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Operações de análise identificadas

O conjunto das falas examinadas revelou 1.709 ocorrências de categorias. Desse total, 960 foram apresentadas pelo grupo de professores e 749 pelas coordenadoras.

A distribuição de ocorrências das operações gerais e das categorias, nas falas das professoras e coordenadoras, é exposta na Tabela 1, onde os dados estão expressos em termos de porcentagem. Tendo em vista que as indagações apareceram raramente nas falas das professoras (2% das ocorrências), apenas os dados referentes às afirmações estão incluídos na Tabela. Já em relação às coordenadoras, que formularam freqüentes indagações (47% das ocorrências), são apresentadas tanto as afirmações quanto as indagações.

Examinando primeiro as falas do tipo afirmação, os dados mostram que, das três operações gerais (indicadas nos totais), o Descrever/narrar corresponde a dois terços das falas no grupo das professoras. Seguem, em ordem de ocorrência, o Caracterizar/conceituar e o Relacionar. As afirmações das coordenadoras distribuem-se de modo diferente, com predomínio do Caracterizar/conceituar e Relacionar, e menor incidência do Descrever/narrar.

Quanto às categorias, as professoras apresentaram maior porcentagem de Descrever/narrar Aluno, seguida de Descrever/narrar Ensino. Em posição intermediária encontra-se o Caracterizar/conceituar Aluno; as demais categorias aparecem em porcentagens baixas. Os dados referentes às coordenadoras mostram, ainda nas afirmações, uma distribuição pouco concentrada de ocorrências de categorias; um quarto de suas falas foi de Relacionar Aluno-Ensino, estando as porcentagens intermediárias nas categorias de Caracterizar/conceituar (Aluno, Ensino e Objeto de Conhecimento).

As ocorrências de indagação das coordenadoras revelam tendências bastante semelhantes às das professoras, seja em termos das operações gerais (predominantemente Descrever/narrar), seja em termos das categorias.

Os dados da Tabela 1 mostram ainda que as categorias relativas a Aluno apareceram nas afirmações das professoras em porcentagens mais altas que aquelas relativas a Ensino e Objeto de Conhecimento. Para um exame da atenção dirigida pelo grupo de professores aos três componentes, computamos as referências a cada um, independentemente das categorias em que estavam contidas. As porcentagens de referências a Aluno, Ensino e Objeto de Conhecimento foram, respectivamente, de 57,20; 33,20 e 9,60. A atenção das professoras estava, pois, mais voltada para o Aluno.

Se, de um lado, não emergiu nenhuma "preferência" nítida por um dos componentes nas afirmações das coordenadoras, de outro, suas indagações tiveram, de

novo, uma distribuição de atenção semelhante à das professoras, com foco acentuado no Aluno (conforme sugerem os dados da Tabela 1).

Durante o exame dos dados, tentamos identificar mudanças nas ocorrências de operações de análise e de categorias específicas, ao longo das sessões de discussão. As variações constatadas não pareceram configurar mudanças tendenciais (razão pela qual expusemos os dados de cômputo geral das sessões). Isso significa que não detectamos uma alteração consistente nos modos de análise do grupo. Assim, embora os efeitos da intervenção pudessem ser vistos como positivos, se consideradas instâncias de implementação de sugestões levantadas no grupo, não houve eficácia quanto ao aspecto fundamental: o refinamento dos modos de análise das professoras.

Resumindo os dados, as professoras apresentaram relatos predominantemente descritivo-narrativos e atenção mais dirigida ao aluno. Face às estratégias da inter-

Tabela 1 - Porcentagens de ocorrência das operações de análise apresentadas, na forma de afirmação, pelas professoras e coordenadoras e, na forma de indagação, pelas coordenadoras. As letras A, E e O indicam, respectivamente, aluno, ensino e objeto de conhecimento.

OPERAÇÃO/CATEGORIA	AFIRMAÇÃO		INDAGAÇÃO
	Professoras (N = 939)	Coordenadoras (N = 394)	Coordenadoras (N = 355)
Descrever/narrar			
A	39,83	7,11	37,75
E	23,75	9,39	29,01
O	0,42	0,51	-
TOTAL	64,00	17,01	66,76
Caracterizar/conceituar			
A	14,57	17,00	9,30
E	4,47	11,67	3,38
O	8,20	12,44	9,01
TOTAL	27,24	41,11	21,69
Relacionar			
AO	1,70	9,90	2,54
EA	7,13	25,13	7,04
OE	0,11	2,03	1,13
AEO	0,32	4,82	0,85
TOTAL	9,26	41,88	11,56
TOTAL GERAL	100,50	100,00	100,00

venção, que previam iniciar as análises com os problemas do cotidiano da sala de aula, não surpreende o fato de que a operação de descrição tivesse maior incidência entre professoras que entre coordenadoras. Chama a atenção, no entanto, a presença desproporcional das operações, nas falas daquelas, com baixa ocorrência de conceituação e estabelecimento de relações.

A distribuição de atenção aos três componentes da situação de ensino revela uma suposição das professoras de que a compreensão do processo ensino-aprendizagem devia ser buscada primariamente no aluno, mais secundariamente no ensino e, raramente, nas características do objeto de conhecimento. Seu foco de discurso estava no aluno, enquanto que o objeto de conhecimento era praticamente negligenciado como matéria de análise.

É importante acrescentar que houve resistência do grupo frente às tentativas da coordenação em abordar sistematicamente o objeto de conhecimento (por exemplo, características da linguagem escrita, variedades lingüísticas na linguagem falada, etc). A posição das professoras era evidenciada em comentários tais como "essas coisas a gente sabe desde que aprendeu a escrever". Apesar do apontamento de inconsistências detectáveis" nas noções do grupo sobre o objeto de conhecimento e das justificativas da importância desse componente, tal discussão era vista como uma questão "teórica" que retardava a análise da questão "prática". As instâncias de abordagem do objeto de conhecimento foram basicamente induzidas por indagações. Com isso, supomos, a dificuldade em lidar com a posição das professoras acabou por reduzir a incidência daquele componente, inclusive na fala das coordenadoras.

As afirmações das coordenadoras consistiram mais freqüentemente de Caracterizar/conceituar e Relacionar, enquanto operações, e de referências menos concentradas num componente. Nas indagações, porém, tanto as operações de análise quanto a atenção aos componentes se distribuíram de modo equivalente aos dados das professoras, com predomínio do Descrever/narrar e referência mais freqüente ao aluno.

O que poderia explicar esses padrões das falas das coordenadoras? De um lado, as tentativas de demonstrar um modo de análise parecem ter sido mais determinadas por suas pressuposições: de que a análise envolve a interação sujeito-mediação social-objeto de conhecimento e requer a busca de explicitação de atributos de conceitos e de relacionamento entre classes. Disso decorre o padrão das afirmações. Por outro lado, como os modos de análise das professoras concentravam-se no Descrever/narrar, as coordenadoras buscavam, através das indagações, um refinamento das descrições, dado o caráter vago ou incompleto destas e a suposição de que a descrição deveria ser precisada antes de se buscar relações intra ou inter-componentes. Ou seja, as indagações eram feitas mais freqüentemente para induzir o interlocutor à explicitação do conteúdo de sua fala, dentro da mesma operação, e menos para deslocar o nível de análise.

As falas das coordenadoras parecem, pois, ter assumido um suplo padrão: nas afirmações, apresentavam razoável independência relativamente aos modos de análise das professoras, enquanto que nas indagações apenas espelhavam tais modos. Houve, portanto, uma alternância de estratégias: a de demonstrar um modo de análise

corra apenas de análise, mas estamos considerando, aqui, meios reflexivos de mudança. Nesse sentido, parece-nos que seria necessário o refinamento da análise para que se revertessem afirmações tais como "a criança fala bassora e barde por vício que traz de casa"; "o ensino da escrita tem de começar pelas vogais" ou "alunos de 15 anos, mesmo retardados, só pensam em sexo". Nossas observações mostraram que duas das professoras efetuaram algumas revisões de concepção; foram elas também as que mais se engajaram em operações complexas de análise². Essa interdependência é, entretanto, uma questão que deve ser melhor investigada.

As características de condução foram responsáveis, em grande parte, pelos resultados alcançados. Mas outros determinantes devem ser apontados. Como era esperado, havia, ao lado do interesse genuíno das professoras em resolver problemas, uma resistência às análises que evidenciavam inconsistência de suas práticas ou necessidade de mudança. Além disso, quando essa necessidade era reconhecida, as professoras alegavam, muitas vezes, barreiras de ordem institucional para implementar ações novas que fossem incompatíveis com diretrizes psicopedagógicas que recebiam de seus superiores. Também não havia condições institucionais para uma experiência regular das professoras com situações estruturadas de discussão; em geral, essas experiências eram episódicas, de curtas conversas com colegas nos intervalos de trabalho. Este parece ser um ponto que merece estudos. Para que intervenções junto a professoras possam dar resultados na direção esperada, é importante também conhecer como variáveis de outros contextos interagem com aquelas próprias da situação interativa pesquisador-participante.

Frente ao exame até aqui feito das estratégias empregadas devemos destacar, ainda, algumas questões relativas às práticas de quem atua em intervenções.

Há uma convicção generalizada, sobretudo no campo da Psicologia, de que é preciso tornar o professor sensível ao desempenho do aluno e mais competente na observação e descrição. Os presentes resultados mostram que estas professoras já privilegiavam o aluno na abordagem de problemas de ensino e se detinham no descrever. É bem verdade que as descrições não eram feitas num nível detalhado e nem sempre indicavam todas as condições sob as quais o desempenho ocorria, o que gerava solicitações de esclarecimentos. O exame dos dados mostrou que essa convicção pode levar a um esforço de análise que se restringe a condições imediatas. Para deslocar o nível de análise, é preciso evitar o processo circular de descrever-indagar-refinar a descrição. E, para que se altere a qualidade e a proporção de referência ao aluno, a intervenção deve contrapor a noção de que o alvo da análise é "um problema cujo responsável deve ser identificado" (conforme sugestão de Andrade, 1986). Essa contraposição é importante para reduzir a tendência a responsabilizar o aluno pelo que ele não aprende.

Achamos que é necessário também circunstanciar a noção de que se deve partir do cotidiano do professor. A intervenção aqui relatada apoiou-se nessa diretriz (com

2. Embora fosse de interesse um exame sistemático das falas das participantes individualmente, nem sempre era possível distinguir, na gravação, a professora que estava falando por causa do número de participantes, de variações no volume de voz ou de insuficiente nitidez da gravação.

a qual continuamos a concordar já que a ação reflexiva se refere à prática mesma do professor); mas, ao se cumprir o ciclo de sistematização, as duas partes tiveram um envolvimento muito desigual, com uma tendência das professoras a permanecerem no nível do cotidiano.

O planejamento de estratégias deveria, pois, ter incluído mecanismos claros de extrapolação do cotidiano, evitando o predomínio da operação de descrição. É possível que essa extrapolação seja favorecida pela inclusão de certas tarefas, como uma análise para elaborar ou selecionar material didático ou uma análise de situações-exemplos semelhantes às vivenciadas pelo grupo mas não descritas por este. Também uma análise do grupo cujo alvo seja seu próprio discurso sobre os problemas poderia induzir um deslocamento do nível descritivo. A esse propósito, cabe comentar o estudo de Simão (1982), que visava investigar a interação professor-aluno, através da utilização de dados verbais, obtidos em sessões de discussão da pesquisadora com uma professora. Como parte principal do procedimento, as falas da professora eram-lhe reapresentadas por escrito e distribuídas em classes, o que resultava numa informação organizada sobre seu discurso, evidenciando classes muito e pouco referidas. Entendemos que a apresentação desse material faz com que a professora tome seu próprio discurso como objeto de análise, de forma dirigida. Para intervenções como a que focalizamos aqui, um procedimento desse tipo, com alguns ajustamentos e como parte das estratégias, poderia ser eficaz, por induzir uma sistematização crescente e exigir que o professor explicita ações e concepções sugeridas por suas falas. Ao objetivar sua própria fala, pode sistematizar relações que envolvem a ação de ensinar e assim, extrapolar a descrição do cotidiano do qual partiu.

Essa interpretação é corroborada por resultados de um estudo posterior de Simão (1988), que visava identificar classes de ações interativas pesquisador-participante, bem como sua função na construção de conhecimento. A professora que participou de tal estudo também apresentou, relativamente, uma alta frequência de verbalizações categorizadas como "Descrições", de modo semelhante ao que observamos em nosso estudo. Paralelamente, no entanto, às vezes com frequência até mais alta, a professora ateu-se a comunicar ao pesquisador suas próprias inferências sobre o fenômeno que discutiam ou "investigavam" (fenômeno-tema). Ou seja, o relato da professora era preponderantemente de natureza descritivo-inferencial, o que o torna diferente do discurso das professoras que participaram do presente estudo, que era claramente de cunho descritivo. Simão também constatou que "... no contexto interativo com o pesquisador, os relatos do sujeito se transformam com respeito à natureza das abstrações classificações e relações entre eventos presentes no relatado" (p. 121), outro resultado diverso do que foi obtido no presente trabalho. À parte outras diferenças nos procedimentos empregados nas duas pesquisas, é razoável supor que a orientação sistemática e planejada das ações do pesquisador para as ações verbais, de cunho inferencial, dos participantes (no nosso caso, as operações de Caracterizar/conceituar e Relacionar) seja um aspecto fundamental a se ter em conta em trabalhos com as características do que empreendemos. Tornam-se, assim, muito importantes os trabalhos que visam descrever os modos de interação pesquisador-participante que oportunizem a ocorrência e o refinamento das operações de inferência dos interlocutores.

Uma última consideração sobre formas de deslocar as operações de análise para além da descrição diz respeito à necessidade de se propiciar ao professor um estudo organizado de proposições teóricas, de modo a se estabelecer um suporte à sistematização na análise. No trabalho aqui relatado, teorias e pesquisas eram invocadas apenas pelas coordenadoras e conforme a emergência de problemas na discussão, o que foi insuficiente para que as professoras chegassem, quer a uma discussão organizada de proposições de outros, quer a uma apresentação estruturada de suas próprias convicções teóricas. Pelo menos duas restrições podem ser levantadas relativamente a essa sugestão de atividades estruturadas de estudo: o risco de se atribuir um caráter de "curso" para intervenções que pretendem outra dinâmica e a impossibilidade de se acrescentar solicitações ao professor, dadas suas péssimas condições de trabalho. Não podemos esquecer, entretanto, que a atividade de estudo deveria fazer parte das tarefas do professor, de modo que este pudesse melhor atuar como agente de mediação no processo de apropriação de conhecimento pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos, ao longo da discussão dos dados, localizar as características da interlocução que poderiam explicar a manutenção dos modos de análise das professoras. Reconhecemos que o exame dos dados pode não ter abordado alguns aspectos importantes da intervenção ou não ter explorado satisfatoriamente a complexidade da dinâmica de uma situação de interlocução. Nossa tentativa de enfatizar aspectos da condução das coordenadoras advém da necessidade de se destacar pontos para o planejamento de intervenções, bem como da intenção de não atribuir a ineficácia do trabalho à professora, com seu uso predominante da descrição e sua tendência a responsabilizar o aluno pelos problemas de ensino. Procuramos não reproduzir a postura de simplesmente culpabilizar o outro, postura esta que justamente queríamos contestar, junto às professoras.

Não estamos sugerindo, por outro lado, que ajustamentos de estratégias de condução resolvam todos os problemas da intervenção. Realizar mudanças efetivas depende de um complexo de fatores, um dos quais é o limite imposto pelos propósitos reais e funcionamento das instituições. Entretanto, parece-nos que, especialmente quando há barreiras institucionais para a implementação de ações novas, a direção a ser mais explorada é a de desenvolver o modo de análise do professor. Além disso, este estudo alertou-nos para a necessidade de se ampliar os indicadores de avaliação neste tipo de trabalho. O emprego, pelo professor, de algumas sugestões derivadas de prescrição nova pode ocorrer apenas temporariamente e não é, por si só, prova de eficácia do trabalho realizado. É claro que só na prática se podem consolidar reconceitualizações importantes; isso não dispensa, porém, o acompanhamento dos modos de análise do professor já que seu papel, numa intervenção, não é o de seguidor de instruções. No trabalho aqui relatado, não obtivemos dados diretos das ações em sala de aula mas, a considerar os relatos feitos nas reuniões, houve mudanças no desenvolvimento de atividades por algumas professoras. Entretanto, em função dos demais dados do discurso, fica-nos a dúvida sobre a significação e o destino de tais mudanças.

Finalmente, cabe comentar um problema importante da nossa metodologia de análise. As categorias não revelavam diretamente as tendências de concepções do grupo mas estas foram invocadas, com base em observações assistemáticas, ao interpretarmos os dados sobre as operações. As definições das categorias envolveram critérios ligados aos conteúdos no que diz respeito ao alvo das operações (componentes de ensino) mas não incluíam critérios de *qualidade* das idéias ou de compatibilidades destas com um determinado referencial. O sistema de categorias empregado deveria sofrer mudanças de modo a abranger tanto o como e o que se analisava, quanto de que concepção se tratava. Examinar as falas segundo essas três dimensões, num mesmo instrumento, pareceu-nos tarefa por demais complexa nesta tentativa. A complexidade esteve presente mesmo no estabelecimento de um sistema segundo critérios mais limitados; assim, preferimos, por exemplo, restringir-nos a classes amplas de operações, embora reconheçamos a necessidade de uma diferenciação maior das mesmas.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. C. D. (1986). *Discussão de caso: estudo descritivo do processo e da participação de profissionais atuantes em instituições para deficientes mentais*. Dissertação de Mestrado, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Lefebvre, H. (1979). *Lógica formal - lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Simão, L. M. (1982). Estudo de relações professor-aluno II: alguns resultados. *Psicologia*, 8 (3), 37-59.
- Simão, L. M. (1988). *Interação verbal e construção de conhecimento*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Artigo recebido em 17/11/89.