

CLASS: 371.96

A663 P

TOMBO: 517

Rita de Cássia Tibério Araújo

PADRÕES COMPORTAMENTAIS NA ANÁLISE DO MANEJO DE CLASSE NO
ENSINO DE PRIMEIRO GRAU: UM ESTUDO EM CLASSES COMUNS E
ESPECIAIS DE DEFICIENTES MENTAIS



Universidade Estadual Paulista

Marília

1993

1410000517



Rita de Cássia Tibério Araújo

**PADRÕES COMPORTAMENTAIS NA ANÁLISE DO MANEJO DE CLASSE NO
ENSINO DE PRIMEIRO GRAU: UM ESTUDO EM CLASSES COMUNS E
ESPECIAIS DE DEFICIENTES MENTAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação da FACULDADE
DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS da UNESP-CAMPUS
DE MARÍLIA como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

ORIENTADOR: Prof.Dr.João Bosco da Costa Azevedo

Marília

1993



AGRADECIMENTOS

Este estudo, mais que um trabalho, representa a concretização de uma idéia, graças à colaboração de todas as pessoas que se fizeram presentes neste empreendimento.

A essas pessoas expresso o meu profundo agradecimento.

Ao professor Dr. João Bosco da Costa Azevedo, pela orientação e paciente desvelo com que acompanhou os diferentes momentos deste trabalho.

Ao professor Dr. Sadao Omote, pelo acompanhamento e sugestões decisivas, desde o início desta caminhada ao exame de qualificação e colaboração posterior.

Ao professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelas valiosas críticas e sugestões dadas durante o exame de qualificação.

A professora Maria Cláudia Cabrini Grácio, pelo auxílio e orientação durante a análise estatística dos dados.

As professoras Gisele Mendes Moura e Marília Isaura Telles de Mello, pela colaboração na fase do teste de confiabilidade.

A professora Arlete Bonato de Azevedo Figueiredo, pela esclarecida correção do resumo em inglês.

As professoras que participaram deste estudo, e seus respectivos alunos, por me deixarem conhecer o cotidiano de suas aulas, e pela atenção prestada no decorrer da coleta de dados.

Ao meu marido, Ivan, pelo constante acompanhamento e críticas, com quem eu compartilho este trabalho.

As minhas filhas Cléo e Renée, que me apoiaram e tão bem superaram as perdas, que certamente vivenciaram no transcorrer da elaboração deste estudo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
SUMMARY.....	V
Capítulo 1 - INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 2 - METODOLOGIA.....	37
Capítulo 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICES.....	139

RESUMO

A tarefa do educador não consiste apenas em seguir procedimentos e formas de ação, mas sim, antes de tudo, apoiar-se na reflexão sobre a própria educação e o modo de realizá-la. Para estudar o comportamento pedagógico a partir de situações de ensino, foram feitas observações em sala de aula e entrevistas com as professoras, que também responderam a um questionário. Duas amostras de classes de ensino elementar de primeiro grau compuseram o estudo: uma amostra composta pelo grupo de professoras de classes especiais para deficientes mentais (GA) e outra, pelo grupo de professoras de classes de primeira série do ciclo básico (GB). Nos dois grupos os objetivos instrucionais independeram das concepções educacionais das professoras. Para a grande maioria das categorias interativas observadas, prevaleceu a tendência de variações individuais, sendo essa uma característica de semelhança entre os grupos. Houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos quanto: a) ao tempo gasto na lousa; b) ao índice de explicação; c) ao índice de pergunta; d) ao índice de *feedback* superficial, quando a professora atendeu o aluno de forma breve; e) ao índice de deslocamentos dos alunos, que saíram de suas carteiras com propósito acadêmico e deram continuidade à atividade. As professoras do Grupo A apresentaram método de ensino individualizado e tenderam a controlar os deslocamentos de seus alunos mediante procedimentos bem definidos. As professoras do Grupo B não apresentaram método de ensino individualizado e não controlaram os deslocamentos, mas atenderam aqueles alunos que se deslocaram e não retomaram a sua ocupação. Considerando as divergências intergrupos, e a natureza contraditória do atendimento pedagógico, os resultados sugerem que a relação ação pedagógica e situação de ensino sofre a influência do comportamento pedagógico diferencial e do próprio sistema de ensino a partir de determinantes sociais.



SUMMARY

The teacher's work does not consist just in following procedures and action forms but above all it is based on reflections about education itself and how to put it into practice. In order to study pedagogic behavior from teaching situations, classroom observations and interviews with teachers (who also answered a questionnaire) were made. Two samples of the first grade elementary teaching classrooms comprised this study: one made up of teachers of mentally retarded special classrooms (Group A) and the other composed of teachers of nonhandicapped elementary school classrooms (Group B). In both groups the instructional objectives did not depend on the teachers' educational concepts. Individual variation tendencies prevailed in most of the interactive categories observed, which indicated similarity between the groups. Statistically significant differences between the two groups were observed as to: a) time spent on the blackboard; b) explanation rate; c) questioning rate; d) superficial feedback rate, (when the teacher attended to the pupil briefly); e) pupils' shifting rate (when they left their desks with an academic purpose and then resumed their former activity). Teachers in Group A presented individualized teaching method and tended to control their pupils' shifting more strictly. Teachers in Group B neither adopted and individualized teaching method nor controlled shiftings, but attended to those pupils who had shifted positions and did not resume their task afterwards. Taking into account the differences between the two groups and the controversial nature of pedagogic attendance, the results suggest that the relationship between pedagogic action and teaching situation is influenced by differential pedagogical behavior and the teaching system itself stemming from social determinants.



Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

Falar sobre o fenômeno educacional não é tarefa fácil, pois isso implica considerar uma teoria geral de ensino e de aprendizagem e os princípios de aplicação imediata a situações concretas.

Entretanto, entre os elementos gerais que estão presentes em qualquer situação de ensino-aprendizagem, evidenciam-se a pessoa do aluno e a do professor, apesar de reconhecermos que todo o ambiente educacional sofre múltiplas influências.

Nesse sentido, esclarecemos que, não ignorando tal aspecto, delineamos nosso estudo em função das relações entre pessoas, mais precisamente, entre professores e alunos, pois entendemos que a tarefa do educador não consiste apenas em seguir formas de ação e procedimentos, mas antes de tudo, apóia-se na reflexão sobre a própria educação e o modo de realizá-la.

Entramos então, na sala de aula, e igualmente deparamos com um grande número de variáveis que interferem nas relações acadêmicas, e onde a causa da ambigüidade de propostas educacionais não é menos difícil de ser abordada.

No consenso da crítica, o professor é a pessoa que praticamente movimenta a situação de ensino em sala de aula e,

sob esse ângulo de abordagem, os estudiosos vêm refletindo sobre a ação docente.

Um pensamento comum que prevalece entre os estudiosos é a necessidade de o professor fundamentar a ação docente, sendo preciso para isso que o mesmo pense a justificativa teórica ou prática que norteia a sua metodologia.

Recorrendo às implicações da teoria de GOFFMAN (11) sobre representação profissional, encontramos estudiosos que refletem sobre a questão, enfatizando o próprio sistema de ensino, a partir de seus determinantes sociais, que estariam servindo aos propósitos mais amplos da instituição escolar.

No cômputo geral, esses estudos realçam um aspecto da atuação que reflete, provavelmente, o desejo de o professor estar mais próximo dos valores consagrados do ponto de vista do sistema de ensino.

PEREIRA (29) lembra que a situação educativa implica uma reflexão sobre a adequação da estrutura do ensino, do conteúdo e métodos utilizados e do alcance da educação, em se tratando das características da clientela com quem se trabalha. Segundo esse autor, o reconhecimento das variáveis extra-escolares, como determinantes do aproveitamento escolar, pelos professores, é apenas parcial, quando ocorre para justificar o desempenho do aluno, sem qualquer outra inferência no sentido de se questionar a maneira pela qual o ensino vem sendo efetuado.

Por outro lado, a tendência de atribuir-se fundamental importância ao ensino, sem colocar em dúvida a questão da competência profissional, que está aliada à imagem profissional, também pode levar o professor a explicar o fracasso escolar a partir das próprias condições do aluno. O fracasso escolar, quando atribuído ao baixo quociente intelectual (QI), na maioria das vezes, é desprovido de qualquer rigor científico, como observou SCHNEIDER (42).

O estudo da relação professor-aluno é de inegável importância para a reflexão sobre o ensino no contexto da sala de aula, pois a interação social é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e sensivelmente modificável pelas ideologias.

LEITE (16, p.237), falando sobre educação e relações interpessoais considera que entre os inúmeros problemas a serem analisados dentro da significação do universo das relações interpessoais, dois têm particular importância: "a) a educação como processo de formação, através das relações interpessoais; b) a educação como processo de preparação para relações interpessoais." O autor (16, p.237), apesar de estabelecer essa distinção entre os problemas, explica a dependência entre eles:

"Embora distintos, os dois problemas são inter-relacionados. No primeiro procuramos entender a importância das relações interpessoais satisfatórias para a educação individual; no segundo, procuramos explicitar as relações inter-



pessoais a fim de que o educando possa estar preparado para enfrentá-las satisfatoriamente."

É evidente que, se esses aspectos não forem considerados, muitas podem ser as consequências de uma relação professor-aluno inadequada, tanto no sentido da formação do educando, quanto no sentido do desempenho e aprendizagem, pois já se tem constatado que as expectativas dos professores são determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos (40).

SCHMITZ (41) defende a idéia de que devemos tentar renovar a educação a partir de seus fundamentos, e o sucesso nesse empreendimento depende da tomada de consciência de professores e responsáveis pelo processo educativo com relação ao verdadeiro sentido da educação e à sua função específica como educadores.

Em seu estudo, MIZUKAMI (21) evidencia um descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos e o que realizam de fato, ou seja, na prática.

LIMA VERDE (18) sugere que, em se colocando em evidência o papel do professor em sala de aula, permite-se evitar que a atenção educativa corra o risco de permanecer externa ao próprio comportamento de ensino.

Diante disso, podemos entender que a ação pedagógica não prescinde da instrumentalização técnica, mas isso não é suficiente, se não houver um embasamento que sustente e fundamente a conduta do professor em sala de aula.

De maneira geral, os estudos da interação professor-aluno, em contextos específicos de sala de aula, abrangem dois pontos específicos: a) caracterização de comportamentos pedagógicos diferenciais durante o processo interativo; b) reflexão sobre as causas das diferenças.

MITMAN (20), associando as características do professor e o comportamento pedagógico diferenciado com baixo e alto desempenho de estudantes, enfatiza que as diferenças individuais em comportamento pedagógico diferencial podem ser mediadas por tendências perceptuais de professores e competência instrucional.

Para focalizar os questionamentos em tópicos de maior abrangência no assunto, bem como conduzir este estudo conforme a natureza de sua abordagem, estruturamos a fundamentação teórica em função dos conhecimentos que a literatura oferece sobre o comportamento do professor na sala de aula, considerando sua implicação no processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Relação professor-aluno em sala de aula

Nos limites de abordagem das relações interpessoais em situações de ensino comum e especial, os estudos têm levantado: diferentes categorias de comportamento de professores diante dos altos e baixos desempenhos de escolares na situação de ensino comum (20); características ambientais que se

configuram como situações de risco para o encaminhamento à classe especial (3); qualidade instrucional de educadores de classes especiais e de classes comuns (25).

O estudo de MITMAN (20) analisa diferenças individuais no comportamento diferencial de 12 professores de terceiro grau para altos e baixos desempenhos de estudantes, relacionando as características perceptuais e de comportamento dos professores e suas qualidades de ensino.

COOPER e SPEECE (3) analisam arranjos ambientais de sala de aula e o risco de encaminhamento para classe especial.

NOWACEK e colaboradores (25), analisam o comportamento instrucional de educadores de classes especiais e de classes comuns.

De modo geral, a literatura tem explorado com ênfase as relações interpessoais do ser que aprende e se desenvolve, a partir de teorias abrangentes da personalidade humana, considerando influências familiares, escolares, sociais e culturais. No entanto, talvez sejam as de enfoque escolar aquelas que menos tenham sido exploradas, pouco revelando sobre comportamento pedagógico, sobre como acontece a relação professor-aluno e como se estabelecem as relações entre professores e alunos no conjunto das classes especiais e comuns.

VAYER (47), explicando o desenvolvimento da criança em termos de comunicações, entende que as trocas com o meio são essenciais para a vida humana e estão sob a responsabilidade do adulto. Para ele comunicação significa as trocas que a

criança efetua com o meio, exercitando suas potencialidades, quando a cada ação corresponde uma reação, um comportamento que possui significado.

Assim sendo, podemos discutir não só a importância do contexto relacional, como também as características individuais que atuam diante do fenômeno de troca, ou seja, de comunicação.

Conseqüentemente, podemos considerar que o comportamento do professor é influenciado pelas características individuais de seus alunos, e também por aquelas que lhe são peculiares.

São muitos os achados a mostrarem que os tipos de influências que o professor exerce, durante as aulas, não são constantes, quer se considerem aulas seqüenciais, quer se considerem os intervalos temporais de uma mesma aula, conforme demonstraram MIZUKAMI (21) e LIMA VERDE (18).

Portanto, esclarecimentos sobre o comportamento interativo do professor com a classe também se revelam imprescindíveis nas abordagens de ensino-aprendizagem, mesmo que não atendam diretamente às questões de desempenho.

Também é possível abordar a questão (relação professor-aluno em sala de aula) sob os efeitos das expectativas, em razão de a etapa escolar exercer grande influência sobre o autoconceito da criança, sendo uma instância de veredicto que preconiza sucessos e estigmatiza fracassos, conforme estudiosos da problemática têm demonstrado. Dentre esses ci-

tamos ROSENTHAL e JACOBSON (40), cujo estudo estimulou outros pesquisadores a penetrarem no universo da sala de aula com o propósito de explorar as relações interpessoais.

A citação de ENGERS (7, p.69) - "O binômio desenvolvimento-aprendizagem tem sido estudado principalmente pelas repercussões que tem na proposta de ação do educador..." - não só elucida a finalidade básica da investigação sobre desenvolvimento e aprendizagem, como também enfatiza o seu caráter prático dentro da estrutura de ensino efetivo, tendo em vista o comportamento pedagógico instrucional.

Em síntese, as reflexões sobre as influências que o professor exerce em sala de aula têm sido desenvolvidas em função e/ou a partir de comportamentos pedagógicos.

1.2. A influência do meio sobre o desenvolvimento humano

Segundo BARBIZET e DUIZABO (2), para a neuropsicologia, o cérebro humano é um sistema complexo que estabelece relações com o mundo que o rodeia, desde as primeiras semanas até os últimos dias de vida.

Também a neuropsicologia explica a importância do ambiente na vida do indivíduo, e é o meio ambiente que lhe oferece a oportunidade da experiência e lhe permite o exercício de sua estrutura genética. Segundo VAYER (47), o cérebro deve ser considerado como um sistema auto-regulador, no sentido de controlar suas operações e de modificá-las em

função de situações, mudanças ou variações que acontecem no meio em que elas se desenvolvem.

Na verdade, ao discutirmos os mecanismos cerebrais, podemos nos inteirar da extrema diversidade do comportamento humano, uma vez que as situações e atividades podem ser extremamente diversas. Além disso, adiciona-se um aspecto essencial, conforme afirmam BARBIZET e DUIZABO (2,p.154): "a mesma situação não provoca, a cada vez, no indivíduo, o mesmo comportamento."

Esses mesmos autores também explicam o peso das experiências passadas do indivíduo sobre o seu comportamento, seja no nível repetitivo, seja no nível mais elaborado como: a linguagem falada por ele, os conceitos, critérios de ação, e os critérios de aceitação e de recusa adquiridos, progressivamente, no curso da história de suas relações pessoais com os seres que o rodeiam (2).

Nesse sentido, a psicologia do conhecimento ensina que a ação permite aprender, reconhecer e construir a realidade do material, a realidade dos objetos e do espaço, o que nos permite considerar a ação como o princípio dinâmico de todo desenvolvimento, não significando somente relação com o objeto, mas também um modo de comunicação com o outro, de interação e trocas com o meio. A essa linha de pensamento acrescenta-se a visão de VAYER (47, p.28):

"O desenvolvimento da pessoa é uma autoconstrução que se realiza num contexto relacional. Todavia, só pode haver

autoconstrução se o indivíduo for sujeito de sua ação; mas se a ação é o princípio dinâmico de todo desenvolvimento e sua inserção no mundo da comunicação que lhe dá significado".

Numa análise geral, a diversidade de comportamento eficaz, a rapidez e a originalidade de respostas são consideradas atitudes inteligentes, atitudes essas que dependem da quantidade e qualidade das experiências de relacionamento e de conhecimento adquirido no passado, que é, por sua vez, conservado na memória.

Assim, entendendo a interação como condição *sine qua non* da natureza do comportamento humano, que sofre modificações por influência genética, maturação nervosa e condição ambiental, é ainda relevante considerar a complexidade do processo interativo na dinâmica das relações interpessoais, a partir dos aspectos sócio-cultural e afetivo-emocional.

LEITE (16), falando sobre ensino e relações interpessoais, entende que a pequena ênfase, no estudar as relações interpessoais, associa-se à dificuldade de se coordenar o conhecimento a respeito das mesmas no domínio da educação.

Segundo esse autor (16), o domínio das relações interpessoais não se encontra centralizado nem na Filosofia, nem na Psicologia, nem na Sociologia. " De fato, a Sociologia ocupou-se muito mais dos grandes que dos pequenos grupos; a Psicologia sempre deu maior atenção ao indivíduo, considerado isoladamente, que ao indivíduo participante de uma diáde

ou de uma tríade; a Filosofia da Educação ora se volta para o indivíduo, ora se volta para a sociedade, quase nunca para o problema do indivíduo em contato direto com seus semelhantes" (16, p.234).

Hoje, o tema das relações interpessoais é visto como problema científico, mas apesar do pensamento sistematizado e dos conhecimentos advindos das pesquisas, ainda persiste a dificuldade para coordenar o conhecimento teórico; a ausência dessas conquistas na sala de aula é um fato inegável.

Mesmo a Psicologia Social, que tomou a frente na exploração desse universo, não oferece diretrizes mais concretas para viabilizar a ação pedagógica, apesar de considerar a importância das relações interpessoais na educação de indivíduos.

Para LEITE (16, p.246), uma das contribuições da investigação psicológica seria "estimular a reeducação dos professores cuja conduta seja prejudicial ao desenvolvimento dos educandos".

Ainda segundo LEITE (16, p.252), a preparação para viver com os outros deve ser dirigida a dois problemas: "um, o autoconhecimento; o segundo, o conhecimento do sentido do comportamento dos outros". Esse mesmo autor ainda acrescenta que a importância do autoconhecimento é decisiva não apenas para o aluno, mas sobretudo para o professor, que determinará, em grande parte, o comportamento de seus alunos (16, p.252).



Sendo assim, pensamos que a reeducação pedagógica se viabiliza pela participação ativa do professor, na qual esteja centralizada a questão da reflexão sobre o procedimento, envolvendo o conteúdo, os arranjos ambientais e a relação professor-aluno. Além disso, em se tratando da educação como processo formativo por meio de relações interpessoais, e como processo de preparação para as mesmas, torna-se indispensável o trabalho individualizado no domínio das relações interpessoais. Ou seja, o significado do processo interativo para o desenvolvimento individual, dentro de um sistema de relações interpessoais, está relacionado à capacidade de ajustamento social e psicológico.

Do ponto de vista psicopedagógico, a circunstância interativa de pequenos grupos vem ao encontro das prioridades de se trabalhar a partir das relações interpessoais, pois não se trata nesse caso de trabalho massificado ou superposto, mas de relações que se coordenam a partir de significado e troca.

Por outro lado, os arranjos ambientais na sala de aula devem ser conseqüentes de uma visão de desenvolvimento e aprendizagem, podendo indicar qual a teoria que prevalece na realidade. A adoção de uma teoria que preconize o ensino em pequenos grupos e a participação ativa do educando, se enquadra numa proposta de educação moderna, enquanto que procedimentos voltados para o grande grupo e para o atendimento individual se ajustam à forma de organização pedagógica tra-



dicional.

Em OLIVEIRA (26, p.2) evidencia-se o que é básico na teoria do desenvolvimento humano: este não decorre da ação isolada de fatores genéticos, que buscam condições para seu amadurecimento, nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento; ocorre sim, por meio de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio, num processo de retroalimentação durante todas as experiências de vida, sendo o seu conhecimento do mundo construído especialmente pelas relações interpessoais vivenciadas.

A autonomia do ser humano é então conquistada mediante a interação, em determinado tempo e espaço, a partir de contextos simbólicos que são interpretados pelo sujeito da ação. Ou seja, o comportamento do indivíduo, representado pela atividade mental, pelo comportamento verbal e pela motricidade, resulta de um mecanismo interativo, onde têm lugar importante o indivíduo e o ambiente físico e social no qual ocorre a interação. Vale dizer que a inteligência, na forma de coordenação da ação motora, verbal ou mental, é desenvolvida pela interação indivíduo-meio (17).

Sob esse ponto de vista, entendemos que refletir sobre a organização do ambiente na sala de aula, a partir de programa de atividades, conteúdo e procedimentos, constitui uma das condições básicas para uma ação pedagógica eficaz. Focalizar esse universo interativo e ficar atento para a dinâmica das relações interpessoais que acontecem nesse meio pode



ser um recurso para se chegar a questionamentos importantes, bem como para refletir sobre o que norteia e dirige a prática pedagógica.

1.3. Implicações relacionadas ao comportamento do professor em sala de aula

ROSENTHAL e JACOBSON (40), para estudar a possibilidade de influência das expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos, associaram a capacidade intelectual dos alunos à expectativa do professor em relação aos mesmos.

O estudo desses pesquisadores sugere que, as crianças consideradas pelos professores como mais capazes, têm um progresso intelectual maior, não tanto pela diferença de tempo que o professor gasta com elas em relação às consideradas menos capazes, mas provavelmente pelo tipo de interação que lhes é dedicado. No entanto, o estudo não expõe quais seriam esses tipos interativos, que poderiam intervir como possíveis determinantes do progresso intelectual dos alunos dos quais o professor foi estimulado a esperar mais.

O estudo de GROLNICK e RYAN (12), que avalia três dimensões de estilos dos pais (apoio de autonomia, envolvimento e fornecimento de estrutura), associadas aos aspectos de auto-regulação e competência das crianças no ensino elementar de 3ª a 6ª séries, sugere que, apesar de o controle externo, excessivamente aplicado, poder inibir a auto-regula-

ção do comportamento escolar, a monitoração também pode ser necessária, quando a internalização do comportamento não estiver presente.

KATZ e COSTA (14), estudando o processo educativo de crianças tanto no seu desenvolvimento natural como nas suas distorções, enfatizam que um tipo de distorção (coação, punição, falta de limites) decorre de problemas internos não resolvidos pelos responsáveis pela educação, como os pais e professores. Para esses autores, a coação e punição tanto quanto a falta de limites não trazem benefício à criança, seja na situação familiar, seja na escolar. Em relação a esta última, os estudiosos explicam que os professores empenhados em projetos de reformas que propõem a redefinição da escola, atitude esta comum na atualidade, afastam-se das crianças e evitam a responsabilidade que lhes cabe.

COOPER e SPEECE (3), num experimento de variação de arranjos ambientais em sala de aula, onde se expunham crianças de classes comuns com baixo desempenho, observaram que o trabalho individual em carteira, desenvolvido pelos professores, mostrou significativo acréscimo no risco de encaminhamento especial, enquanto que o trabalho de leitura em pequenos grupos não se relacionou como situação de risco de encaminhamento para classe especial. Os autores consideraram que esse fato esteve, provavelmente, associado à queda de tempo gasto em atividades acadêmicas. Por exemplo, os estudiosos observaram que, enquanto os alunos de pequenos grupos



tiveram facilidade para interagir com seus pares ou com a professora, os alunos em trabalho individual não receberam nenhuma tutela adicional. Segundo esses autores, a alocação de recursos instrucionais para suplementar a interação direta professor-aluno apresenta problemas práticos, e o trabalho em pequenos grupos oferece vantagens de rendimento, em se tratando de tempo disponível para a monitoração da atividade acadêmica.

Embora tais pesquisas sobre ensino eficaz tenham sido dificultadas pela complexidade de fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, elas apontam comportamentos educacionais específicos que denotam implicações importantes em sala de aula.

BROPHY e GOOD, em 1986, e ROSENSHINE e STEVENS, em 1986, citados por NOWACEK (25), concluíram, em seus trabalhos, que os comportamentos educacionais específicos, como dirigir e estimular a aprendizagem dos estudantes, relacionaram-se a resultados estudantis positivos. Esses estudos indicaram que os professores eficientes (aqueles que dirigiram e incentivaram a aprendizagem, e que conseguiram manter uma participação dos alunos acima da média) aumentaram o tempo de aprendizado acadêmico; estabeleceram grandes expectativas de desempenho; apresentaram informação clara e estruturada para grandes grupos; foram claros na formulação de questões que permitiram altas porcentagens de respostas corretas e deram *feedback* corretivo aos estudantes que as responderam in-



corretamente.

Em relação ao comportamento de ensino de professores de classe comum e especial, as investigações têm encontrado similaridade na distribuição de tempo entre as várias atividades de sala de aula. Porém, uma porcentagem maior de tempo é gasta para instrução acadêmica em classes especiais, conforme o constatado por YSSELDYKE (51), e a proporção de resposta acadêmica é maior na situação de ensino de classe especial (52).

Adicionalmente, KELLER, MCKINNEY e HALLAHAM, citados por NOWACEK (25), encontraram diferenças entre professores que iniciavam seu trabalho em classes comuns e professores de estudantes com distúrbio de aprendizagem. Esses últimos monitoraram, elogiaram e demonstraram uma atitude positiva com seus alunos com maior freqüência do que os educadores não especializados no ensino de deficientes. Além disso, esse mesmo estudo indica que entre os educadores de classes especiais há maior freqüência de respostas às suas próprias questões, nas interações iniciadas por eles, e de indicações de resposta errada a seus alunos, estando, portanto, menos propensos a ignorar a desatenção dos mesmos.

No entanto, todos esses resultados, embora concordem com várias investigações sobre processos de produtos educacionais, discordam de resultados de outros exames conduzidos em classes de educação especial, como o de KORINEK (15) que sugere haver mínimas diferenças entre o comportamento de en-



sino de educadores de classes comuns e especiais..

NOWACEK (25) sugere que futuros estudos em classes especiais e comuns devem investigar o impacto que a relação de estudantes deficientes/não deficientes tem sobre a frequência de práticas instrucionais específicas na sala de aula.

O estudo de MORAIS (22) focaliza o desempenho do professor em sala de aula mediante observação direta, combinando registro contínuo com registro de eventos, para identificar padrões de estilos pedagógicos e caracterizar os professores leigos e os professores habilitados. Nessa caracterização de comportamento instrucional, fica evidente que o estudo sobre o manejo da classe pode, não só contribuir para o treinamento de professores, como também sugerir tópicos de pesquisas futuras que, sustentadas pela valoração das relações interpessoais, destaquem a relação professor-aluno sob enfoque acadêmico.

Eis por que centramos nosso trabalho no contexto de sala de aula. Por um lado, temos a importância da relação ensino-aprendizagem. Por outro, a necessidade de explorar e retratar a realidade pedagógica, principalmente no início da história escolar dos educandos, quando estão mais susceptíveis aos modelos externos e, ainda, em período de formação de suas estruturas internas.

MORAIS (23) organiza temas de sala de aula, colocando em evidência as idéias de muitos autores que, por valorizarem o cotidiano desse contexto, acreditam valer a pena in-



vestir nele.

SCHMITZ (41) considera a sala de aula como um ambiente social que propicia a aprendizagem pela vivência, e onde o professor é um elemento dinamizador de todo o processo da educação.

A importância do trabalho em grupo na sala de aula também tem sido destacada por ser um elemento de formação social e de contribuição para o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Entre os autores, que compartilham dessa visão, encontramos HAYDT (13, p.137) que afirma:

"Na escola em geral, e na sala de aula em particular, o trabalho de equipe desempenha uma função importante, criando oportunidade para o diálogo e a troca de idéias e informações. Ao participar dessa troca de experiências possibilitada pelo trabalho em equipe, o indivíduo precisa organizar seu pensamento a fim de exprimir suas idéias de forma a serem compreendidas por todos. Na dinâmica do trabalho em grupo, o aluno fala, ouve os companheiros, analisa, sintetiza e expõe idéias e opiniões, questiona, argumenta, justifica, avalia. Portanto, o trabalho de grupo contribui para o desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo, mobilizando seus esquemas operatórios de pensamento. Além de contribuir para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos, o trabalho em equipe também favorece a formação de certos hábitos e atitudes de convívio social, como: cooperar e unir esforços para que o objetivo comum seja atingido; planejar



em conjunto as etapas de um trabalho; dividir tarefas e atribuições, tendo em vista a participação de todos; expor idéias e opiniões sucinta e objetivamente, de forma a serem compreendidas; aceitar e fazer críticas construtivas..."

1.4. Teorias

Considerando a abrangência teórica do assunto deste estudo, que inclui relações entre professores e alunos em sala de aula, entendemos que as teorias de ensino devem ser analisadas, a partir dos conceitos que estejam relacionados com a dinâmica da relação professor-aluno, não sendo necessária uma discussão mais exaustiva e profunda sobre a gênese e desenvolvimento do conhecimento humano.

Dessa forma, nossas considerações sobre as diferentes visões teóricas do desenvolvimento humano se restringem à análise de seus conceitos abrangentes.

Acrescente-se, ainda, que a prática pedagógica na sala de aula não implica tipos puros de abordagem teórica, pois ela resulta de uma concepção educacional particular, se o professor está individualmente motivado por sua visão educacional e de mundo.

Nosso ponto de vista apóia-se, portanto, na idéia de que, para refletir sobre a ação pedagógica, é preciso considerar os componentes que a determinam, tais como a visão educacional do professor, sua qualificação profissional e



sua condição histórica na dimensão pessoal e social.

Segundo FERREIRA (9), é preciso que se tenha uma visão crítica sobre a valorização exagerada dos fundamentos psicológicos considerados essenciais para a explicação e solução dos problemas educacionais, e sobre a maneira abstrata com que a psicologia e a pedagogia apresentam o indivíduo e a sociedade. Essa é uma visão que nos parece interessante por realçar a importância da relação teoria-problema, propondo uma abordagem teórica a partir do problema.

Entendemos que a pesquisa na sala de aula reduz a tendência de se refletir sobre a situação educativa no plano da explicação abstrata, pois a realidade das relações no contexto nos instiga a uma compreensão mais ampla do processo educacional, o que requer duas condições primordiais: a) a conciliação entre a natureza abstrata da concepção de desenvolvimento e a realidade do processo ensino-aprendizagem; b) a compreensão da educação como um processo de inter-relacionamento, no qual todos os envolvidos são beneficiados no desenvolvimento da personalidade de cada um e na obtenção de objetivos comuns.

Uma questão que ainda suscita esclarecimentos para a prática do professor na sala de aula é a do ensino diretivo e não-diretivo.

Estudos como os de Lewin, Lipitt e White, com vários grupos de alunos acompanhados por monitores "autoritários", "não-intervencionistas" e "democráticos" mostraram resulta-



dos surpreendentes: no grupo do monitor autoritário, na sua ausência, houve muitas agressões; no grupo "não-intervencionista" as agressões foram mais numerosas ainda, além da "privatização" da atividade, ao passo que no grupo do monitor democrático, mesmo na sua ausência, o grupo trabalhou tranqüilamente, cumprindo suas tarefas (45, p.16-20).

Para SNYDERS (44), o ensino-diretivo ou tradicional somente será superado, quando uma avaliação cuidadosa e crítica der lugar a uma nova abordagem.

Uma outra questão, também importante na sala de aula, compreende a utilização e efetivação de técnicas e recursos de ensino, o que, sem dúvida, está diretamente relacionado à importância do meio sobre o desenvolvimento e aprendizagem.

Uma visão teórica que vem ao encontro dessa afirmação é a abordagem comportamentalista, que atribui um imenso poder ao ambiente, no desenvolvimento humano. Nessa abordagem, a aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado, sendo tal modificação o resultado da experiência por meio do mecanismo estímulo-resposta.

Segundo SKINNER (43, p.145-146), que pode ser considerado como o expoente mais importante da abordagem comportamentalista, a manipulação de estímulos encoraja a emissão de resposta, e a dificuldade de um problema está relacionada com a disponibilidade da resposta que constitui a solução.

Segundo os ambientalistas, o comportamento pode ser modificado por manipulação de estímulos, ou seja, de elementos

ambientais, com a intenção de aumentar ou diminuir a frequência em que ele aparece. Assim, tanto a consequência positiva (elogios após um determinado comportamento que é entendido como adequado), quanto a negativa (punição após um determinado comportamento que é entendido como inadequado), levam o indivíduo a alterar seu comportamento. Em busca de aumentar o prazer e reduzir a dor, o indivíduo responde ao ambiente mediante as consequências que o seu comportamento possa provocar. Já a ausência ou eliminação das consequências que mantêm o comportamento inadequado (procedimento de extinção) afasta o comportamento inadequado, quebrando o elo que se estabeleceu entre o comportamento visto como indesejável e determinadas consequências do mesmo.

Evidencia-se na abordagem comportamentalista a ênfase em propiciar novas aprendizagens por meio da manipulação dos estímulos que antecedem e sucedem o comportamento. Para tanto, segundo DAVIS e OLIVEIRA (5), é preciso identificar os estímulos que provocam o aparecimento do comportamento-alvo e as consequências que o mantêm, bem como uma análise rigorosa da forma como os indivíduos atuam em seu ambiente.

Nesse sentido, entende-se que a visão comportamentalista enfatiza a necessidade de o professor organizar as condições para que a aprendizagem ocorra, o que requer clareza de objetivos instrucionais, conhecimento da sequência de atividades que levarão ao objetivo proposto e especificação dos reforçadores que serão utilizados. Em se tratando da relação

professor-aluno, a mesma está embasada na aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, com objetivo de desenvolver um ensino individualizado e diretivo.

Para DAVIS e OLIVEIRA (5, p.33), essa abordagem, na sala de aula, tem um mérito importante: "o mérito de chamar a atenção dos educadores para a importância do planejamento do ensino".

A abordagem humanista centraliza o sujeito nas suas especulações propondo o modelo não-diretivo de educação.

Em C.Rogers e A.Neill encontramos a concepção subjetivista, que caracteriza essa abordagem e preconiza o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, independentemente da intervenção do outro ou de modelos externos à ele.

A ênfase explicativa do desenvolvimento está colocada na autodeterminação natural e ativa, e a centralização do processo educativo está voltada para a satisfação das necessidades do educando, segundo sua natureza e desenvolvimento.

"A aprendizagem, na visão de Rogers, é um processo que parte primordialmente do aluno, que deverá estar motivado para aprender a aprender, e a mudar. A tarefa do professor seria facilitar a experiência de aprendizagem do aluno. Este estaria livre para escolher o que lhe é significativo" (9, p.55).

De certa forma, podemos reconhecer uma visão interacionista nessa abordagem, se considerarmos desenvolvimento humano e conhecimento.



Entretanto, a crítica a essa abordagem questiona a dicotomia, que nela se configura, entre o homem e o mundo.

Também há questionamentos quanto à proposta educacional de Neill, que não é sistematizada. Contrapondo a ação pedagógica tradicional, NEILL (24) fixou-se no extremo oposto da espontaneidade e autonomia de aprendizagem do aluno. Respalhado por um ideário de crença na criança, idealizou uma educação à margem dos valores sociais. Para esse autor, deixar que a criança se regule por conta própria implica em crença na bondade da natureza humana, uma crença que não é, nem nunca foi pecado original (24,p.98).

Para ROGERS (39), a criança, desde o nascimento, possui aptidões fundamentais que lhe permitem a vida e a sobrevivência, enquanto organismo: um sistema de motivação e um sistema inato de controle que permitem a preservação de experiências, coincidindo a experiência do ego e da realidade.

Nesse enfoque, a relação professor-aluno não tem caráter de intervenção. O professor é um facilitador da aprendizagem nos limites da comunicação do aluno consigo mesmo, não devendo interferir diretamente no campo cognitivo e afetivo do mesmo. Não se introduzem valores e objetivos. Esses partem do próprio educando, que deles se apropria à medida que estrutura o seu comportamento experiencial.

ROGERS (38) preconiza um estilo pedagógico livre, em que cada educador possa, eficientemente, facilitar a aprendizagem significativa de seu aluno.



A sala de aula torna-se, portanto, um local de relações favoráveis e de liberdade, com a convicção de que cada pessoa seja capaz de se autodirigir.

Na visão interacionista o indivíduo procura compreender tudo que experimenta, e as explicações daquilo que lhe é estranho se dão pela construção de hipóteses. Tais hipóteses são elaboradas de acordo com seus recursos internos, os quais foram construídos pela sua interação com o ambiente (meio físico e social). Conseqüentemente, temos fatores internos e externos inter-relacionando-se durante todo tipo de interação, ocasionando a formação de uma complexa combinação de influências.

Para os interacionistas, existe uma ação recíproca entre o meio e o organismo.

De uma maneira geral, incluem-se entre os teóricos interacionistas aqueles que preceituam a abordagem cognitivista do desenvolvimento humano, aqui representados por Piaget (valorização do sujeito epistêmico, sujeito ideal, universal) e Vygotsky (visão sócio-cognitivista).

PIAGET (30) procurou explicações sobre como e em função de que as estruturas mentais iniciais se transformam, dando lugar a outras cada vez mais complexas, e como o conhecimento se desenvolve, desde as rudimentares estruturas mentais do recém-nascido até o pensamento lógico formal do adolescente.



PIAGET (35), em sua psicologia genética do conhecimento, propôs o aspecto construtivo da inteligência, que se efetua pela interação do indivíduo com o meio: tanto o ambiente físico como o social concorrem no sentido de oferecer estímulos e situações que requerem um processo cognitivo para a resolução.

Para PIAGET (31), existe uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é essa realidade que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo. No entanto, a função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias interiorizadas da realidade externa, e sim em produzir estruturas lógicas, que permitem ao indivíduo atuar sobre o mundo, de formas cada vez mais complexas.

A concepção interacionista do desenvolvimento apóia-se na idéia de que a construção do conhecimento se faz através de sistemas de significação, valorizando, portanto, a troca entre o organismo e o meio: um sistema que nem está pronto ao nascimento, nem é adquirido passivamente.

Segundo PIAGET (34), é a partir de esquemas (estruturas unitárias básicas) que o indivíduo entende e se adapta a uma realidade que é percebida por ele, de forma cada vez mais diferenciada e abrangente. Nessa evolução, os esquemas iniciais sensório-motores se ampliam, sucessivamente, adquirindo organizações mentais diferenciadas. Nesse processo de evolução, o indivíduo segue determinadas etapas, caracterizadas pela aparição de estruturas mentais originais, as quais per-

mitem identificar e explicar a transformação e conservação de quantidades, a inclusão de classes, as classificações hierárquicas, etc.

Na visão interacionista de Piaget é preciso considerar que o sujeito herda a possibilidade para o desenvolvimento de suas estruturas mentais, uma vez que a capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio; trocas que são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer.

Para PIAGET (32), a primeira forma de adaptação do pensamento à realidade ocorre mediante a formação de esquemas sensório-motores que se modificam diante das necessidades de soluções de problemas ou de situações novas. Assim, os esquemas sensório-motores dependem das impressões sensoriais que a criança recebe dos objetos, da percepção como função sinalizadora, da manipulação e exploração, e da ação (generalizações construtoras): uma inteligência essencialmente prática, mas que, nem por isso, deixa de resolver problemas (alcançar objetos afastados e escondidos).

As construções anteriores são, então, base para as aquisições seguintes, que se viabilizam graças ao desequilíbrio interno que a situação externa desencadeia. O indivíduo utiliza-se de suas hipóteses anteriores ou de suas interiorizações para compreender uma determinada situação experimentada. No caso dessa situação ainda lhe parecer estranha, novas hipóteses são formuladas para explicar a situação e

assim, sucessivamente, as elaborações vão-se tornando cada vez mais complexas.

Essa concepção, de maneira alguma, limita a função do professor. Ao contrário, torna-a mais complexa, exigindo arranjos ambientais apropriados para o desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais em sala de aula. Não se trata de o professor informar apenas, ou de oferecer atendimentos individuais justapostos. Também não tem sentido um ensino individualizado sem interação, ou um ensino espontâneo e sem diretrizes. Há que se propor trocas, mas em ambiente organizado, para que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Segundo, Piaget a criança possui uma lógica de funcionamento mental que difere da lógica funcional do adulto. A transformação da primeira na segunda depende de um processo dinâmico e constante do organismo, que busca manter um estado de adaptação com seu meio. Continuamente, diante de experiências inexplicáveis, ele procura por um novo estado de equilíbrio que supere o anterior em termos de poder explicativo.

Piaget definiu o desenvolvimento por 4 fases distintas que se organizam seqüencialmente: sensorio-motora, pré-operatória, operatório-concreta e operatório-formal.

O autor explica que a seqüência das fases é invariável, embora possa haver diferenças em relação à idade cronológica em que as referidas fases são alcançadas; as etapas do de-



desenvolvimento cognitivo são irreversíveis, ou seja, ao se construir uma determinada capacidade mental, não mais é possível perdê-la. Daí o fato de a visão entender que a aprendizagem significativa só acontece quando o sujeito participa da descoberta e constrói seu conhecimento.

Para Piaget, a estrutura mental é invariável e o conteúdo é variável, dependendo dos aspectos social e afetivo, que são os elementos variáveis do funcionamento mental.

Piaget também aponta o período intermediário de fases que se sucedem, como sendo o melhor momento para operacionalizar a aprendizagem de conceitos compatíveis com a idade mental da criança, mas entendendo que é a ação a responsável pelo desenvolvimento, ou seja, é a interação entre sujeito e meio que propicia a construção do conhecimento.

A visão de Piaget valoriza a preparação dos professores para assumirem a responsabilidade na educação intelectual e moral da criança, que concilia os aspectos psicológicos, sociais e biológicos, como os responsáveis pelas aquisições durante o desenvolvimento.

Para PIAGET (33, p.55), antes de se atribuir uma deficiência aos próprios mecanismos do desenvolvimento do raciocínio, é da maior necessidade que se procure verificar se a responsabilidade não recai, no caso, sobre os métodos.

Segundo PIAGET (33, p.71), quer se trate de uma educação da razão e das funções intelectuais, ou de uma educação da consciência moral, o pleno desenvolvimento da personali-



dade humana, que inclui autonomia da pessoa e reciprocidade na relação, não ocorre em atmosfera de autoridade e opressão intelectuais e morais; pelo contrário, é imperativo para sua própria formação a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão.

VYGOTSKY (49) tem uma visão interacionista baseada na concepção de um organismo ativo que se combina num ambiente que é histórico e essencialmente social. Ele destaca, como importante, as oportunidades materiais e simbólicas que o ambiente oferece ao indivíduo. Ao contrapor a possibilidade de existir uma sequência universal de estágios cognitivos, prioriza as formas pelas quais as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio. Segundo ele os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais no início da vida da criança, e à medida que as interações sociais vão sendo introduzidas, elas passam a ganhar lugar de destaque como fator influente no desenvolvimento. Assim, o processo de interiorização se dá pela apropriação da experiência social que parte do social.

Para VYGOTSKY (48), a linguagem dos adultos tem um papel importante na formação e organização do pensamento. A fala, como um tipo de linguagem, é assimilada pela criança e exerce influência na percepção e no conhecimento. Como um recurso social de comunicação, a fala amplia o conceito que o indivíduo possa ter sobre o objeto da interação e norteia

as suas formas de organizar e atuar sobre a realidade. O autor conceitua a inteligência como capacidade para aprender, entendendo que o processo psicológico se desenvolve a partir da interação com outras pessoas, estando, portanto, centralizado no social e não no biológico.

Para VYGOTSKY (49, p.94-103) existe um segundo nível de desenvolvimento, o qual denominou de "zona de desenvolvimento proximal"¹ que possibilita o desenvolvimento de funções que estão prestes a completar-se. Nesse sentido entende-se que, segundo o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento intelectual.

Considerando a "zona de desenvolvimento potencial ou proximal", a visão de Vygotsky oferece outras diretrizes de ensino para a prática na sala de aula: conhecendo o que as crianças fazem, com ou sem a ajuda dos outros, é que se pode planejar as situações de ensino e avaliar os seus progressos.

Assim, evidencia-se a importância da relação professor-aluno, em todos os referenciais teóricos, onde o professor se inclui como elemento facilitador e dinamizador de todo o processo de educação.

1 - Em algumas traduções este termo aparece como "zona de desenvolvimento potencial".

Outrossim, acrescentamos que o compromisso do professor na sala de aula não se relaciona somente com a alfabetização ou objetivos instrucionais, mas também com o desenvolvimento da criança, o que leva o educador a considerar as condições interativas do contexto e o seu papel como pessoa e profissional.

SCHMITZ (41, p.47), ao falar sobre objetivos e atuação profissional do professor, argúi:

"Sendo a educação um processo de relacionamento, e constituindo o professor um dos integrantes desse processo, como pessoa e como profissional, é natural que também ele queira crescer através desse processo. Seria absurdo excluir dos objetivos do professor o seu próprio aperfeiçoamento, pois nada que uma pessoa faça de alguma forma humana deixa de influir na sua personalidade e nos seus valores. Por isso os objetivos pessoais, individuais do professor precisam ser tomados em conta, para serem atendidos".

A problemática pesquisada neste estudo apóia-se não em uma determinada teoria, mas sim nos pressupostos que cada uma oferece para o estudo da relação professor-aluno e manejo de classe, considerando-se as implicações do comportamento do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como os determinantes sociais que norteiam a ação pedagógica em classes especiais e comuns.

Para tanto, optamos pelo estudo transversal dos contextos, porquanto esse corte não altera as características das

relações professor-aluno aqui apresentadas, uma vez que, de maneira geral, mesmo os estudos longitudinais têm demonstrado que o comportamento do professor é inconstante.

A exemplo disso, podemos citar MIZUKAMI (21) que, observando aulas de diferentes disciplinas de quinta a oitava séries, verificou que os tipos de influência, que o professor exerce durante suas aulas, não são contínuos e constantes, quer se considerem aulas seqüenciais, quer se considerem os intervalos temporais de uma mesma aula.

Adiciona-se ainda o observado por LIMA VERDE (18) que, analisando a manutenção de padrões de interação verbal de um mesmo professor alfabetizador, e de diferentes professores alfabetizadores, durante sete meses, concluiu pela diferença de comportamento pedagógico, quer considerando-se cada professor isoladamente, quer considerando-se todas as aulas observadas de todas as professoras. Nesse estudo foram analisadas 100 aulas, ao longo de sete meses: mais ou menos duas gravações por mês em cada classe, de 15 em 15 dias. Participaram do estudo oito professoras, e o total de duração das sessões em minutos foi de 5.505.

Além disso, a metodologia adotada neste estudo considerou também o papel do observador no processo de investigação e a importância dos temas que emergem do contexto.

PATTO (28), ao analisar a proposta de observação antropológica, destaca o papel do pesquisador. Segundo a sua concepção, o pesquisador situa-se no centro do processo de in-

investigação, na qualidade de participante ativo do processo.

Assim, o caráter exploratório da pesquisa em sala de aula requer uma observação direta, a partir da qual se possa levantar variáveis não-estruturadas aprioristicamente, para complementar os dados fornecidos pela observação sistemática.

DELAMONT (46), voltada para a análise da maneira pela qual o estilo individual do professor e a matéria afetam a interação que se verifica em classe, selecionou alguns temas unificadores que estruturaram os dados de sua pesquisa. PATTO (28, p.403) faz esclarecimentos sobre o procedimento:

"A escolha destes temas não foi casual ou realizada aprioristicamente, em função de interesses pré-definidos pelo pesquisador. Ao contrário, emergiram de duas fontes: as entrevistas formais e informais realizadas com as alunas e a fase de trabalho de campo, realizada pelo observador; todos os temas escolhidos se mostraram importantes na definição do professor enquanto individualidade. Entre os temas selecionados, quatro se destacam como os principais: o ambiente físico criado pelas professoras, sua aparência pessoal, as opiniões das alunas sobre elas e excertos de diálogos ocorridos durante as aulas. O primeiro aspecto foi caracterizado principalmente através de anotações de campo realizadas pelo observador, o segundo através de conversas informais com as alunas, o terceiro por meio de entrevistas formais com as alunas e o quarto através de anotações detalhadas tomadas em

sala de aula, num contexto de observação não-estruturada".

Este estudo apresenta um movimento metodológico semelhante ao descrito anteriormente, embora nele não se configure a análise de todos os temas propostos pelos partidários da metodologia antropológica. Os temas que nos propusemos a analisar caracterizam a professora quanto ao manejo de classe e quanto à sua percepção do contexto.

Outrossim, esclarecemos que a nossa finalidade básica neste estudo consiste em refletir sobre o manejo da classe em diferentes situações de ensino, mediante a identificação de padrões comportamentais observados em sala de aula.



Capítulo 2 - METODO

Inicialmente, optamos pelo modelo de observação de MORAIS (22), porque ele nos permitia medir e descrever o comportamento do professor, segundo as atividades desenvolvidas em sala de aula, e as relações verbais com os alunos, e também porque, embora estabelecesse categorias pré-definidas, incluía um registro cursivo complementar à observação. Essa forma de registro possibilitava o levantamento de outros tipos de modalidades interativas utilizadas pelo professor em sala de aula, bem como a identificação de um comportamento comum entre os alunos de todas as classes, norteando-nos na suplementação do método para prosseguimento da pesquisa.

Acrescente-se, ainda, que fizeram parte da metodologia outros recursos de coleta de dados como: entrevista e questionário dirigidos às professoras.

Entre a entrevista, que foi o primeiro passo metodológico, e o questionário, que foi o último, tivemos dois períodos de observação das classes. No primeiro, seguimos o roteiro utilizado por MORAIS (22) e no segundo, utilizamos outro roteiro, cujas categorias interativas foram levantadas no presente estudo, mediante análise do registro cursivo efetuado no primeiro período.



Assim, temos um modelo metodológico caracterizado por um movimento contínuo de coleta de dados, e as categorias interativas, que formaram o roteiro de observação utilizado no segundo período, emergiram do contexto e nortearam o questionário respondido pelas professoras.

2.1. Material

Foram utilizados cronômetro e ficha para registro escrito.

2.2. Participantes

Foram selecionadas, por sorteio, cinco escolas da cidade de Marília, Estado de São Paulo, as quais dispunham de classes especiais para deficientes mentais. Em cada uma das escolas realizamos a observação em uma classe para deficientes mentais e em uma classe de primeira série do ciclo básico, por meio de escolha aleatória. Participaram do estudo cinco professoras de classes especiais para deficientes mentais (DM) e cinco professoras de classes de primeira série do ciclo básico (CB).

2.3. Procedimentos de coleta de dados



O procedimento de coleta de dados incluiu entrevista com as professoras, observação da sala de aula e questionário dirigido às docentes.

2.3.1. Entrevista

A entrevista com as professoras ocorreu no primeiro contato com as mesmas, sucedendo a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, a qual nos foi concedida pelas diretoras das escolas.

Nesse primeiro contato esclarecemos às professoras que o nosso objetivo seria observar a dinâmica interativa da classe, para evitarmos maiores influências sobre o comportamento das mesmas.

Após os esclarecimentos acima citados, procederam-se as apresentações e acordos gerais: a professora falou sobre a sua disponibilidade para receber-nos e combinamos a data da nossa observação. Mediante o horário de atividades da classe, selecionamos o dia em que todas elas estariam sob a sua responsabilidade, evitando assim que, possivelmente, ocorressem outras atividades, no dia da observação, como as de educação artística e de educação física, ministradas por outras professoras, bem como a presença concomitante de estagiárias dos cursos de pedagogia, magistério ou psicologia.

A partir desses acordos, demos continuidade ao nosso diálogo com as professoras, tecendo comentários atinentes ao

contexto da entrevista, para deixar mais clara a informação que recebíamos, e para dar continuidade à comunicação. Por exemplo, quando a professora mencionou ter lecionado em outras séries, perguntamos que diferenças ela notara entre lecionar para a primeira e outras séries, ou ainda, se ela percebia diferenças entre as turmas de uma mesma série de ano a ano, em especial da primeira série. Retomamos o roteiro de informações, sem provocar pausa na interação, tendo o cuidado de manter o processo interativo num clima de confiança, segurança e espontaneidade. Nesse processo evitamos estabelecer valores ou opinião sobre o relato em pauta.

Após as apresentações, acertos gerais, e os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, que compreenderam explicações sobre o nosso objetivo em observar as classes de primeira série do ciclo básico e especiais para deficientes mentais, a fim de identificar semelhanças ou divergências entre as duas situações de ensino, procuramos esclarecer as professoras sobre o porquê do nosso contato com elas. Mais especificamente, procuramos justificar a entrevista e os tópicos que seriam abordados. De maneira geral, a necessidade de estabelecermos parâmetros para a caracterização das professoras, em função de sua prática, do seu cotidiano, constituiu o nosso relato explicativo nessa fase, e dessa forma, demos continuidade à entrevista, discutindo as seguintes questões: tempo de magistério; tempo de ensino em classes de primeira série do ciclo básico; tempo de ensino em classes

especiais para deficientes mentais; tipo de formação profissional; objetivos em sala de aula; comportamento que esperam dos alunos (na sala de aula); percepção sobre o comportamento da classe no início e final do ano; atribuições de causalidade em relação ao sucesso ou ao fracasso do escolar.

Todas as informações recebidas referentes a essas questões foram anotadas à vista das professoras, de maneira que elas tiveram oportunidade de participar do registro. Entretanto, não houve nenhum pronunciamento que aprovasse, reprovasse ou complementasse a transcrição de suas falas.

Para que a entrevista não adquirisse caráter rígido e formal, ela foi conduzida com certa liberdade de estilo desta entrevistadora que, procurando manter a espontaneidade da troca comunicativa, não interrompeu a fala da professora, mesmo quando o seu discurso não respondia à questão pretendida. O recurso utilizado nessa circunstância interativa foi participar do relato e inserir outras questões afins, com o propósito de estabelecer pontes entre o relato abrangente da professora e a questão em pauta, com o cuidado de não provocar a cisão do raciocínio da entrevistada.

Outro ponto importante da entrevista foi que a primeira questão, propriamente dita (objetivos em sala de aula), propiciou a articulação das demais que a sucederam, facilitando a sequência de raciocínio, sem que houvesse necessidade de se provocar hiatos entre as respostas de cada questão.

2.3.2. Observação das classes segundo roteiro de categorias de comportamentos de MORAIS

A observação das classes, segundo o roteiro de categorias de comportamentos de MORAIS (22) foi efetuada após a entrevista com as professoras. Essa observação teve a finalidade de caracterizar as situações de ensino estudadas, bem como foi utilizada para levantar diferentes maneiras pelas quais as professoras interagem na sala de aula, com o fito de suplementar a caracterização dos contextos. Nesta observação, seguimos roteiro de ficha de coleta de dados adotado pela autora citada anteriormente, conforme Apêndice B, e registramos as categorias definidas pela mesma.

2.3.2.1. Descrição das categorias de comportamentos observadas por MORAIS

2.3.2.1.1. Tipos de Atividades

atendimento individual, atividade de contato direto com o aluno, examinando tarefa, tomando lição e outras;
quadro, quando o professor nele está escrevendo, passando ou resolvendo exercício, sem interagir diretamente com os alunos;
fora da sala, período em que o professor está fora da classe, deixando os alunos sozinhos;

atendimento coletivo¹, quando o professor se dirige à classe, explicando, perguntando, em voz alta, ao alcance de todos, mesmo se em resposta à pergunta de um aluno;

mesa², atividade em que o professor está sentado, fazendo ou não algum trabalho, enquanto os alunos realizam ou não tarefas.

2.3.2.1.2. Eventos Verbais

pergunta de qualquer tipo, dirigida do professor para o(s) aluno(s);

resposta de qualquer tipo, do professor para a pergunta do(s) aluno(s);

explicação, verbalização do professor visando tornar inteligível ou claro um assunto ou conceito;

ordem, ação verbal de mandar, emanada do professor, para ser executada pelo(s) aluno(s) tais como: "Venha ao quadro", "Vá sentar-se";

1/2. MORAIS (22) adotou a denominação "Grande Grupo" e "Carteira", que preferimos substituir por "Atendimento Coletivo" e "Mesa", pois estas sinonímias retratam de maneira mais apropriada a atividade desenvolvida pela professora no nosso contexto.

punição, representada por comportamento verbal do professor como: repreensão, xingamento ou menosprezo dirigido ao aluno(s);

feedback, representado por uma referência verbal que indique ao aluno(s) se sua resposta está correta ou incorreta.

A margem de cada ficha (total de dez), preparada para o registro **cursivo** (Apêndice B), estavam escritos os nomes dos seis tópicos de interação verbal, bastando assinalar com um traço cada ocorrência. O registro cursivo começava com a anotação da hora e do tipo de atividade, registrando-se, em seguida, o que acontecia a partir das ações do professor. A cada alteração no tipo de atividade, a hora era novamente anotada com a respectiva identificação da atividade.

2.3.3. Observação das classes, segundo roteiro de categorias de comportamentos levantadas no presente estudo

O levantamento e a definição de tais categorias de comportamentos resultaram da análise do registro cursivo incluído no roteiro de MORAIS (22). Portanto, a observação das classes, segundo as categorias identificadas no presente estudo, sucedeu a observação das classes segundo as categorias de comportamentos adotadas por Giselda Moraes.

Como as categorias interativas deste roteiro resultaram da análise da observação anterior, consideramos ser apropriado descrever os tipos interativos levantados, no capítulo 3.

O motivo, por que adotamos um segundo roteiro de observação, esteve relacionado com a idéia de que, apesar da forte tendência de variações individuais de comportamento pedagógico, se realizássemos a diferenciação de variáveis representativas da interação acadêmica em sala de aula, haveria possibilidade de encontrarmos outros parâmetros de referências, e assim teríamos a possibilidade de suplementar a caracterização das situações de ensino estudadas, a partir das relações interpessoais e manejo de classe. Tal possibilidade se realizou no decorrer do trabalho.

A confiabilidade deste registro foi testada em uma das classes especiais e em uma das classes regulares com dois juizes independentes, apresentando 98% de concordância na primeira situação e 79% na segunda.

2.3.4. Questionário

O questionário utilizado neste estudo foi dirigido às professoras e constituiu-se de perguntas que abordaram os temas analisados na observação.

A finalidade do questionário consistiu em caracterizar a percepção das professoras sobre a situação de ensino, mediante as diferentes maneiras pelas quais a relação profes-

sur aluno é realizada.

Nesse procedimento específico, as fichas, contendo as questões, foram entregues às professoras, que as responderam num prazo de aproximadamente uma semana.

2.3.4. Especificidades do procedimento de coleta

2.3.5. Descrição cronológica do procedimento de coleta de dados

2.3.5.1: Situações de ensino estudadas

O procedimento de coleta de dados compreendeu dois períodos de observação; o primeiro período foi acompanhado de entrevistas com as professoras, e o segundo de questionário dirigido às mesmas.

No primeiro período do procedimento, entrevistamos as professoras e procedemos à observação das classes, seguindo o roteiro de observação de MORAIS (22).

Posteriormente, no segundo período do procedimento, quantificamos as modalidades interativas por nós levantadas, procedemos às anotações durante esta observação e aplicamos o questionário às professoras.

A observação desenvolvida no presente estudo ocorreu em dois períodos letivos (no decorrer de outubro de 1989 e no decorrer de maio de 1990), porque pretendíamos verificar se as características individuais dos alunos alteravam a tendência de padrões comportamentais e manejo de classe, por situação de ensino.

Retomamos a observação em maio de 1990, por considerarmos a necessidade de um período adaptativo para o estabelecimento das relações interpessoais no contexto.

2.3.6. Especificidades do procedimento de coleta de dados

2.3.6.1. Situações de ensino estudadas

Optamos por duas situações de ensino, a especial e a comum, para detectarmos igualdade e/ou semelhanças de relações interpessoais e manejo de classe.

Destacamos as situações de ensino em classes de primeiro ano do ciclo básico e em classes especiais de deficientes mentais por dois motivos específicos. O primeiro está relacionado ao nosso exercício profissional junto ao curso de Pedagogia na Habilitação em Educação Especial. O segundo porque, como Terapeuta Ocupacional, tivemos a oportunidade da experiência no atendimento infantil na área de excepcionalidade e de distúrbios de aprendizagem, o que nos levou a desenvolver especial atenção e gosto por estratégias de atuação relacionadas a programas de atividades e relações interpessoais. Além disso, evidencia-se que é nessa instância escolar inicial comum e especial que as influências do comportamento do professor sobre o comportamento dos alunos têm se apresentado relevantes. A opção pelas classes espe-

ciais de deficientes mentais ocorreu porque eram as que se encontravam em maior número, no conjunto das classes especiais da Rede Oficial de Ensino de Marília.

2.3.6.2. Critérios adotados

Iniciamos a coleta de dados pela entrevista semi-estruturada ou semi-orientada³, porque pretendíamos estabelecer um processo interativo com as professoras, por meio do qual pudessemos efetuar possíveis intervenções sem comprometer a iniciativa das mesmas. Além disso, outra preocupação nos norteou para o uso de tal instrumento: a preocupação de abraçar um universo mais abrangente sobre a visão educacional das entrevistadas, o que nos permitiria não só caracterizar os grupos de docentes, como também traria alternativas para abordar a questão das relações interpessoais e manejo de classe, a partir de temas que emergissem do contexto.

A observação de cada classe ocorreu durante um dia de aula, de modo que conseguimos abarcar todas as classes ao longo de um mês, em cada um dos períodos observados, evitando-se, assim, uma diferença significativa de conteúdo programático entre as classes, nas duas situações analisadas, a especial e a comum.

3. Sobre a entrevista semi-estruturada ou semi-orientada ver MANZINI (18, p.154-155).



Observamos um total de dezoito dias de aulas, dez no primeiro período e oito no segundo período.

O cabeçalho na lousa foi o marco inicial para o registro dos eventos, que se estendeu até o horário do recreio (jornada única- 150 minutos).

No primeiro período, o tempo de observação com registro em cada classe variou de 110 a 140 minutos, num total de 1243 minutos registrados.

No segundo período, a observação foi realizada nos 90 minutos iniciais de aula, pois foi comprovado que os padrões interativos acadêmicos se concentravam nesse espaço de tempo, num total de 720 minutos observados.

No primeiro período de observação (outubro de 1989), participaram dez professoras, cinco de classes especiais (DM) e cinco de classes de primeira série do ciclo básico (CB). No segundo período de observação, participaram oito das dez professoras que observamos no primeiro período, quatro de classes especiais e quatro de classes do ciclo básico.

A alteração do número de professoras entre o primeiro e segundo períodos ocorreu porque, devido à remoção de uma professora do CB (P10), excluimos, por sorteio, uma professora de classe especial para DM (P3). O tempo de observação no segundo período fixou-se em 90 minutos por classe.

Durante os dois períodos, na ocorrência de motivos externos, diversos e inesperados, que desviaram a professora



de suas atividades acadêmicas com a classe, interrompemos o registro e o retomamos tão logo cessou a interferência. Dentre essas intercorrências tivemos avisos internos das escolas e orientações gerais por profissionais da saúde, médica e odontológica.

Selecionamos as atividades de comunicação e expressão porque, aparentemente, essa matéria parece tomar mais tempo nas relações acadêmicas, tanto nas classes especiais, como nas classes de primeira série.

Essa preferência pela matéria e o cuidado com a variação de conteúdo não ocorreram com a intenção de controlar variáveis, pois isso é impossível no contexto em estudo, mas teve o propósito de aproximar as atividades das classes comuns das atividades das classes especiais, considerando que existem diferenças, apesar de mínimas, nas relações acadêmicas que se estabelecem diante de diferentes matérias, devido exigências do próprio conteúdo.

Optamos pelo uso do questionário, porque o nosso intento, na fase final da coleta, consistia em um objetivo fechado, ou seja, pretendíamos conhecer a percepção das professoras sobre a dinâmica da classe, segundo categorias levantadas neste estudo, e nesse caso, consideramos ser apropriado o uso do questionário e não o da entrevista, para evitarmos qualquer tipo de influência sobre as professoras.

Por outro lado, a entrevista nessa etapa do estudo implicaria uma análise mais complexa, podendo atingir a dimen-

são de um novo estudo.

2.4. Procedimento de análise dos dados

A análise da entrevista nos permitiu detectar os temas focais de atenção das professoras em relação à sua ação pedagógica, bem como propiciou a apresentação das mesmas.

A entrevista teve a finalidade de detectar a visão educacional das professoras sob aspectos essencialmente práticos. Inicialmente, tivemos tão somente a intenção de associar essas informações ao conjunto de dados para podermos refletir sobre as tendências pedagógicas. Entretanto, a análise da fala das professoras trouxe-nos informações que viabilizaram uma exploração do contexto que até então estava indefinida, como o levantamento de tipos de concepções educacionais das professoras.

Pela análise dos dados da entrevista, levantamos os temas focais de atenção das professoras e procedemos à síntese da fala de cada uma, relacionando os temas de atenção das mesmas aos tópicos da entrevista (Apêndice A).

A análise das anotações realizadas no primeiro período de coleta dos dados, segundo as categorias observadas por Giselda Moraes, nos permitiu identificar e definir as diferentes maneiras pelas quais as professoras interagiram com seus alunos, propiciando a caracterização das classes e a organização de um novo roteiro de observação.



Ao final de cada observação do primeiro período, caracterizamos a classe de forma descritiva, a partir das anotações feitas. Em outras palavras, vencidas as observações do primeiro período, levantamos os aspectos pelos quais cada classe havia sido caracterizada e sintetizamos os dados por classe.

Em seguida, e também a partir das anotações realizadas durante o primeiro período de observação, levantamos as diferentes relações acadêmicas efetuadas pelas professoras e elaboramos o segundo roteiro de observação, segundo categorias levantadas no presente estudo, incluindo, entre as categorias interativas da professora, uma categoria interativa que representasse um comportamento comum entre os alunos de todas as classes (p.93-97).

Na segunda etapa, procedemos à quantificação dos eventos que emergiram do contexto observado na primeira etapa, realizamos anotações no decorrer dos primeiros 90 minutos, e aplicamos o questionário.

A influência que nossa presença exerceu sobre os alunos e professoras não se configura como um importante viés dos resultados, uma vez que a presença de estagiárias na sala de aula já fazia parte do seu cotidiano. Além disso, tanto no primeiro período quanto no segundo, não houve ocorrência de qualquer comportamento incomum, quer seja em relação às atitudes dos alunos, quer seja em relação às atitudes das professoras, o que foi confirmado pelas próprias professoras



quando abordadas a respeito, ao final de cada observação.

Em nossa reflexão sobre o manejo de classe, no presente estudo, consideramos a maneira pela qual as professoras lecionaram e os componentes básicos de cada situação de ensino como: número de alunos, disposição física dos alunos na classe, trabalho em grupo.

Estruturamos os dados deste estudo valendo-nos de 3 temas que constituem a base do processo de análise e discussão dos resultados: a) tipos de concepções educacionais das professoras; b) tipos de relações acadêmicas efetuadas em sala de aula; c) tendência perceptual das professoras em relação ao tipo de atendimento pedagógico oferecido aos alunos, e em relação ao comportamento dos alunos no contexto.

Em continuidade, procedemos à caracterização do ensino nas classes de primeira série do ciclo básico e nas classes especiais para deficientes mentais, identificação de semelhanças ou diferenças de comportamento instrucional entre as classes, na situação intragrupo e intergrupo, e identificação de correlações significantes entre os tipos de interações acadêmicas ocorridos em cada uma das situações de ensino.



Capítulo 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Identificamos por Grupo A, o grupo de professoras de classes especiais de deficientes mentais e por Grupo B, o grupo de professoras de classes comuns de primeira série do ciclo básico.

3.1. Análise da entrevista

A análise e síntese das entrevistas teve o propósito fundamental de apresentar as professoras, considerando-se o perfil profissional e a concepção educacional de cada grupo.

3.1.1. Perfil profissional das professoras

Apresentamos as professoras considerando tempo de magistério, tempo de atuação com classe especial (GRUPO A), tempo de atuação com classe de primeira série do ciclo básico (GRUPO B) e qualificação profissional.

Essas informações são apresentadas no quadro 3.1.



Perfil profissional das professoras

Profas.	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação	Formação
GRUPO A			
P-1	27 anos	10 anos	pedagogia
P-2	21 anos	11 anos	pedagogia
P-3	10 anos	10 anos	pedagogia
P-4	22 anos	11 anos	pedagogia
P-5	25 anos	10 anos	pedagogia
GRUPO B			
P-6	25 anos	20 anos	pedagogia
P-7	11 anos	5 anos	magistério
P-8	17 anos	9 anos	pedagogia
P-9	19 anos	2 anos	pedagogia
P-10	19 anos	5 anos	magistério

No Grupo B, há maior variabilidade de tempo de experiência com a primeira série. No entanto, todas as professoras tiveram, durante o seu tempo de magistério, outras experiências com as segunda, terceira e quarta séries. Além disso, todas as professoras do Grupo A e do Grupo B tinham ingressado nas respectivas escolas havia mais de dois anos e, portanto, já familiarizadas com as características gerais de sua clientela.

Relativamente à formação profissional, todas as professoras habilitadas em pedagogia, também cursaram o magistério (segundo grau).

3.1.2. Temas de atenção das professoras

As tabelas de 3.1 a 3.5 distribuem os temas de atenção das professoras nos dois grupos, por questão.

A tabela 3.1. apresenta os temas incluídos como objetivos em sala de aula, pelas professoras dos Grupos A e B.

TABELA 3.1

Frequência de citações de temas incluídos como objetivos em sala de aula, pelas professoras dos Grupos A e B

GRUPO A		GRUPO B	
alfabetização	5	alfabetização	3
interação	3	aprendizagem	2
socialização	3	compreensão acadêmica	1
pré-alfabetização	1	fixação	1

Os dados da tabela 3.1 indicam que, enquanto as professoras de classes especiais têm como objetivos, em sala de aula, os aspectos acadêmicos (alfabetização e pré-alfabetização) e não-acadêmicos (interação e socialização), os objetivos das professoras de classes de primeira série do ciclo básico se restringem às questões acadêmicas (alfabetização, aprendizagem, compreensão acadêmica, fixação).

Por outro lado, verifica-se que os dois grupos têm como finalidade comum os aspectos acadêmicos do ensino, o que está em conformidade com os dados encontrados por DAL POGETTO (4) E RODRIGUES (37). DAL POGETTO (4, p.39), por exemplo,



constata que os objetivos voltados para a alfabetização e cálculo foram citados pelas professoras de classes especiais e de primeira série. RODRIGUES (37, p.54-57) conclui que tanto os objetivos como as atividades de ensino não se diferenciam entre as duas situações (ensino básico em classes comum e especial).

A tabela 3.2 apresenta as expectativas das professoras dos Grupos A e B em relação ao comportamento dos alunos na sala de aula.

TABELA 3.2

Frequência de citações de temas relacionados ao comportamento que as professoras dos Grupos A e B esperam de seus alunos.

GRUPO A		GRUPO B	
concentração	2	disciplina	3
disciplina	1	aprendizagem	2
interesse	1	interesse	1
atenção	1	atenção	1
depende do aluno	1	organização	1
participação	1	respeito	1

Os dados da tabela 3.2 indicam que, no conjunto de temas apontados pelas professoras, três são comuns às duas situações de ensino estudadas, como "disciplina", "atenção" e "interesse".

Constata-se ainda que, das cinco professoras de classes especiais, apenas uma incluiu a "disciplina" como comportamento esperado da classe, enquanto que no grupo de professoras de primeira série o tema "disciplina" foi citado por 3 delas.

Entendemos que essa característica do perfil das professoras do grupo B é um dado que demanda reflexão, porque está relacionado à imagem ou conceito que o professor tem do aluno deficiente ou do aluno problema.

EMMEL (6) observou que o aluno "ativo" ou indisciplinado (que fala muito, é agressivo, não permanece na carteira), é um aluno problema nas classes do ciclo básico, e o seu encaminhamento para intervenções especiais supera o encaminhamento do aluno apático.

Evidencia-se, ainda, que o comportamento que a professora espera da classe é condizente com seu objetivo, pois no conjunto de respostas do Grupo A, os temas são abrangentes, ou seja, a expectativa da professora não se concentra na disciplina e aprendizagem, enquanto que no Grupo B há duas citações para aprendizagem e três para disciplina. Além disso, as professoras de primeira série do ciclo básico esperam que as classes mantenham um comportamento mais acadêmico, no sentido de a classe estar psicológica e socialmente preparada para os propósitos acadêmicos: as professoras esperam aprendizagem, organização, atenção e, fundamentalmente, disciplina.



Os dados da tabela 3.3 indicam que, de maneira geral, a apreciação que as professoras fazem sobre o comportamento do aluno, no início do período letivo, se modifica favoravelmente no final do ano.

Essa tendência poderia ser, pelo menos em parte, explicada pela necessidade de a educadora demonstrar desempenho eficaz no seu trabalho.

TABELA 3.3

Frequência de citações, pelas professoras dos Grupos A e B, de temas relacionados ao comportamento da classe no início e final do ano.

GRUPO A			
No início do ano		No final do ano	
comportamento agitado	2	comportamento menos agitado	2
comportamento dependente	1	comportamento menos dependente	1
não respondeu	2	não respondeu	2
GRUPO B			
comportamento apático	1	alunos mais soltos	1
	1	alunos mais cansados	1
comportamento variável	1	comportamento se uniformiza	1
comportamento rebelde	1	comportamento disciplinado	1
não respondeu	1	alunos gostam da professora	1

No Grupo A, o comportamento agitado da classe, no início do ano, se modifica, tornando-se menos agitado no final

do ano, segundo a percepção das professoras P2 e P4, e para a professora P5, o comportamento dependente apontado no início do período letivo, dá lugar a um comportamento menos dependente no final do ano.

No Grupo B, fazemos as seguintes apreciações: o comportamento apático que é percebido no início do ano se modifica para "alunos mais soltos" (citado por P8) e "alunos mais cansados" (citado por P9); o comportamento variável no início do ano é substituído pela uniformização do comportamento, segundo a professora P6, e para P7, o comportamento rebelde se altera para um comportamento disciplinado.

No Grupo B, apesar de a professora P10 dizer que, no final do ano, os alunos gostam dela, não implica que a mesma se inclua como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, pois ela não considera a possibilidade de o sucesso e fracasso do aluno também dependerem da sua atuação em sala de aula. Além disso, a professora não explicou o que estaria relacionado à sua valoração pelos alunos: se devido à questão do afeto ou à didática. De qualquer forma, a resposta foi vaga, não podendo ser relacionada nem a sua percepção sobre o comportamento da classe, no início do ano, visto que a professora não fez referência a tal comportamento.

A ausência de resposta nos grupos é sintomática; não é concebível que a interação seja vazia, isto é, sem troca e desprovida de um juízo de valor, a ponto de não provocar qualquer tipo de expectativa nas educadoras. O não-pronun-

ciamento das professoras P2, P3 e P10 pode significar o alheamento das mesmas em relação às interações que acontecem na sala de aula.

Outro dado que permite reflexão, visto que sugere a confirmação do que foi observado por EMMEL (6), consiste no fato de as professoras de classes especiais terem descrito que, no início do ano, o comportamento dos alunos é agitado, sugerindo que esta situação de ensino comporta o aluno "ativo". Ademais, nenhuma professora do Grupo A mencionou atitude apática do aluno, enquanto o tema foi levantado no Grupo B, o que reforça a tendência de encaminhamento do aluno "ativo" e não do apático, porque o primeiro é visto como um problema.

Por outro lado, constata-se que existe a tendência de a professora projetar as causas da agitação para fora da sala de aula, ou para fora de si, considerando as condições familiares ou o aluno como únicos responsáveis pelo comportamento inapropriado, quer no nível da aprendizagem, quer no nível da disciplina.

Endossando essa evidência, os dados da tabela 3.4 e 3.5 indicam que as professoras atribuem as responsabilidades de sucesso e fracasso escolar ao aluno e à família, isentando do processo a sala de aula, o método de ensino e até o seu próprio desempenho.

A tabela 3.4 apresenta as manifestações das professoras quanto às atribuições de causalidade do sucesso do aluno.



TABELA 3.4

Frequência de citações, pelas professoras dos Grupos A e B, de temas relacionados à atribuição de causalidade para o sucesso do aluno

GRUPO A		GRUPO B	
aluno	3	aluno	5
meio familiar	2	meio familiar	2
não respondeu	1		

Os dados da tabela 3.4 mostram que as professoras não incluem a metodologia e a estrutura de ensino como variáveis relacionadas ao sucesso do aluno.

Verifica-se que, tanto no Grupo A quanto no Grupo B, as professoras atribuem as responsabilidades pelo sucesso escolar ao aluno e à família.

No Grupo A, duas professoras consideram somente o aluno como responsável pelo sucesso escolar (P4 e P5); uma professora considera a família como responsável (P3) e outra divide as responsabilidades entre o aluno e a família (P1).

No Grupo B, três professoras concentram as responsabilidades no aluno e duas atribuem ao aluno e à família: P6, P7 e P10 consideraram somente o aluno, e P8 e P9 dividem as responsabilidades entre o aluno e a família.

A tabela 3.5 apresenta as manifestações das professoras quanto às atribuições de causalidade do fracasso do aluno.

TABELA 3.5

Frequência de citações, pelas professoras dos Grupos A e B, de temas relacionados à atribuição de causalidade para o fracasso do aluno

GRUPO A		GRUPO B	
aluno	3	aluno	4
meio familiar	2	meio familiar	2

Os dados da tabela 3.5 são condizentes com os dados da tabela 3.4, indicando que as professoras responsabilizam o aluno e a família pelo fracasso do escolar.

Todas as professoras do grupo A tendem a responsabilizar ou o aluno ou a família pelo fracasso: P2, P4 e P5 responsabilizam o aluno, e P1 e P3, a família. Já no Grupo B, três professoras consideram somente o aluno como responsável; uma atribui a responsabilidade somente à família, e outra divide as responsabilidades entre o aluno e a família: P6, P7 e P10 consideram o aluno como responsável, P9 considera somente a família, e P8 considera o aluno e a família.

De maneira geral, pondera-se que as professoras dos dois grupos apresentam perfil semelhante, em se tratando das atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso do aluno.

Na análise da entrevista, observa-se que, apesar das variações individuais nos Grupos A e B, o conjunto das respostas das professoras nos permite caracterizar o perfil profissional de cada grupo:

- a) as professoras de classes especiais (DM) têm, como objetivo em sala de aula, os aspectos acadêmicos e não-acadêmicos;
- b) as professoras de classes de primeira série (CB) incluem, como objetivos em sala de aula, somente os aspectos acadêmicos;
- c) nos dois grupos a "alfabetização", como objetivo acadêmico, apareceu como tema expressivo, citado por todas as professoras do grupo A e por três professoras do grupo B;
- d) de maneira geral, não há diferença quanto à expectativa das professoras em relação ao comportamento da classe;
- e) nos dois grupos as professoras atribuem as responsabilidades pelo sucesso e fracasso do aluno a ele próprio ou à sua família.

A questão da influência ambiental sobre o desenvolvimento do indivíduo parece estar ainda confusa entre as professoras, pois nenhuma delas considerou a questão metodológica como uma variável também responsável pelo sucesso e fracasso do aluno. Além disso, quando as professoras responsabilizam o aluno pelo sucesso e fracasso escolar, as atribuições de causalidade não consideram os possíveis determi-

nantes interativos que poderiam estar dificultando ou favorecendo a aprendizagem, mas somente as qualidades do aluno, separando o sujeito do contexto. O mesmo acontece quando as professoras responsabilizam a família, uma vez que o argumento, nesses casos, firma-se única e exclusivamente nas condições sócio-econômicas dos familiares.

Essa é uma questão de expressiva importância na sala de aula, podendo significar a ausência de reflexão e de visão crítica sobre a situação educacional experienciada e, consequentemente, o despreparo para propor e efetivar alternativas de ensino embasadas na troca e nas condições de interação oferecidas pelo meio.

Seria desejável que as professoras considerassem que, de modo geral, as incompetências não aparecem repentinamente, salvo em situações muito especiais e raras de uma mudança repentina no meio, ou nas condições de interação com esse meio, mas são resultados cumulativos de experiências de fracassos e de diminuição do autoconceito e da auto-estima. São resultados de uma história particular de vida e não de eventos isolados do indivíduo ou do meio. É uma história de dificuldades de relação com o meio.

3.1.3. Classificação das concepções educacionais das professoras

Para apresentarmos as concepções educacionais das professoras, classificamos as respostas das mesmas quanto às atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso do aluno.

O quadro 3.2 apresenta os tipos de concepções educacionais encontrados nos grupos, com as respectivas atribuições de causalidade de sucesso e fracasso do escolar.

Nos dois grupos, as responsabilidades pelo sucesso e fracasso do escolar são atribuídas ao próprio aluno e à sua família, o que classifica as concepções educacionais das professoras, no âmbito da concepção educacional centrada no aluno e da concepção educacional centrada na família.

Os dados do quadro 3.2 indicam que todas as atribuições de causalidade excluem o ambiente interativo, o aspecto psicológico, a metodologia e a estrutura de ensino.

Na concepção educacional centrada no aluno, as professoras percebem, como causas importantes, somente aquelas que estão localizadas na criança.

Na concepção centrada no meio familiar também não parece ser preocupante a maneira de interação da criança com este meio, mas sim, há preocupação com causas decorrentes do próprio aluno (controle sobre as tarefas escolares, seguimento de orientações dos especialistas e colaboração para o bom desempenho), ou da condição sócio-econômica da família.



QUADRO 3.2

Causas relacionadas pelas professoras dos Grupos A e B, ao sucesso e fracasso dos alunos discriminadas quanto à concepção educacional (centrada no aluno e/ou na família).

GRUPO A	Concepção centrada no aluno	sucesso escolar	concentração disciplina nível intelectual responsabilidade
		fracasso escolar	desinteresse deficit intelectual agitação falta de concentração falta de atendimentos especiais
	Concepção centrada na família	sucesso escolar	seguimento de orientações dos especialistas controle sobre as tarefas do aluno condição sócio-econômica
		fracasso escolar	condição sócio-econômica expectativa negativa em relação à criança
	Concepção centrada no aluno	sucesso escolar	idade cronológica (7 anos completos) independência maturidade interesse comportamento adequado
		fracasso escolar	idade cronológica (7 anos incompletos) deficiência desinteresse imaturidade falta de atendimentos especiais
GRUPO B	Concepção centrada na família	sucesso escolar	colaboração condição sócio-econômica
		fracasso escolar	falta de colaboração condição sócio-econômica

Acrescente-se ainda que a tendência geral das professoras é centralizar as causas de fracasso do escolar no próprio aluno: das 10 professoras entrevistadas, 6 responsabilizaram somente o aluno (P2, P4, P5, P6, P7 e P10), 3 responsabilizaram somente a família (P1, P3, P9) e 1 considerou que o aluno e a família são responsáveis (P8), mas não de forma combinada, de maneira a valorizar a interação da criança no meio familiar, e sim, conservando as mesmas atribuições de causalidade, localizadas no aluno e nas condições sócio-econômicas da família.

Mesmo as professoras P6 e P10, que consideram ser o comportamento da classe influenciado pela estrutura de ensino e afeição dos alunos pela professora, centralizam as responsabilidades de sucesso e fracasso no próprio aluno.

A falta de atendimentos especiais foi incluída entre as causas centradas no aluno porque as professoras que mencionaram esta atribuição de causalidade ao fracasso escolar, consideraram a "deficiência do aluno" como fator desencadeante do atendimento especializado: P1 relatou que o atendimento especializado é necessário "para estimular o desenvolvimento da criança que apresenta deficiência" e P8 referiu que o atendimento especializado é importante para aquelas crianças que apresentam "problema visual, de fala...".

Dessa forma, percebe-se que as professoras não se incluem como responsáveis pelo desempenho do aluno, bem como não consideram as condições ambientais ou práticas de ensino

que estariam facilitando ou dificultando a aprendizagem. Nesse caso, a atribuição de causalidade ao aluno ou à família parece ser um mecanismo de defesa, do qual as professoras se servem para se manterem livres da responsabilidade sobre o desempenho do aluno.

Esse é um aspecto que suscita um estudo aprofundado sobre a personalidade e formação profissional do professor e sobre a estrutura e metodologia de ensino.

Além disso, a atuação do professor, na sala de aula, mais do que uma questão de conhecimento, parece tratar-se de uma postura ou uma atitude. Alguma finalidade muito pessoal do professor parece ter um papel importante, que não deve ser confundido com o que o professor é capaz de verbalizar.

Contudo, a importância dos dados da entrevista é justificada, quando nos instiga a questionamentos sobre o significado da concepção educacional, no plano do atendimento pedagógico em sala de aula. Em primeiro lugar, podemos considerar que as competências valorizadas pelas professoras não são necessariamente as que os alunos possuem. Em segundo lugar, está implícita a questão da valoração do aluno ou da família, o que adquire inegável importância se a professora tende a aumentar as responsabilidades do aluno ou da família no caso de sucesso e de fracasso, não tomando uma atitude e postura na sala de aula, na tentativa de sanar as perdas do aluno carente ou com dificuldades de aprendizagem, as quais decorrem de falhas interativas, ao longo de sua história de

vida.

Outra questão a ser enfatizada é que as professoras tendem a omitir-se do processo educativo. Apesar de não ser proposta deste trabalho discutir as causas que estariam levando o professor a certos tipos de manifestações, não podemos deixar de considerá-las, visto que optamos pelo estudo de um assunto que demanda um conjunto complexo de interferências no domínio interno e externo. Por exemplo, podemos considerar que a omissão do professor pode ser uma manifestação de conflito, quer por falta de um projeto pedagógico para a escola, quer por estar situado na prática docente, mais especificamente na interação professor-aluno, quer por valorizar sobremaneira o conhecimento acadêmico como a única forma válida, quer por não considerar todo conhecimento cotidiano já adquirido pelo aluno.

Considerando os efeitos da atribuição de causalidade, trazemos as considerações de alguns autores que investigaram a problemática, porque elas permitem reflexões sobre os dados da entrevista em relação à prática do professor, na sala de aula.

Segundo PASCHOALICK (27, p.82), os critérios de elegibilidade da deficiência mental estão atrelados a uma perspectiva clínica que considera que os problemas, os distúrbios ou as patologias se localizam apenas nos indivíduos e não fora deles. A essa interpretação acrescentamos: tal tipo de concepção, que centraliza no aluno as responsabilida-



des de seu sucesso e fracasso, parece estar ainda presente, pois nos dois grupos ainda persiste a tendência de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso, o que, sem dúvida, pode implicar condutas prejudiciais para o aluno com defasagem de aprendizagem.

RODRIGUES (37, p.123) também enfatiza que os critérios utilizados pelo professor para estabelecer os conceitos a cada aluno, na maioria das vezes, atribuem ao próprio aluno a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem.

EMMEL (6), em seu estudo, observou que a grande maioria da clientela enviada pelos professores, como portadora de distúrbios do comportamento, era constituída de crianças mais "ativas" (que falavam excessivamente, eram agressivas, indisciplinadas).

Segundo WIGFIELD (50), o professor, que tende a focalizar no aluno a causalidade do fracasso, pode estar colaborando para a baixa auto-estima da criança, a qual tende a relacionar a falha a causas internas. Sem dúvida, os alunos entendem exatamente o que é percebido neles, pois, conforme os dados do quadro 3.2, toda causalidade do fracasso escolar, que é focalizada no aluno, relaciona-se às causas internas, tais como falta de concentração, *deficit* intelectual, desinteresse, agitação, imaturidade, idade, e até mesmo "falta de atendimentos especiais", pois isso significa o tratamento de uma "deficiência".

RODRIGUES (36), fazendo uma réplica dos estudos de Weiner e Kukla, relativos a recompensas e punições em função do esforço e aptidão do indivíduo que obtém determinado resultado numa tarefa escolar, demonstrou que, ao contrário dos EUA, onde a valorização do esforço é dominante, no Brasil, predomina a valorização da competência, fazendo com que os competentes esforçados recebam mais recompensas por bons resultados que os incompetentes esforçados, e os incompetentes não-esforçados sejam mais punidos por maus resultados do que os competentes não-esforçados. Essa é uma consideração que se encaixa em nosso estudo, porque, como pode ser visto no quadro 3.2 (p. 67), as causas que as professoras identificam no aluno relacionam-se à valorização da competência.

Assim, o papel, a percepção e o procedimento do professor, principalmente nas séries iniciais são muito importantes para a criança, que vai aprender a modificar seu comportamento e a se auto-valorizar mediante os valores do professor. A criança se adapta às condições ambientais e se modela em função delas e em função de como são percebidas e valorizadas. Segundo FRIESE (10), a causa do sucesso e fracasso em *settings* escolares depende da maturidade e das experiências da criança com a situação.

ENUNO (8, p.197) considera que a definição de Deficiência Mental continua sem resolução, acrescentando que um outro ponto crítico da área de Deficiência Mental, ainda não resolvido ou discutido por nenhuma das abordagens teóricas,



diz respeito ao processo de estabelecimento dos objetivos para a atuação junto à pessoa deficiente. Segundo a interpretação da referida autora, no que diz respeito a esse tópico, houve pouca evolução na área de conhecimento da deficiência mental: a apresentação de uma proposta científica determinou apenas uma atitude mais otimista em relação ao prognóstico dessas pessoas, ao enfatizar o potencial de aprendizagem do ser humano, mas a escolha dos objetivos educacionais continua sendo função de valores sociais.

3.2. Análise da observação realizada com o roteiro de MORAIS (primeiro período de observação)

3.2.1. Caracterização das classes

A análise do registro cursivo nos permitiu caracterizar as classes, a partir de eventos que chamaram a atenção do observador.

Identificados esses eventos, mediante análise do registro cursivo, distribuímos-os em três modalidades de ação: qualidade da concentração, qualidade da disciplina e tipo de interação.

Quanto à **concentração** dos alunos, encontramos-a satisfatória ou insatisfatória, dependendo do desempenho dos alunos no cumprimento da tarefa ou na falta de atenção e concentração dos mesmos.

Quanto à **disciplina**, encontramos: os alunos têm comportamento agitado (conversam muito, não atendem às solicitações); apático (permanecem em suas carteiras, falam pouco, não denotam concentração); adequado (apesar de se deslocarem de suas carteiras, realizam as atividades propostas, denotam concentração, perguntam, respondem).

Quanto à **interação acadêmica**, encontramos: interação acadêmica e não-acadêmica.

O quadro 3.3 (p.75) apresenta as tendências interativas que prevaleceram nas classes das professoras do Grupo A e do Grupo B.

Nas classes das professoras P4, P9 e P10, onde se destacaram os subgrupos de alunos agitados, grande parte do tempo da professora lhes foi dedicado, quando a mesma procurava restabelecer a ordem e a disciplina na classe, mediante comandos verbais (permaneçam em seus lugares, organizem seus materiais, continuem a atividade), ditos em voz alta para a classe como um todo, ou para um determinado aluno, ou por meio de atendimentos individuais, conferindo cadernos, corrigindo, explicando.



QUADRO 3.3

Caracterização das classes

Profas.	concentração	disciplina	interação
GRUPO A			
P1	satisfatória	adequada	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora)
P2	insatisfatória	inadequada (comportamento apático)	acadêmica (por iniciativa da professora) não-acadêmica (por iniciativa da professora)
P3	satisfatória	adequada	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora)
P4	insatisfatória	inadequada (comportamento agitado)	acadêmica (por iniciativa da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora)
P5	satisfatória	adequado	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora)
GRUPO B			
P6	satisfatória	adequado	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos)
P7	insatisfatória	adequado	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos)
P8	satisfatória	adequado	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos)
P9	insatisfatória	inadequado (comportamento agitado)	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos)
P10	satisfatória	inadequado (comportamento agitado)	acadêmica (por iniciativa dos alunos e da professora) não-acadêmica (por iniciativa dos alunos)

No Grupo A, os alunos agitados (classe da professora P4) dificilmente concluíam ou iniciavam a tarefa, mesmo diante das solicitações e atendimentos da professora.

Entre o grupo dos alunos agitados nas classes de primeira série (Grupo B), havia aqueles que já tinham terminado a atividade e aqueles, cuja atividade estava incompleta ou nem mesmo iniciada.

Na forma de tratamento dos alunos, predominaram os estilos formais e afetivos. Não foram observados modos agressivos de tratamento.

No Grupo B, observamos que também os alunos agitados demonstravam iniciativa nas interações acadêmicas, principalmente aqueles que já haviam concluído a atividade.

No Grupo A, as interações não-acadêmicas partiram da iniciativa dos alunos e das professoras, à exceção da classe da professora P2, onde prevaleceu a iniciativa da professora.

As professoras do grupo A preceituaram normas diante de dispersão dos alunos, no momento das atividades acadêmicas, à exceção de P5, que estabeleceu limites, independentemente de os alunos estarem ou não realizando tarefas acadêmicas.

No Grupo B, todas as interações não-acadêmicas partiram da iniciativa dos alunos. Nesse grupo, as professoras não incentivaram as interações não-acadêmicas, apesar de tê-las permitido durante o período inicial da aula, quando então participaram de trocas interativas. Manifestações do tipo

"agora vamos trabalhar", "depois nós conversamos sobre isso", sucederam as interações não-acadêmicas e precederam as atividades acadêmicas propostas pelas professoras do grupo B. Dessa forma, os limites para a interação não-acadêmica foram estabelecidos após o início das atividades acadêmicas, e mantidos durante todo o transcorrer da aula.

Confrontando os objetivos de sala de aula com o comportamento da classe, identificamos que as professoras do grupo A (P1, P3 e P5) que mencionaram objetivos mais abrangentes como a interação, socialização e desenvolvimento do aluno, além da alfabetização e pré-alfabetização, conseguiram maior participação dos alunos, no sentido de os mesmos se manterem atrelados à atividade proposta pela educadora do que as professoras (P2 e P4), que enfocaram apenas os objetivos de pré-alfabetização e alfabetização.

Na classe da professora P4, a iniciativa interativa não-acadêmica de alguns alunos tomou uma direção inapropriada, pois interrompeu as interações acadêmicas e prejudicou a concentração da classe, trazendo dificuldades para que os colegas e a professora dessem continuidade às tarefas acadêmicas. Uma possível causa desse comportamento diferenciado pode ser atribuída ao perfil dos alunos, pois tanto as suas características físicas como as comportamentais os diferenciavam dos demais alunos das classes especiais: fisicamente, tais alunos não apresentavam nenhuma das características normalmente associadas à deficiência mental, e o comporta-

mento deles, na sala de aula, assemelhava-se ao dos alunos mais agitados nas classes de primeira série. O fato é que, ao final do ano, os mesmos foram transferidos para a segunda série do ciclo básico.

Todas as professoras do Grupo A incentivaram e se interessaram pelas atividades acadêmicas e não-acadêmicas, sendo que aquelas que enfocaram como objetivo apenas a pré-alfabetização ou alfabetização (P2 e P4), estimularam as interações não-acadêmicas com menor frequência.

Já as professoras do Grupo B não se interessaram pelas interações não acadêmicas, nem mesmo aquela (P10), cujo objetivo enfocou o atendimento às necessidades pessoais do aluno. Diante desse fato, podemos supor que o interesse em estabelecer relações não-acadêmicas esteve associado às classes especiais, talvez pelo fato de as professoras entenderem a interação não-acadêmica como um procedimento de natureza especial, necessário a essa situação de ensino, na qual os incentivos devam ser mais globais.

3.2.2. Particularidades das salas de aulas

As particularidades que passamos a apresentar devem ser consideradas como características dos ambientes observados, pois nenhum arranjo ocorreu pelo fato da nossa presença no ambiente. Por exemplo, quando chegávamos às salas de aula, estas já se encontravam organizadas e os alunos se dirigiam

aos seus lugares de maneira espontânea e determinada, o que nos permite afirmar que os arranjos físicos observados já faziam parte do cotidiano.

Não presenciámos modificação do ambiente em nenhuma das classes, como também não houve nenhuma manifestação das professoras no sentido de solicitar que os alunos se comportassem de forma diferente em função de nossa presença.

Os alunos que nos procuraram o fizeram para solicitar borracha, lápis, ou para pedir *feedback* quando a professora estava ausente, sendo esse pedido de auxílio acadêmico mais marcante na classe da professora P9, durante a sua ausência. Tal comportamento dos alunos é perfeitamente compreensível, dado o fato de termos sido apresentada a todos como uma estagiária que passaria o dia na classe, e portanto, nosso papel assemelhava-se ao da professora ou estagiária com o qual as crianças já estavam familiarizadas.

Acrescente-se, ainda, que os alunos de primeira série do ciclo básico nos procuraram com muito mais frequência do que os alunos de classes especiais. Entretanto, essa interação foi esporádica, considerando-se a frequência de deslocamentos dos alunos em direção à professora.

Registrámos algumas particularidades dos grupos em relação aos seguintes componentes: disposição física dos alunos na sala de aula, estratégia de ensino e atendimento inicial.

Tais particularidades são apresentadas no quadro 3.4.



Particularidades dos grupos

GRUPO A

GRUPO B

Disposição física dos alunos

Semicírculo e subgrupos.

Fileiras.

Estratégias de ensino

Associação constante entre a aprendizagem acadêmica e as experiências do educando.

Associação esporádica entre a aprendizagem acadêmica e as experiências do educando.

Atendimento inicial

Coletivo e/ou individual.

Coletivo.

No Grupo A, somente os alunos da professora P5 estavam organizados em subgrupos; e cada subgrupo desenvolvia atividades acadêmicas distintas.

Nas duas situações de ensino, as professoras situaram-se junto à lousa, à mesa, no espaço frontal da classe, ou nos espaços entre as carteiras dos alunos.

Não houve diferenciação quanto ao evento verbal inicial, pois nos dois grupos as professoras iniciaram a comunicação verbal com a classe por meio de perguntas e/ou respostas.

3.2.3. Tempo na sala de aula



De modo geral, observamos que nas duas situações de ensino os atendimentos individuais e coletivos absorveram a maior parte do tempo das professoras (tabela 3.6, p.83).

Nas classes especiais 39,34% do tempo foi gasto com o atendimento coletivo e 37,92% do tempo, com o atendimento individual.

Nas classes de primeira série do ciclo básico, a professora dispendeu 29,38% com o atendimento coletivo e 33,98% do tempo com o atendimento individual.

Considerando as atividades que foram desenvolvidas nas classes de primeira série, a realização do ditado é uma atividade que se estende muito, pois os alunos saem de suas carteiras, a cada palavra ditada, para pedir *feedback*. O tempo de leitura individual na lousa ou no livro também é demorado, mas os atendimentos individuais por iniciativa dos alunos que se deslocam em direção à professora diminuem durante a realização de tais atividades.

O atendimento individual nos dois grupos ocorre pela iniciativa dos alunos e das professoras.

Os atendimentos individuais por iniciativa dos alunos de classes especiais e de primeira série, ocorreram em situação de auxílio, quando os alunos procuraram a professora para pedir *feedback* durante a execução da tarefa proposta.

Nas classes do ciclo básico, as atividades que mais desencadearam os atendimentos individuais, por iniciativa dos alunos, foram: cópia da lousa, quando os alunos saíam de



suas carteiras e se dirigiam até a professora para pedir esclarecimentos sobre a cópia propriamente dita e sobre as questões que deveriam ser completadas, a partir da compreensão do texto e/ou enunciado, independentemente de a professora ter ou não concluído o texto na lousa; ditado, quando a cada palavra ditada os alunos saíam de suas carteiras para conferir a ortografia, e dirigiam-se até a professora que se encontrava em sua mesa, ou no espaço frontal da classe, ou percorrendo as carteiras.

Nas classes especiais, devido à variação de programa proposto para cada aluno, não foi possível fazer uma relação entre a atividade e o atendimento individual.

Os atendimentos individuais, por iniciativa das professoras nos dois grupos, ocorreram quando a professora conferia o trabalho acadêmico dos alunos, no decorrer da execução da tarefa e após seu término, chamando os alunos até sua mesa ou percorrendo as carteiras de maneira seqüencial (por ordem de disposição dos alunos na sala) ou não-seqüencialmente (independentemente da seqüência dos alunos nas carteiras). Já o atendimento pedagógico coletivo ocorreu, quando a professora solicitava aos alunos que organizassem seus materiais escolares para a execução da atividade proposta, quando a professora pedia a atenção da classe para uma explicação acadêmica, quando a professora repreendia, dirigindo-se à classe, por ocorrência de conversa ou demora em finalizar a atividade.



A tabela 3.6 apresenta a distribuição de tempo gasto pelas professoras nas atividades que incluíram atendimento coletivo, atendimento individual, mesa, quadro e fora da sala.

TABELA 3.6

Distribuição do tempo gasto pelas professoras em cada uma das atividades observadas

Sujeitos	Tempo (em minutos)	Atendimento coletivo	Mesa	Atendimento individual	Quadro	Fora da sala
GRUPO A						
P-1	136	75	0	46	1	14
P-2	120	1	39	67	4	9
P-3	115	34	11	62	2	6
P-4	110	50	29	26	4	1
P-5	125	82	1	28	7	7
χ^2		78,616 ^c	79,260 ^c	32,386 ^c	5,166 ^a	10,601 ^b
Porcentagem de tempo						
P-1	100	55,2	0	33,8	0,7	10,3
P-2	100	0,8	32,5	55,9	3,3	7,5
P-3	100	29,6	9,6	53,9	1,7	5,2
P-4	100	45,5	26,4	23,6	3,6	0,9
P-5	100	65,6	0,8	22,4	5,6	5,6
Média($\bar{x}$)		39,34%	13,86%	37,92%	2,98%	5,90%
D.P.(S _A)		25,29	14,88	16,14	1,88	3,45
GRUPO B:						
P-6	125	39	25	51	3	7
P-7	140	78	36	14	12	0
P-8	122	15	1	84	22	0
P-9	120	24	27	26	31	12
P-10	130	36	26	37	29	2
χ^2		47,964 ^c	26,586 ^c	75,025 ^c	31,244 ^c	28,250 ^c
Porcentagem de tempo						
P-6	100	31,2	20	40,8	2,4	5,6
P-7	100	55,7	25,7	10	8,6	0
P-8	100	12,3	0,8	68,9	18	0
P-9	100	20	22,5	21,7	25,8	10
P-10	100	27,7	20	28,5	22,3	1,5
Média($\bar{x}$)		29,38%	17,80%	33,98%	15,42%	3,42%
D.P.(S _B)		16,42	9,79	22,48	9,72	4,33

χ^2 = qui-quadrado

D.P. = desvio padrão

S_A = desvio padrão amostral do GA

S_B = desvio padrão amostral do GB

valores de significância: a=p>0,05, b=p<0,05, c=p<0,005

A análise estatística dos dados (tabela 3.6) mostra heterogeneidade na distribuição de tempo gasto pelas professoras nas atividades de atendimento individual, atendimento coletivo, mesa e fora da sala, nos dois grupos.

Encontramos distribuição homogênea de tempo gasto no quadro, entre as professoras do grupo A ($p > 0,05$), não ocorrendo o mesmo nas classes de primeira série do ciclo básico, onde se evidencia uma distribuição heterogênea ($p < 0,005$).

Conforme a análise do registro cursivo, o comportamento homogêneo das professoras do Grupo A, em relação ao tempo gasto na lousa, decorre do fato de todas as professoras preferirem utilizar o próprio caderno do aluno, recorrendo à lousa raríssimas vezes.

A distribuição heterogênea de tempo despendido na lousa (quadro) no Grupo B, sugere o comportamento diferenciado das professoras; no registro cursivo, essas diferenças já haviam sido percebidas, uma vez que nem todas as professoras utilizaram a lousa para a transcrição do texto e correção dos exercícios.

Verifica-se que, para a quase totalidade das atividades observadas, prevalece a distribuição heterogênea de tempo gasto, o que é compreensível, considerando-se que, nas classes especiais, o programa de ensino é individualizado, ou seja, voltado para as necessidades específicas de cada aluno, e nas classes de primeira série, apesar do programa comum a todos os alunos, existem preferências individuais



quanto à administração das atividades, principalmente em relação à maneira pela qual as professoras desenvolvem a leitura e correção do exercício.

Os dados mostram ainda que, tanto no Grupo A, como no Grupo B, as professoras gastam a maior parte do tempo nos atendimentos individuais e coletivos, o que constitui um dado relevante para a caracterização das situações de ensino, pois detectamos diferentes maneiras pelas quais as professoras administram os atendimentos individuais e coletivos na sala de aula, conforme pode ser visto na descrição das categorias interativas levantadas no presente estudo (p.93-97).

3.2.4. A prática na sala de aula

Após formada a fila, os alunos acompanhavam a professora até a sala de aula, e tomavam seus lugares pré-determinados, pois nenhuma recomendação era feita no momento da distribuição dos alunos na classe.

Em seguida, todas as professoras, preenchiam a lousa com o cabeçalho e mensagens, e algumas (tanto de classes especiais como de primeira série), solicitavam a participação do aluno (nas classes especiais as professoras que assim o faziam seguiam uma escala, e nas classes de primeira série, a participação era livre).

Na apresentação da matéria, as professoras de classes especiais utilizavam mais o caderno do que a lousa e, nas



classes de primeira série, as professoras utilizavam a lousa para cópia e/ou leitura e/ou correção do exercício, com frases incompletas para serem preenchidas, separação de sílabas, etc.

Nas classes especiais os alunos desenvolviam a leitura pelo caderno ou livro, e as professoras permaneciam ao lado do aluno.

Nas classes de primeira série, a leitura era feita na lousa ou no livro, e durante o desenvolvimento dessa atividade, as professoras permaneciam na posição frontal da classe, ou entre as carteiras, ou em sua mesa.

Independentemente da concepção educacional, dos objetivos em sala de aula, das expectativas, ou das atribuições para o sucesso e fracasso do escolar, todas as professoras de primeira série adotaram atendimento individual sem individualização do método, ou seja, as professoras examinaram o caderno de uma criança por vez, mas o conteúdo programático era comum a todos, enquanto que as de classes especiais tenderam a administrar o ensino de uma forma individualizada, no sentido de o conteúdo programático estar dividido em passos e unidades que o aluno deveria cumprir em seqüência e dentro do seu próprio ritmo.

A utilização da pergunta como recurso de ensino foi predominante nas classes especiais, e cada professora respondeu mais de 50% de suas próprias perguntas.



A tabela 3.7 apresenta a porcentagem de respostas das professoras dos Grupos A e B às próprias perguntas.

TABELA 3.7

Porcentagem de respostas das professoras às próprias perguntas

Profas.	Total de perguntas	Total de respostas	Porcentagem de respostas
GRUPO A			
P1	120	66	55%
P2	34	20	59%
P3	102	58	57%
P4	78	39	50%
P5	100	57	57%
GRUPO B			
P6	32	2	6%
P7	58	3	5%
P8	48	3	6%
P9	12	0	0%
P10	78	5	6%

Os dados da tabela 3.7 mostram que a tendência de a professora responder às próprias perguntas é uma característica marcante das professoras de classes especiais.

A tabela 3.8 apresenta a frequência dos eventos verbais observados nos Grupos A e B.

Os dados da tabela 3.8 mostram que, no Grupo A, as categorias verbais observadas não se distribuem homogeneamente entre as professoras, sugerindo diferenciação de comportamento pedagógico na situação de ensino especial, pois comprovam diferenças individuais em relação à frequência de pergunta ($p < 0,005$), de resposta da professora à pergunta do

aluno ($p < 0,005$), de explicação ($p < 0,05$), de ordem ($p < 0,005$), de punição ($p < 0,005$), e de feedback ($p < 0,005$).

TABELA 3.8

Distribuição da frequência dos eventos verbais manifestados pelas professoras

Sujeitos	Pergunta	Resposta	Explicação	Ordem	Punição	Feedback
GRUPO A						
P1	120	40	65	6	2	70
P2	34	57	33	4	3	27
P3	102	67	31	37	4	37
P4	70	50	44	60	15	22
P5	100	57	40	4	14	39
χ^2	15,477 ^d	25,677 ^d	11,073 ^b	97,335 ^d	19,180 ^d	22,825 ^d
Índices (eventos/minuto)						
P1	0,88	0,29	0,48	0,04	0,02	0,51
P2	0,28	0,48	0,28	0,03	0,03	0,23
P3	0,89	0,58	0,27	0,32	0,04	0,32
P4	0,71	0,53	0,40	0,55	0,14	0,20
P5	0,80	0,46	0,32	0,03	0,12	0,31
Total	3,56	2,34	1,75	0,97	0,35	1,57
Média ($\bar{x}$)	0,71	0,47	0,35	0,19	0,07	0,31
DP (S_A)	0,25	0,11	0,09	0,23	0,06	0,12
GRUPO B						
P6	32	63	26	12	1	37
P7	58	52	37	41	31	54
P8	48	49	33	42	12	56
P9	12	31	13	103	17	18
P10	78	65	35	3	2	37
χ^2	43,142 ^d	24,095 ^d	8,153 ^a	176,470 ^d	35,100 ^d	13,536 ^c
Índices (eventos/minuto)						
P6	0,26	0,50	0,21	0,10	0,00	0,30
P7	0,41	0,37	0,26	0,29	0,22	0,39
P8	0,39	0,40	0,27	0,34	0,10	0,46
P9	0,10	0,26	0,11	0,86	0,14	0,15
P10	0,60	0,50	0,27	0,02	0,02	0,29
Total	1,76	2,03	1,12	1,61	0,48	1,59
Média ($\bar{x}$)	0,35	0,41	0,22	0,32	0,10	0,32
DP (S_B)	0,19	0,10	0,07	0,33	0,09	0,12

 χ^2 = qui-quadrado

DP = desvio padrão

 S_A = desvio padrão amostral do GA S_B = desvio padrão amostral do GBvalor de significância: a= $p > 0,05$; b= $p < 0,05$; c= $p < 0,01$; d= $p < 0,005$

No Grupo B (tabela 3.8), constata-se distribuição heterogênea em relação à frequência de pergunta ($p < 0,005$), de resposta da professora à pergunta do aluno ($p < 0,005$), de ordem ($p < 0,005$), de punição ($p < 0,005$), e de *feedback* ($p < 0,01$), e distribuição homogênea para o evento explicação ($p > 0,05$).

No Grupo A, a distribuição heterogênea da frequência de explicação provavelmente decorre:

- a) da opção metodológica que caracteriza a situação de ensino especial (método individualizado);
- b) do conteúdo diversificado;
- c) das necessidades diferenciadas dos alunos (que se encontram em diferentes etapas acadêmicas);
- d) do tamanho da classe.

Da mesma forma, também é compreensível a distribuição homogênea da frequência de explicação no grupo B, onde o atendimento individual não ocorre segundo o método individualizado, e o conteúdo programático é o mesmo para todos os alunos.

A tabela 3.9 apresenta os valores de F_0 e t_0 dos grupos A e B para o tempo despendido no atendimento coletivo, individual, à mesa, no quadro e fora da sala.

TABELA 3.9

Comparação das médias dos Grupos A e B em relação ao tempo gasto nas atividades observadas, com os valores de t

	Atendimento Coletivo	Mesa	Atendimento Individual	Quadro	Fora da sala
$\bar{x}_A$	39,34%	13,86%	37,92%	2,98%	5,90%
$\bar{x}_B$	29,38%	17,80%	33,98%	15,42%	3,42%
S_A	25,29	14,88	16,14	1,88	3,45
S_B	16,42	9,79	22,48	9,72	4,33
F_0	2,37	2,31	0,52	0,04	0,63
S	21,32	12,59	19,57	7,00	3,92
t_0	0,739 ^a	-0,495 ^a	0,319 ^a	-2,812 ^b	1,001 ^a

$\bar{x}_A$ = média de GA

$\bar{x}_B$ = média de GB

S_A = desvio padrão amostral do GA

S_B = desvio padrão amostral do GB

F_0 = valor observado

S = desvio padrão médio

t_0 = valor observado

valores de significância: $a=p>0,05$; $b=p<0,025$

Os dados da tabela 3.9 mostram que houve igualdade de variabilidade (de dispersão, de desvio padrão) em relação ao tempo gasto nas atividades entre os grupos A e B (sendo F_0 sempre menor que F_C , onde F_C é igual a 6,39), o que nos permitiu utilizar o teste t de Student para verificar a igualdade entre os grupos pelas médias de porcentagens de tempo gasto nas atividades observadas.

A tabela 3.10 apresenta os valores de F_0 e t_0 dos grupos A e B para a frequência dos eventos verbais.

Os dados das tabelas 3.10 mostram que, nos dois grupos, houve igualdade de variabilidade (igualdade de dispersão, de desvio padrão) em relação à frequência dos eventos verbais

manifestados pelas professoras de classes especiais (GA) e de classes de primeira série do ciclo básico (GB), sendo que F_0 é sempre menor que F_c , onde F_c é igual a 6,39.

Assim, pudemos utilizar o teste t de Student para aferir a igualdade das médias de frequências dos eventos verbais das professoras dos Grupos A e B, por meio dos valores de t_0 .

TABELA 3.10

Comparação das frequências médias dos Grupos A e B em relação aos eventos verbais, com os valores de t

	Pergunta	Resposta	Explicação	Ordem	Punição	Feedback
$\bar{x}_A$	0,71	0,47	0,35	0,19	0,07	0,31
$\bar{x}_B$	0,35	0,41	0,22	0,32	0,10	0,32
S_A	0,25	0,11	0,09	0,23	0,06	0,12
S_B	0,19	0,10	0,07	0,33	0,09	0,12
F_0	1,75	1,20	1,60	0,49	0,50	1,00
S	0,22	0,11	0,08	0,29	0,08	0,12
t_0	2,590 ^b	0,952 ^a	2,549 ^b	-0,734 ^a	-0,588 ^a	-0,132 ^a

$\bar{x}_A$ = média de GA

$\bar{x}_B$ = média de GB

S_A = desvio padrão amostral do GA

S_B = desvio padrão amostral do GB

F_0 = valor observado

S = desvio padrão médio

t_0 = valor observado

valores de significância: $a=p>0,05$; $b=p<0,05$

Os dados da tabela 3.9 indicam que não houve diferença entre os grupos quanto ao tempo gasto com atendimento coletivo, individual, à mesa e fora da sala, pois nesses casos os valores de t_0 não foram significativos ($p>0,05$). Também não houve diferença entre os grupos quanto à frequência de resposta, ordem, punição e feedback, conforme pode ser constatado pelos valores de t_0 ($p>0,05$), na tabela 3.10.

A diferença entre os grupos é verificada em relação ao tempo de uso do quadro ($p < 0,025$), frequência de pergunta ($p < 0,05$) e frequência de explicação ($p < 0,05$).

O menor tempo de uso do quadro, no Grupo A, nos leva a considerar que as professoras de classes especiais tendem a não utilizá-lo como um recurso de ensino.

Quanto à explicação, verifica-se que o Grupo A a utiliza com maior frequência do que o Grupo B, o que, de certa forma, é esperado, na medida em que nas classes especiais, o método de ensino é individualizado: o maior índice explicativo médio de 0,35 explicações por minuto, no Grupo A não causa estranheza, se considerarmos que, na situação de ensino especial, se esperam necessidades individuais diferenciadas e, diante desse fato, é preciso reiterar a explicação, para nortear e favorecer a aprendizagem.

A maior frequência de perguntas no Grupo A também é resultado do estilo pedagógico das professoras, que responderam mais de 50% das próprias perguntas (as professoras faziam as perguntas e imediatamente as respondiam, antes mesmo que o aluno tivesse oportunidade de respondê-las), talvez porque o objetivo da mudança do comportamento esteja acentuado nesta situação de ensino (o aluno deve imitar o comportamento da professora que é modelo), e porque a capacidade de desempenho do deficiente é *a priori* deficitária (o aluno não tem condições de responder a pergunta, segundo o modelo e a expectativa do adulto, daí o motivo pelo qual a



própria professora a responde).

3.2.5. Descrição das categorias interativas observadas no presente estudo

O registro cursivo nos permitiu levantar diferentes categorias interativas utilizadas pelas professoras na sala de aula, bem como os comportamentos dos alunos.

Como essas categorias foram utilizadas, no segundo período de observação, passaremos a descrevê-las detalhadamente.

3.2.5.1. Comportamento do Professor

As professoras desenvolvem as relações acadêmicas mediante diferentes padrões de interação. Passamos a descrever aqueles que foram usados no segundo período de observação.

3.2.5.1.1. Tipos de *Feedback*

***Feedback* Superficial (F.S.)**

Entendido como aquela modalidade interativa em que o professor atende o aluno de forma superficial, no sentido da resposta ser breve, de indicar apenas se a resposta ou a atividade do aluno está correta ou incorreta.



Feedback Completo (F.C.)

Ordem Restritiva Individual (O.R.I.)

Entendido como aquela modalidade interativa em que o professor utiliza objetos, demonstrações gráficas, desenhos e outros recursos para atender o aluno diante de dificuldades ou incompreensão acadêmica.

Feedback Verbal (F.V.)

Entendido como aquela modalidade interativa em que o professor utiliza somente a fala para esclarecer a dúvida ou incompreensão do aluno, mas não superficialmente (F.S.), e sim, considerando aprendizagens anteriores.

3.2.5.1.2. Tipos de Ordens

Ordem Educativa Coletiva (O.E.C.) e

Ordem Educativa Individual (O.E.I.)

Entendida como aquela interação em que o professor usa a ordem para estabelecer um estado de alerta coletivo (O.E.C.) ou individualmente (O.E.I.), ou ainda para manter a concentração do(s) aluno(s) na ocupação acadêmica. Esta ordem tem um significado, e ele é elucidado pelo professor.



Ordem Reativa Coletiva (O.R.C.) e

Ordem Reativa Individual (O.R.I.)

Entendida como aquela ordem que exprime exigência sem esclarecimento, sem clareza de objetivos. Traduz mais uma reatividade do professor. É um tipo de ordem repetitiva, sintomática, podendo ter uma direção coletiva (O.R.C.) ou individual (O.R.I.).

3.2.5.1.3. Tipos de Proximidade

Proximidade Seqüencial (P.S.)

Entendida como aquela modalidade interativa em que o professor percorre a classe seqüencialmente (seguindo a disposição dos alunos na classe), observando as atividades de cada aluno, fazendo correções ou explicando.

Proximidade Não-Seqüencial (P.NS.)

Entendida como aquela modalidade interativa em que o professor procede como na (P.S), mas de forma aleatória, dependendo das necessidades do aluno.



Proximidade Falsa (P.F.)

Entendida como aquela situação em que o professor percorre a classe, mas sem contato, verbal ou não, com os alunos. Se responde às solicitações, o faz rápida e superficialmente.

3.2.5.2. Comportamento da Classe

O deslocamento do aluno, dentro da sala de aula, foi um comportamento comum em todas as classes observadas.

3.2.5.2.1. Tipos de Deslocamentos

Esse tipo de modalidade interativa refere-se apenas aos deslocamentos internos com finalidade acadêmica, não se incluindo os deslocamentos com propósito não-acadêmico ou quando o aluno sai da sala de aula.

O deslocamento é entendido como aquela modalidade interativa em que o aluno se desloca em direção ao professor. O aluno sai da carteira para buscar esclarecimento relacionado com a atividade que desenvolve, ou para requisitar material (livro, caderno, lápis, borracha, canetas de cor, apontador, etc.).

Deslocamento Produtivo (D.P.)



Nesse tipo de modalidade interativa ocorre o descrito acima, e o aluno retorna ao seu lugar para continuar a tarefa acadêmica. Assim, o deslocamento tem, como consequência, um resultado produtivo no sentido de desempenho e de esforço útil.

Deslocamento Improdutivo (D.I.)

Nesse tipo de modalidade interativa, inicialmente, ocorre o descrito acima, mas o aluno se dispersa após o contato com a professora, não retomando a sua ocupação acadêmica por sua livre iniciativa, porque se entretém com seus colegas, ou com outros estímulos não-acadêmicos. Para que o aluno retorne ao seu lugar e continue a sua atividade escolar é preciso que o professor intervenha. Ou seja, o deslocamento se inicia por meio de interação acadêmica com a professora, mas o resultado final é improdutivo no sentido de desempenho, de um esforço inútil.

3.3. Observação das classes seguindo roteiro de categorias interativas levantadas neste estudo

(segundo período de observação)

Na ficha preparada para a coleta de dados, constavam os tipos de categorias interativas a serem observados, incluindo espaços destinados ao registro cursivo e frequência



do evento (vide Apêndice B).

A observação focalizou especificamente as categorias interativas levantadas na observação precedente, quando foi utilizado o modelo de MORAIS (22), objetivando suplementar a caracterização dos contextos estudados, a partir das frequências e correlação das variáveis.

Apesar do rodízio dos alunos, constatou-se pelo registro cursivo que o procedimento pedagógico se manteve inalterado em relação às particularidades e à prática na sala de aula, tanto em relação ao grupo como um todo, como em relação às tendências individuais de cada professora.

As professoras de classes especiais mantiveram a mesma disposição física dos alunos em semicírculo ou subgrupos, o método individualizado, a tendência de responder às próprias perguntas, e os incentivos acadêmicos e não-acadêmicos. Nessas classes, os deslocamentos improdutivos dos alunos (quando o aluno após dirigir-se até a professora, não retoma a ocupação) não ocorreram por relações interpessoais com os colegas, mas sim por meio de manipulações de objetos que se encontravam expostos na sala de aula, como bola, boneca, encaixes, revistas, e outros materiais recreativos.

Nas classes de primeira série, o atendimento individual manteve as características de ensino não-individualizado; os alunos continuaram dispostos em fileiras, e persistiu a tendência de incentivos pedagógicos para as questões acadêmicas. Os deslocamentos improdutivos dos alunos ocorreram por



intermédio de relações com seus pares, mediante entretenimento com materiais não relacionados com a atividade em pauta, como álbuns de figurinhas, lápis, mochila, canetas coloridas, adornos pessoais, etc.

Em relação às particularidades ou preferências de procedimentos pedagógicos no Grupo A, observamos que a forma de conduzir o trabalho em subgrupos foi mantida pela professora P5. O trabalho em grupo continuou a fazer parte do conteúdo programático da professora P1, e as professoras P2 e P4 não trabalharam com subgrupos, nem incluíram o trabalho em grupo como parte do conteúdo programático. Por outro lado, observamos que as classes das professoras P2 e P4 apresentaram mudanças em relação à análise anterior, pois nesta ocasião os alunos denotavam concentração satisfatória, bem como demonstravam iniciativa acadêmica. Uma interferência externa, que pode ter colaborado para essa alteração, é o fato de ter havido mudança no quadro de alunos. A classe da professora P2 recebeu mais alunos, e a classe da professora P4 efetuou a transferência de alguns alunos para a segunda série do ciclo básico, sendo estes últimos aqueles que, no primeiro período da observação, interferiram nas atividades da professora e de seus colegas de classe.

No Grupo B também observamos que a maneira particular de cada professora desenvolver a leitura não foi alterada, ou seja, P6 continuou a utilizar o livro, e as demais professoras, a lousa. A professora P9 tendeu a conferir os tra-

balhos dos alunos em sua mesa, e as suas saídas, seguidas de solicitações de seus alunos por novas atividades, foram reincidentes.

A forma pela qual a professora P7 dirigiu a correção dos exercícios na lousa manteve-se inalterada, e o comportamento dos alunos continuou a denotar interesse e atenção. Não foram registrados deslocamentos durante o desenvolvimento da respectiva atividade, e esta foi a circunstância interativa que mais favoreceu a concentração dos alunos e a relação com seus pares, pois observamos participação ativa da classe, que acompanhava atentamente a resposta do colega, num clima de colaboração, troca e autonomia. Talvez esta atividade mantenha uma característica de trabalho em grupo, no sentido de promover a relação entre alunos para a concretização de uma tarefa, em que cada um tem uma parcela de compromisso e responsabilidade.

A correção do exercício, na lousa, pelos próprios alunos de classes de primeira série, foi a atividade que se apresentou mais organizada, tanto em relação à conduta da professora, quanto em relação à dos alunos. Os deslocamentos nessa circunstância também foram mais organizados. Os alunos dirigiam-se até a lousa por ordem de chamada aleatória, ou seguiam uma sequência determinada pela professora que, por exemplo, indicava a fileira que deveria iniciar a correção do exercício e a sequência a ser tomada. Nessa atividade, os alunos estabeleceram relações acadêmicas entre si, e a coo-

peração, no processo de execução da tarefa, foi um acontecimento constante e espontâneo entre eles, uma vez que não foi registrada qualquer interferência da professora, pois a classe se incumbia de alertar o colega e corrigir-lhe o erro, por solicitação do próprio aluno que efetuava a correção, ou pela iniciativa dos colegas.

3.3.1. Dinâmica interativa na sala de aula

A quantificação das categorias levantadas neste estudo constitui um elemento importante para suplementar a caracterização dos contextos de ensino estudados, bem como permite oportunidades de reflexão sobre a dinâmica interativa, na medida em que o registro cursivo explica a dinâmica dos eventos.

A tabela 3.11 traz as frequências das categorias interativas relacionadas ao comportamento das professoras e dos alunos do Grupo A, no segundo período de observação.

Na tabela (3.11), verifica-se que o índice de 0,03 deslocamentos improdutivos por minuto, na classe da professora P1, é inferior aos índices das demais classes do grupo. Uma possível causa desse menor índice está relacionada ao trabalho em grupo. Por exemplo, tanto no primeiro período, quanto no segundo, a professora P1 reservou períodos para o trabalho em grupo, não sendo registrados deslocamentos improdutivos durante o desenrolar dessa atividade. Além disso, os ma-

ateriais recreativos não se encontravam expostos na classe da professora P1, como acontecia em todas as outras do GA, o que também deve ter influenciado o menor índice de deslocamentos improdutivos nesta classe.

TABELA 3.11

Distribuição das frequências das categorias interativas relacionadas ao comportamento das professoras e dos alunos do Grupo A, no segundo período de observação

Comportamento das professoras											
Profa.	Tempo	Proximidade			Ordem				Feedback		
		PS	PNS	PF	OEI	ORI	DEC	ORC	FC	FV	FS
P1	90	0	19	0	5	3	3	0	19	9	0
P2	90	0	38	0	4	2	1	0	8	0	0
P4	90	0	6	0	2	1	8	6	6	1	0
P5	90	0	12	0	6	0	4	0	15	1	0
Índices/minuto											
P1		0,00	0,21	0,00	0,05	0,03	0,03	0,00	0,21	0,10	0,00
P2		0,00	0,42	0,00	0,04	0,02	0,01	0,00	0,09	0,00	0,00
P4		0,00	0,07	0,00	0,02	0,01	0,09	0,07	0,07	0,01	0,00
P5		0,00	0,13	0,00	0,07	0,00	0,04	0,00	0,17	0,01	0,00
TOTAL		0,00	0,83	0,00	0,18	0,06	0,17	0,07	0,54	0,12	0,00
MEDIA		0,00	0,21	0,00	0,05	0,02	0,04	0,02	0,14	0,03	0,00
SA		0,00	0,15	0,00	0,02	0,01	0,03	0,04	0,07	0,05	0,00
Comportamento dos alunos											
		Deslocamentos		Número de alunos							
		DI	DP	n							
P1		3	7	7							
P2		8	9	8							
P4		6	24	8							
P5		9	5	17							
Índices/minuto											
		Índices/minuto		Índices/aluno							
		DI/minuto	DP/minuto	DI/aluno DP/aluno							
P1		0,03	0,08	0,43 1,00							
P2		0,09	0,10	1,00 1,13							
P4		0,07	0,27	0,75 3,00							
P5		0,10	0,06	0,53 0,29							
TOTAL		0,29	0,51	2,71 5,42							
MEDIA		0,07	0,13	0,68 1,36							
SA		0,03	0,10	0,25 1,16							

SA = desvio padrão amostral do GA

A ausência de registro para as categorias proximidade seqüencial, proximidade falsa e *feedback* superficial confirmam a realização do ensino individualizado no Grupo A, como foi observado no registro cursivo.

A tabela 3.12 mostra as freqüências das categorias interativas relacionadas ao comportamento das professoras e dos alunos do Grupo B, no segundo período de observação.

Nessa tabela, verifica-se a utilização de todas as categorias interativas como recursos de ensino pelas professoras de classes de primeira série do ciclo básico, à exceção de P9, que não utilizou proximidade seqüencial, proximidade não-seqüencial e *feedback* completo. Essa professora, tanto no primeiro, como no segundo período de observação, tendeu a permanecer na posição frontal da classe e a corrigir os exercícios em sua mesa, bem como a não acompanhar diretamente o desempenho de seus alunos, pois estes constantemente solicitavam que a mesma acrescentasse novos exercícios à lousa, uma vez que já haviam terminado a sua tarefa.

O maior índice de 1,63 deslocamentos produtivos por minuto na classe da professora P6 deve-se à extensão do tempo na atividade ditado, quando os alunos freqüentemente se dirigiam até a professora para solicitar *feedback*. O menor índice de 0,96 na classe da professora P7, deve-se à extensão do tempo gasto no quadro com a correção dos exercícios. Tais tendências pedagógicas caracterizam o procedimento de ensino das respectivas professoras nos dois períodos observados.



TABELA 3.12

Distribuição das frequências das categorias interativas relacionadas ao comportamento das professoras e dos alunos do Grupo B, no segundo período de observação

Comportamento das professoras											
Profa.	Tempo	Proximidade			Ordem			Feedback			
		PS	PNS	PF	OE1	ORI	OEC	ORC	FC	FV	FS
P6	90	8	5	8	2	3	3	2	1	8	4
P7	90	4	2	4	3	7	10	8	7	7	2
P8	90	47	16	0	12	4	2	1	18	2	0
P9	90	0	0	5	1	17	3	12	0	1	3
Índices/minuto											
P6		0,09	0,06	0,09	0,02	0,03	0,03	0,02	0,01	0,09	0,04
P7		0,04	0,02	0,04	0,03	0,08	0,11	0,09	0,08	0,08	0,02
P8		0,52	0,18	0,00	0,13	0,04	0,02	0,01	0,20	0,02	0,00
P9		0,00	0,00	0,06	0,01	0,19	0,03	0,13	0,00	0,01	0,03
TOTAL		0,65	0,26	0,19	0,19	0,34	0,19	0,25	0,29	0,20	0,09
MEDIA		0,16	0,07	0,05	0,05	0,09	0,05	0,06	0,07	0,05	0,02
S _B		0,24	0,08	0,04	0,06	0,07	0,04	0,06	0,09	0,04	0,02
Comportamento dos alunos											
		Deslocamentos		Número de alunos							
		DI	DP	n							
P6		20	147	23							
P7		64	86	21							
P8		69	117	28							
P9		214	111	31							
		Índices/minuto		Índices/aluno							
		DI/minuto	DP/minuto	DI/aluno DP/aluno							
P6		0,22	1,63	0,87 6,39							
P7		0,71	0,96	3,05 4,10							
P8		0,77	1,30	2,46 4,18							
P9		2,38	1,23	6,90 3,58							
TOTAL		4,08	5,12	13,28 18,25							
MEDIA		1,02	1,28	3,32 4,56							
S _B		0,94	0,28	2,56 1,25							

S_B = desvio padrão amostral do GB

A tabela 3.13 apresenta as frequências médias de categorias interativas relacionadas ao comportamento das professoras e dos alunos dos Grupos A e B, no segundo período de observação.

Nessa tabela (3.13), verifica-se a igualdade de variabilidade (igualdade de dispersão ou de desvio padrão) entre os Grupos A e B nos procedimentos analisados, pois F_0 é menor que F_c , sendo F_c igual a 9,12.

TABELA 3.13

Comparação das frequências médias de categorias interativas relacionadas ao comportamento das professoras dos Grupos A e B, durante o segundo período de observação, com os respectivos valores de t

	PS	PNS	PF	OEI	ORI	DEC	ORC	FC	FV	FS
$\bar{x}_A$	-	0,21	-	0,05	0,02	0,04	0,02	0,14	0,03	-
$\bar{x}_B$	0,16	0,07	0,05	0,05	0,09	0,05	0,06	0,07	0,05	0,02
S_A	-	0,15	-	0,02	0,01	0,03	0,04	0,07	0,05	-
S_B	0,24	0,08	0,04	0,06	0,07	0,04	0,06	0,09	0,04	0,02
F_0	-	2,08	-	0,11	0,02	0,56	0,44	0,60	1,56	-
S	0,17	0,12	0,03	0,04	0,05	0,04	0,05	0,08	0,05	0,01
t_0	-1,333 ^a	1,647 ^a	-2,381 ^a	0,000	-2,000 ^a	-0,357 ^a	-1,143 ^a	1,228 ^a	-0,571 ^a	-2,857 ^b

$\bar{x}_A$ = média do GA

$\bar{x}_B$ = média do GB

S_A = desvio padrão amostral do GA

S_B = desvio padrão amostral do GB

F_0 = valor observado

S = desvio padrão médio

t_0 = valor observado

valores de significância: a= $p>0,05$; b= $p<0,05$

Considerando que houve igualdade de variabilidade entre os Grupos A e B no primeiro (vide tabela 3.9, p.90; tabela 3.10, p.91) e segundo período de observação (tabela 3.13), entendemos que persistiu a igualdade de variação de comportamento das professoras entre os grupos. Tais dados associados aos dados do registro cursivo (que também indicaram a manutenção do estilo pedagógico), sugerem que a diversidade

de comportamento pedagógico em sala de aula se manteve estável, embora em diferentes situações de necessidade instrucional, tendo-se em conta que houve rotatividade de todos os alunos, nas classes do ciclo básico e, transferência de alguns alunos, nas classes especiais. Dessa forma, acreditamos que tanto as diferenças individuais entre as professoras, como as diferenças de procedimento por situação de ensino são mantidas, não se percebendo nenhuma flexibilidade por parte da professora no sentido de adequar seu procedimento às características de seus alunos, talvez porque não exista reflexão sobre a prática na sala de aula.

As diferenças entre os Grupos A e B são notáveis, pois verifica-se ausência de proximidade seqüencial, proximidade falsa e *feedback* superficial no grupo A, enquanto esses padrões interativos acontecem no grupo B.

Os valores de *t* mostram diferença significativa entre os grupos em relação à frequência do *feedback* superficial ($p < 0,05$) e, embora não se verifiquem diferenças significativas entre os grupos para as categorias interativas proximidade seqüencial (PS) e proximidade falsa (PF), é importante assinalar que as mesmas estiveram ausentes no Grupo A e aconteceram no Grupo B, com uma frequência média de 0,16 (proximidade seqüencial por minuto) e 0,05 (proximidade falsa por minuto). Além disso, o valor de *t* para proximidade falsa encontra-se no limite de significância do resultado. Como tais categorias interativas estão diretamente relacio-



nadas à qualidade da interação, no sentido de promover a aprendizagem, esses resultados indicam que as situações de ensino estudadas se diferenciam pelo método de ensino adotado pelas professoras, podendo explicar repercussões no aproveitamento acadêmico dos alunos.

A tabela 3.14 mostra a comparação das médias de frequências das categorias interativas relacionadas ao comportamento dos alunos dos Grupos A e B.

TABELA 3.14

Comparação das frequências médias das categorias interativas relacionaas ao comportamento dos alunos nos Grupos A e B, com seus respectivos valores de t

	DP/minuto	DP/aluno	DI/minuto	DI/aluno
$\bar{x}_A$	0,13	1,36	0,07	0,68
$\bar{x}_B$	1,28	4,56	1,02	3,32
s_A	0,10	1,16	0,03	0,25
s_B	0,28	1,25	0,94	2,56
F_0	0,13	0,87	0,001	0,01
S_0	0,21	1,21	0,66	1,82
t_0	-7,770 ^c	-3,743 ^b	-2,034 ^a	-2,051 ^a

$\bar{x}_A$ = média do GA

$\bar{x}_B$ = média do GB

s_A = desvio padrão amostral do GA

s_B = desvio padrão amostral do GB

F_0 = valor observado

S_0 = desvio padrão médio

t_0 = valor observado

valores de significância: a= $p > 0,05$; b= $p < 0,01$; c= $p < 0,005$

Os valores de F apontam que há igualdade de variabilidade entre os grupos A e B quanto aos deslocamentos improdutivos e produtivos dos alunos, sendo F_0 igual a 9,12, ou seja, a variação de deslocamentos produtivos e improdutivos no

Grupo A não se diferenciou da variação ocorrida no Grupo B (houve igualdade de dispersão, de desvio padrão).

Observa-se diferença significativa, entre os Grupos A e B, quanto à média dos índices de deslocamentos produtivos por minuto ($p < 0,005$) e por aluno ($p < 0,01$).

A comparação, entre as médias de deslocamentos dos alunos de classes especiais e de classes de primeira série, revelou que os alunos das classes do ciclo básico se deslocaram produtivamente/minuto 10 vezes mais que os alunos das classes especiais. Tais índices sugerem que, apesar de os alunos de classes especiais terem iniciativa nas interações acadêmicas, esta se encontra reduzida, se comparada à iniciativa dos alunos de primeira série.

Com a finalidade de explorar e entender a dinâmica das relações acadêmicas que aconteceram nas salas de aulas dos Grupos A e B, foram feitos cálculos de correlação entre as categorias interativas (vide Apêndice C).

A tabela 3.15 mostra as categorias interativas que apresentaram resultados significantes na análise de correlação.

Os resultados da análise de correlação entre as categorias interativas observadas (tabela 3.15), não só revelam as correlações significantes, como nos permitem conjecturar sobre a dinâmica de cada associação isolada e comportamento geral de cada contexto, ao levar-se em conta também os dados do registro cursivo. Tais dados permitiram a identificação

de eventos antecedentes e sucessivos para cada correlação com valor de r significativa. Por exemplo, além de identificarmos a correlação positiva para DI/ORI ($p < 0,01$), e DP/ORC ($p < 0,05$), podemos afirmar que as professoras de classes especiais estabeleceram controle sobre os deslocamentos, adotando procedimentos distintos, pois as anotações no decorrer das observações demonstraram que as ordens reativas coletivas (ORC) sucederam os deslocamentos produtivos (DP) e as ordens reativas individuais (ORI), os deslocamentos improdutivos (DI).

Em outras palavras, diante de deslocamentos improdutivos as professoras tenderam a dirigir as ordens reativas ao sujeito da ação, enquanto que diante de deslocamentos produtivos as ordens reativas foram coletivas, o que implica uma tendência de controle sobre os deslocamentos por meio de procedimentos distintos. Da mesma forma, podemos esclarecer a dinâmica interativa para a correlação negativa entre deslocamento produtivo e ordem educativa individual ($p < 0,01$), e para a correlação positiva entre ordem reativa coletiva e ordem educativa coletiva ($p < 0,05$), pois as anotações no decorrer das observações demonstraram: a) diante de deslocamentos produtivos, as professoras tenderam a restringir as ordens educativas individuais e aumentar a frequência de ordens reativas coletivas; b) uma vez controlados os deslocamentos produtivos, que apresentaram maior incidência do que os improdutivos, as professoras efetuaram ordens educativas

coletivas.

TABELA 3.15

Categorias interativas com valores de r significantes

GRUPO A (N=4)			GRUPO B (N=4)		
CATEGORIAS	r	p	CATEGORIAS	r	p
ORC/DEC	0,90582	$p < 0,05$	FC/OEI	0,97104	$p < 0,01$
DI/ORI	0,98672	$p < 0,01$	OEI/PS	0,98784	$p < 0,01$
DP/ORC	0,94774	$p < 0,05$	OEI/PNS	0,96356	$p < 0,01$
DP/OEI	-0,97410	$p < 0,01$	ORC/ORI	0,92156	$p < 0,05$
			FC/PS	0,92435	$p < 0,05$
			PNS/PS	0,98974	$p < 0,01$
			FS/PF	0,98948	$p < 0,01$
			DI/OEI	0,93597	$p < 0,05$
			DI/FC	0,94737	$p < 0,05$
			FC/PF	-0,90923	$p < 0,05$
			FS/OEI	-0,90535	$p < 0,05$
			FS/FC	-0,95626	$p < 0,01$
			DI/PF	-0,98517	$p < 0,01$
			DI/FS	-0,98579	$p < 0,01$

Nas classes de primeira série do ciclo básico, o deslocamento improdutivo correlacionou-se positivamente com ordem educativa individual ($p < 0,05$) e *feedback* completo ($p < 0,05$). Em relação a tais resultados, o registro cursivo mostrou que tanto o *feedback* completo como a ordem educativa individual sucederam o deslocamento improdutivo no Grupo B, o que nos leva a pensar na possibilidade de contínuas consequências.

Em conformidade com essa interpretação está a correlação negativa (Grupo B) entre deslocamento improdutivo e proximidade falsa ($p < 0,01$) e deslocamento improdutivo e *feed-*



back superficial ($p < 0,01$), no sentido de que, na ocorrência de deslocamento improdutivo, a proximidade falsa e o *feedback* superficial diminuem, dando lugar ao *feedback* completo e à ordem educativa individual.

Os resultados da análise de correlação indicam que há associação de modalidades interativas afins, tanto em relação às aquelas que traduzem o esforço da professora para a aprendizagem do aluno (FC/OEI, OEI/PS, OEI/PNS, FC/PS, PNS/PS), como no caso daquelas que definem o comportamento menos eficaz da professora (ORC/ORI e FS/FF). Esses dados têm importância no âmbito da reflexão sobre a prática pedagógica na sala de aula, sobretudo por confirmarem que a ocorrência de uma variável desejável do ponto de vista da relação acadêmica adequada e ideal, favorece a ocorrência de outra com igual significado, sugerindo que o empenho do professor na sala de aula é um dos agentes norteadores das relações interpessoais no contexto.

As correlações negativas significantes no grupo B (FC/PF, FS/OEI, FS/FC) mostram que há incompatibilidade de variáveis interativas contrárias, pois se verifica que a ocorrência de *feedback* completo restringe a ocorrência de proximidade falsa ($p < 0,05$), e a ocorrência de *feedback* superficial restringe a ocorrência de ordem educativa individual ($p < 0,05$) e de *feedback* completo ($p < 0,01$).

Por outro lado, verifica-se que houve alta correlação positiva entre deslocamento produtivo e proximidade falsa, e



deslocamento produtivo e *feedback* superficial no grupo B (vide Apêndice C). Tal resultado tem significado complexo, pois constata uma correlação positiva entre variáveis não-compativeis, tendo em vista que um procedimento pedagógico, não-desejável do ponto de vista educacional (proximidade falsa e *feedback* superficial), associa-se com um procedimento desejável do ponto de vista da aprendizagem do aluno (deslocamento produtivo); uma realidade que prevalece sobre a teoria.

Em relação à essa alta correlação positiva entre deslocamento produtivo/*feedback* superficial e correlação positiva significativa entre deslocamento improdutivo/*feedback* completo, podemos entender que as professoras de classes de primeira série estão muito mais preocupadas com o aluno disperso do que com o interessado, o que é perfeitamente compreensível dentro da estrutura do ensino, onde as questões, frequentemente, discutidas e enfatizadas contemplam itens como a problemática da evasão escolar, a situação do aluno que termina o curso primário, mas não tem domínio sobre a leitura e a escrita e outros.

Entretanto, os dados deste estudo sugerem que as professoras estão, de certa forma, negligenciando o aluno interessado, ou superestimando a sua capacidade de ajustamento psicológico, esquecendo que o atendimento pedagógico inadequado é prejudicial para qualquer tipo de aluno, seja para o interessado ou desinteressado.



Uma outra explicação cabível para a correlação positiva significativa entre DI/FC e a alta correlação positiva entre DP/FS, é que a professora, pressionada por tantos deslocamentos, acaba por atender, de forma mais efetiva, o aluno que se dispersa (DI), porque este é um aluno problema que abala a sua competência profissional, e portanto carece de intervenção.

A distinção entre os procedimentos pedagógicos por situação de ensino (classe comum e classe especial), em face dos deslocamentos, também pode explicar a tendência de encaminhamento de crianças mais ativas para atendimentos especiais, já que a intervenção dedicada da professora de classe de primeira série não bastou para modificar o comportamento do aluno. Ademais, isso exige mais tempo disponível na alocação de recursos instrucionais, parâmetro este, essencial na estrutura da aula. Nesse tópico, existe consenso nos resultados dos dois Grupos: a professora de classe especial tenta, por outro método, o controle sobre os deslocamentos.

De qualquer forma, o atendimento pedagógico, voltado para o comportamento inapropriado do escolar, na sala de aula, não implica permissividade ou rigidez de controle, mas requer objetivos educacionais adequados à criança e à realidade, fundamentados não apenas em teorias, e sim, no preparo para a formação de relações interpessoais na dimensão acadêmica e não-acadêmica, dentro da realidade específica de cada contexto.



Na verdade, os recursos interativos fazem parte do dia a dia da sala de aula, mas são experimentados de forma desorganizada e inconsciente. É preciso valorizar a prática para que alternativas efetivas possam ser estudadas e conciliadas com as teorias educacionais.

3.4. Análise do questionário

A tabela 3.16 mostra a autopercepção das professoras quanto às categorias interativas utilizadas em sala de aula e aos deslocamentos dos alunos (padrões interativos que foram levantados no segundo período de observação).

TABELA 3.16

Autopercepção das professoras em relação às categorias interativas utilizadas na sala de aula, e em relação aos deslocamentos dos alunos

Categorias interativas	nº de citações	
	GRUPO A	GRUPO B
FC	4	4
FV	0	2
FS	0	3
OE	4	4
OR	0	2
PNS	4	3
PS	0	3
PF	0	2
DP	4	4
DI	0	2

As professoras caracterizaram seu estilo pedagógico de maneira simplista, não superpondo as categorias interativas, embora tivessem sido orientadas sobre tal possibilidade (vide Apêndice D).

No Grupo A, há concordância entre as 4 professoras que caracterizaram o contexto das relações acadêmicas pelo *feedback* completo, ordem educativa, proximidade não-sequencial e deslocamento produtivo.

De outra parte, nenhuma professora do grupo A considerou a ocorrência de ordem reativa e deslocamento improdutivo, talvez porque esses padrões interativos não sejam desejáveis nas classes especiais, tanto em relação ao comportamento da professora, como em relação ao comportamento do aluno, sendo, por isso, negados ou omitidos.

No Grupo B, não há concordância total entre as 4 professoras que caracterizaram o contexto pelo *feedback* superficial, *feedback* verbal, ordem reativa, proximidade sequencial, proximidade não-sequencial, proximidade falsa e deslocamento improdutivo, havendo consenso para *feedback* completo, ordem educativa e deslocamento produtivo.

Na caracterização do Grupo A, verifica-se similaridade entre as respostas das professoras e os dados observados em sala de aula: em ambas as fontes de dados, o comportamento pedagógico se caracteriza pela tendência de *feedback* completo, ordem educativa e proximidade não-sequencial.

Também identificamos haver concordância entre os dados constantes na tabela 3.16 (respostas das professoras do Grupo B) e aqueles obtidos na observação, pois em ambas as fontes de dados todas as categorias interativas aconteceram nas classes de primeira série do ciclo básico.

Quanto aos deslocamentos dos alunos, o conjunto das respostas das professoras dos Grupos A e B sobre suas próprias classes também se assemelha aos dados que foram coletados mediante observações: esses dados mostram que o deslocamento produtivo é uma característica predominante no Grupo A, e o deslocamento produtivo e improdutivo uma característica do Grupo B. Segundo os dados da observação, a proporção entre deslocamentos produtivos e improdutivos foi de aproximadamente 2:1 no Grupo A e de 1:1 no Grupo B (vide média dos deslocamentos na tabela 3.14, p.107)

Tanto a ausência, quanto o número reduzido de citações, em relação ao deslocamento improdutivo, podem ser entendidos como uma manifestação cautelosa das professoras que procuraram manter inabalável o mérito de sua competência profissional.

As reflexões sobre isso, reconhecendo os indícios de práticas experimentadas pelas professoras, que de certa forma se encontram isoladas e distanciadas dos conhecimentos advindos de estudos que analisam e reconhecem a importância do ambiente na aprendizagem.

Uma análise que vai ao encontro desse pensamento é a de BRODLICK e RYAN (12), cuja proposta de intervenção pode ser

Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Síntese dos resultados

Nos dois grupos, as opiniões das professoras sobre o sucesso ou fracasso do aluno se distribuíram entre a influência de natureza biológica e ambiental.

Embora se reconheça a contribuição dessas duas variáveis para o desenvolvimento e aprendizagem, entendemos que, mais que isto, é necessário o conhecimento e o uso de estratégias e de procedimentos que venham justamente a eliminar os fracassos que, certamente, acontecerão diante de falhas interativas pois, se a aprendizagem está na interação do sujeito com o meio, o fracasso também implica *deficit* interativo, que só poderá ser superado por meio de condutas que visem à modificação da interação, adequando assim o ambiente.

Ao refletirmos sobre isso, reconhecemos os inúmeros impasses experimentados pelos professores, que de certa forma se encontram isolados e distanciados dos conhecimentos advindos de estudos que analisam e reconhecem a importância do ambiente na aprendizagem.

Uma análise que vem ao encontro desse pensamento é a de GROLNICK e RYAN (12), cuja proposta de intervenção pode ser



transferida para a sala de aula. Esses autores, estudando estilos dos pais associados com auto-regulação e competência escolar de crianças, constatam que o excesso de controle externo pode enfraquecer a motivação da criança para que ela se envolva em atividades, mesmo que estas lhe sejam interessantes. Por outro lado, os autores advertem que, quando a regulação do comportamento não está internalizada, o controle ambiental e a monitoração são necessários para assegurar a aceitação da tarefa.

Acreditamos que o cotidiano na sala de aula é extremamente desgastante para o professor, principalmente se as relações professor-aluno ocorrem num ambiente desorganizado e despreparado.

Não é imprudente supor que os professores experimentem conflitos diante de deslocamentos dos alunos, tendo em vista que eles são intensivos e diferenciados em se tratando das condições psicológicas de cada educando. O que fazer para atender os alunos sem posicionamentos extremistas, quando a alocação de recursos para o atendimento individual demanda tempo e energia do professor?

Pensamos que as divergências intergrupos, observadas em nosso estudo, resultam de atitudes que não se fundamentam exclusivamente na realidade do cotidiano da sala de aula.

É preciso que o professor reflita sobre a sua prática com seus colegas, livre de qualquer compromisso com o discurso oficial.



Sob esse enfoque, nosso estudo traz à reflexão questões do cotidiano da sala de aula, tais como :

- a) o método de ensino adotado em cada uma das situações estudadas (classe especial e classe de primeira série);
- b) o controle de deslocamento que se diferencia entre os grupos;
- c) a tendência de as professoras de classes especiais responderem às próprias perguntas;
- d) o uso restrito do quadro negro na situação de ensino em classes especiais;
- e) as tendências individuais de comportamento pedagógico diferencial.

Em síntese, os dados observados são relevantes no propósito de induzir os educadores a analisar seu próprio comportamento, e a refletir sobre o objetivo operacional¹, tendo por meta a melhoria do desempenho do aluno, valorizando o processo de aprendizagem e não somente o produto final.

1. "Pode-se dizer que um objetivo operacional é aquele que engloba na execução todos os aspectos fundamentais do planejamento: abarca objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e recursos, bem como a avaliação. Em outras palavras, é o próprio planejamento em execução, já não tomado como diversos itens, mas como uma atividade unificada e integrada" (39, p.107).

4.1.1. Caracterização dos grupos

Os grupos são caracterizados pela tendência de comportamento pedagógico e manejo de classe.

Grupo A

No Grupo A, o atendimento foi individualizado. Houve semelhança intragrupo quanto ao tempo de uso do quadro negro. As professoras tenderam a controlar os deslocamentos produtivos e improdutivos, no sentido de inibi-los.

Grupo B

No Grupo B, o atendimento foi individual, mas sem individualização do ensino. Houve semelhança intragrupo quanto à frequência de explicação por minuto. As professoras tenderam a permitir os deslocamentos produtivos e improdutivos, sendo mais efetivas as categorias interativas que se associaram ao deslocamento improdutivo, uma vez que o procedimento pedagógico incluiu maneiras mais adequadas e desejáveis, do ponto de vista educacional no processo de relação professora-aluno.

4.1.2. Semelhanças intergrupo

As semelhanças intergrupo foram observadas diante da tendência de procedimentos pedagógicos diferenciais quanto ao tempo gasto com atendimento individual, atendimento coletivo, mesa e fora da sala (tabela 3.6). Em relação à frequência de eventos verbais, observamos diferenças individuais quanto à frequência de pergunta, resposta da professora à pergunta do aluno, ordem, punição e *feedback* (tabela 3.8).

4.1.3. Divergências intergrupo

As divergências intergrupo foram observadas em relação:

- a) ao tempo de uso do quadro negro (tabela 3.9);
- b) à frequência de pergunta e frequência de explicação (tabela 3.10);
- c) à frequência de *feedback* superficial (tabela 3.13);
- d) à frequência de deslocamento produtivo por minuto e frequência de deslocamento produtivo por aluno (tabela 3.14);
- e) a diferentes maneiras pelas quais cada grupo de professoras procedeu diante de deslocamento produtivo e improdutivo (p.108-114).

Para o tempo de uso do quadro negro tivemos: tempo de uso do quadro no Grupo A maior que tempo de uso do quadro no Grupo B.

Para a frequência de explicação por minuto tivemos: frequência de explicação no Grupo A maior que frequência de explicação no Grupo B.

Para a frequência de pergunta por minuto tivemos: frequência de pergunta no Grupo A maior que frequência de pergunta no Grupo B.

Para a frequência de *feedback* superficial por minuto tivemos: frequência de *feedback* superficial no Grupo A menor que frequência *feedback* superficial no Grupo B.

Para a frequência de deslocamento produtivo por minuto tivemos: frequência de deslocamento produtivo no Grupo A menor que frequência de deslocamento produtivo no Grupo B.

Para a frequência de deslocamento por aluno tivemos: frequência de deslocamento produtivo no Grupo A menor que frequência de deslocamento produtivo no Grupo B.

Para as correlações positivas que incluíram os deslocamentos produtivos e improdutivos tivemos: inibição dos deslocamentos produtivos e improdutivos no Grupo A, e permissividade em relação aos deslocamentos produtivos e improdutivos no Grupo B. As professoras de classes de primeira série tenderam a utilizar categorias mais apropriadas em relação aos deslocamentos improdutivos, pois enquanto houve correlação positiva significativa entre deslocamento improdutivo/or-

dem educativa individual e entre deslocamento improdutivo/feedback completo, também observou-se alta correlação positiva entre deslocamento produtivo/proximidade falsa e entre deslocamento produtivo/feedback superficial.

4.2. Síntese geral

A caracterização dos contextos de ensino, bem como a diferenciação e semelhança entre eles, demonstraram que as similaridades intergrupo foram menos marcantes do que as divergências quanto à qualidade do manejo da classe pelas professoras.

O trabalho em grupo esteve presente na situação de ensino especial durante os dois períodos observados, mas a efetivação desse recurso, segundo os nossos dados, não esteve vinculada ao contexto, pois somente uma professora do Grupo A incluiu o recurso mencionado em seu conteúdo programático.

Prevaleceu entre as professoras de cada grupo uma tendência de distribuição heterogênea de comportamento instrucional, indicando que o estilo pedagógico também pode ser resultante de fatores pessoais e de tendências individuais. Nesse mister não houve diferença entre os grupos, reforçando a tendência geral de influência individual sobre o estilo pedagógico.

Os grupos se diferenciaram pela média percentual de tempo gasto no quadro e pelos índices médios de explicação, pergunta, *feedback* superficial, e deslocamento improdutivo. Entre as professoras do Grupo A, houve distribuição homogênea de tempo gasto no quadro, e entre as do Grupo B, a distribuição homogênea ocorreu em relação ao índice de explicação por minuto.

As correlações entre os tipos de categorias interativas, suplementadas pelos dados do registro cursivo, diferenciaram os dois grupos, principalmente devido às variáveis que se associaram aos deslocamentos dos alunos e da possibilidade de reações das professoras diante deles.

No grupo das professoras especiais, a tendência foi controlar os deslocamentos produtivos e improdutivos dos alunos. Já no grupo das professoras de classes de primeira série, verificamos um comportamento pedagógico indefinido diante dos deslocamentos dos alunos pois, se constatamos alta correlação positiva entre o deslocamento improdutivo e as categorias interativas que visaram ao incentivo à participação dos escolares, também evidenciamos alta correlação positiva entre o deslocamento produtivo e as categorias interativas que não se definiram pelo incentivo à participação acadêmica dos alunos. Em outras palavras, para um mesmo tipo de comportamento dos alunos, houve diferença de comportamento pedagógico entre as duas situações de ensino, o que pode sugerir que a permissividade ou a tolerância à distra-

ção é um privilégio dos normais. Pode ser ainda que a causa esteja relacionada ao método de ensino. De qualquer forma, existe uma incoerência em relação aos procedimentos, o que requer a análise crítica dos resultados.

Outra constatação importante que podemos extrair dos resultados é a alta correlação positiva, não somente entre variáveis interativas desejáveis ou afins (FC/OEI, FC/PS, OEI/PNS, etc.), mas também, entre variáveis não-desejáveis ou incompatíveis (no Grupo A, houve valor de r significativa para a correlação positiva entre DP/ORC, e no Grupo B, alta correlação positiva entre deslocamento produtivo e proximidade falsa, e entre deslocamento produtivo e *feedback* superficial).

Os resultados deste estudo contribuem para a compreensão do estilo pedagógico enquanto comportamento mediado pelas diferenças individuais, pelas condutas semelhantes e, principalmente, pelas divergências intergrupo quanto ao procedimento pedagógico. Consideramos que os componentes diferenciais entre as duas situações de ensino foram os aspectos que, basicamente, delimitaram o continente de cada uma delas, sendo eles:

- a) distribuição homogênea no Grupo A quanto ao tempo gasto na lousa, sendo Tempo de A menor que o Tempo de B;
- b) distribuição homogênea no Grupo B quanto à ocorrência de explicação, sendo Frequência de A maior que a Frequência de B;

- c) procedimento pedagógico diferenciado nos dois grupos quanto à frequência de pergunta, sendo a Frequência de A maior que a Frequência de B;
- d) procedimento pedagógico diferenciado nos dois grupos quanto à frequência de *feedback* superficial, sendo Frequência de A menor que a Frequência de B;
- e) conduta divergente entre os grupos devido à maneira pela qual cada um procedeu diante de deslocamentos dos alunos (o Grupo A controlou os deslocamentos produtivos e improdutivos e o Grupo B os permitiu, atendendo, de forma mais apropriada, os alunos que se deslocaram improdutivamente).

Contudo, também há de considerar-se o papel social contemporâneo como um importante fator de influência sobre o manejo de classe, pois numa época de transição de uma educação repressiva para uma educação permissiva e supostamente liberal, perderam-se os limites da proposta educacional, o que talvez seja pela falta de reflexão sobre a realidade da sala de aula.

Outrossim, acreditamos que, em se favorecendo a reflexão sobre condutas educacionais, a partir da prática, do fato concreto e da experiência do sujeito envolvido diretamente com o ensino, ampliam-se as oportunidades de *insight* e diminuem-se os desencontros entre objetivos e procedimentos educacionais.



Este estudo contribui para que professores e responsáveis pela educação tomem consciência da ação pedagógica a partir da prática, pois, mediante os resultados observados, as duas situações de ensino apresentaram procedimentos antagônicos: um dualismo que operou na circunstância concreta da ação e não diante de concepções e objetivos educacionais ou de abstrações teóricas.

As diferenças entre os grupos estudados neste trabalho não se revelaram pela concepção e objetivos educacionais das professoras, e sim pela qualidade das relações interpessoais, identificando uma divergência por situação de ensino, que tanto pode ser decorrente da formação profissional como de outros determinantes sociais, ou da estrutura do ensino. Mais que isso, constatou-se um dualismo de posições, pois encontramos: por um lado (classes de primeira série), um procedimento pedagógico caracterizado pelo atendimento individual, mediado pela liberdade de ação do aluno; por outro (classes especiais), um procedimento pedagógico individualizado, mediado pelo controle do comportamento do aluno. Condutas opostas que facilitam a discriminação e, paradoxalmente, vão de encontro aos princípios educacionais, já que o contexto que se destina àqueles que não dispõem de capacidade para acompanhar uma classe de "normais", apesar de oferecer instrução ou educação individualizada, controla o comportamento dos alunos a partir de um modelo de ação menos tolerante.



Tal constatação, por si só, já é motivo de questionamento, podendo sensibilizar os professores no sentido de refletirem sobre a sua prática, tendo em vista que ela pode estar fundamentada em procedimentos que não correspondem às suas concepções educacionais.

Por outro lado, não basta apontar falhas ou inadequações de procedimentos pedagógicos, se não houver empenho por parte de todos os envolvidos com a educação na valorização do professor e de sua prática, porque entendemos que um dos níveis de conflito se situa na prática docente, mais especificamente na relação professor-aluno e, como tal, afeta tanto alunos como professores, considerando-se que há reciprocidade na interação.

Para alterar o cenário das relações interpessoais na sala de aula, bem como reduzir os efeitos de uma prática pedagógica estruturada sobre contradições e conflitos, é preciso que o professor tenha um espaço no qual ele possa falar informalmente, livre do compromisso com o discurso oficial, livre da estigmatização do aluno deficiente ou da argumentação fundamentada em dificuldades sócio-econômicas familiares. Entendemos que essas atribuições de causalidade constituem mecanismos de defesa que impedem o exercício mental para uma visão mais crítica dos determinantes sociais, que não só norteiam o ensino, como também acarretam procedimentos pedagógicos polarizados.



Por isso, pensamos que a atribuição de causalidade pelo fracasso do escolar, centrada no aluno (causas internas) e/ou na família (condição sócio-econômica), faz parte de um mecanismo que sustenta os valores da classe social dominante (mecanismo corporativista), aliviando, ao mesmo tempo, o professor de conflitos, uma vez que a "deficiência" e a precariedade da condição econômica dessa população têm um significado de irreversibilidade em termos de nossa realidade social (mecanismo de defesa).

Entendemos que a importância deste estudo está em permitir reflexões a partir da prática, valorizando o professor como sujeito responsável pelas relações acadêmicas em sala de aula e enfatizando a necessidade de tê-lo como participante ativo no processo de implantação de uma pedagogia moderna, porque é dele que partirão as mudanças para uma prática pedagógica despolarizada e equilibrada que, certamente, beneficiará alunos e professores.

OLIVEIRA, N.T.D.R. Como professor da classe especial para deficientes físicos de São Paulo. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1987. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, N.T.D.R. Como professor da classe especial para deficientes físicos de São Paulo. São Paulo: Cortez, 1988. 120p.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

01. ANDRADE, M.C.D. de. Discussão de caso: estudo descritivo do processo e da participação de profissionais atuantes em instituição para deficientes mentais. São Carlos: UFSCar, 1986. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos.
02. BARBIZET, J., DUIZABO, P.H. Manual de neuropsicologia. Porto Alegre: Artes Medicas, São Paulo: Masson, 1985. 164p.
03. COOPER, D.H., SPEECE, D.L. Maintaining at-risk children in regular education settings: initial effects of individual differences and classroom environments. Exceptional Children, v. 57, n. 2, p.117-126, oct./nov. 1990.
04. DAL POGETTO, M.T.D.P. Como professores de classe especial para deficientes mentais da Rede Estadual de Ensino percebem sua atuação profissional. São Carlos: UFSCar, 1987. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos.
05. DAVIS, C., OLIVEIRA, Z.R. de. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1990. 125p.



06.EMMEL, M.L.G. Interação social: a função da atividade. São Paulo: USP, 1990. 265p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar)-Universidade de São Paulo.

07.ENGERS,M.E.A. Considerações sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem: implicações para crianças de primeiro grau. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.9, n.2,p.67-80, maio/ago. 1984.

08.ENUMO,S.R.F. A formação universitária em educação especial-Deficiência Mental-no Estado de São Paulo:suas características administrativas, curriculares e teóricas. São Paulo: UFSCar, 1985. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos.

09.FERREIRA,M.G. Psicologia educacional. São Paulo:Cortez, 1986. 88p.

10.FRIEZE, I.H.,SNYDER, H.N. Children's biliefs about the causes of success and failure in school settings. Journal of Educational Psychology. v. 72, n. 2, p. 186-196, 1980.

11.GOFFMAN,E. A representação do eu na vida cotidiana. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis:Vozes, 1975. 233p.



12. GROLNICK, W.S., RYAN, R.M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology, v.81, n.2, p.143-154, 1989.
13. HAYDT, R.C.C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 2.ed. São Paulo: Atica, 1991. 159p.
14. KATZ, G., COSTA, G.S.deP. Origens da educação da criança e suas relações com a sociedade contemporânea: uma abordagem psicanalítica. Revista Associação Médica Rio Grande do Sul, v. 26, n. 2, p.104-110, abr./jun. 1982.
15. KORINEK, L. Questioning strategies in special education: links to teacher efficacy research in general education. Journal of Research and Development in Education. v. 21, n. 1, p. 16-22, 1987.
16. LEITE, D.M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M.H.S. (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p. 234-257.
17. LIMA, L. DE O. A criança como um ser em evolução. In: 5o. CONGRESSO BRASILEIRO DE NEURO-PSIQUIATRIA INFANTIL, Salvador, 1979.

18. LIMA VERDE, S. L. A interação professor-aluno durante o processo de alfabetização. São Carlos: UFSCar, 1985. 230p. Dissertação (Mestrado em Educação-Área de Concentração: Metodologia de Ensino)- Universidade Federal de São Carlos.
19. MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-157, 1991.
20. MITMAN, A.L. Teachers' differential behavior toward higher and lower achieving students and its relations to selected teacher characteristics. Journal of Educational Psychology, v. 77, n. 2, p. 149-161, abr. 1985.
21. MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986. 119p.
22. MORAIS, G.S. Observação de comportamento em sala de aula: estilos pedagógicos de professores. Psicologia, v. 12, n. 1, p. 19-18, mar. 1984.
23. MORAIS, de R. Sala de aula: que espaço é esse? (org.) op. cit. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. 136p.

24. NEILL, A.S. Liberdade sem medo. Tradução de Nair Lacerda. 14.ed. São Paulo: Ibrasa-Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1973. 375p.
25. NOWACEK, E.J. et al. Instructional behavior of more and less effective beginning regular and special educators. Exceptional Children, v. 57, n. 2, oct./nov. 1990. p. 140-149.
26. OLIVEIRA, Z.M.R. Jogo e desenvolvimento infantil: uma leitura a partir do conceito de "Jogo e Papel". CADERNOS DO EDM. FEUSP, v. 2, n. 2, p. 1-19, jun. 1990.
27. PASCHOALICK, W.C. Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de primeiro grau da Delegacia de ensino de Marília. São Paulo: FUC, 1981. 134p. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
28. PATTO, M.H.S. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. In: _____. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p. 399-407.



29. PEREIRA, L. Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro. In: L. Pereira. Estudos sobre o Brasil contemporâneo. São Paulo: Pioneira, 1971. p. 179-200.
30. PIAGET, J. Gênese das estruturas lógicas elementares. Tradução de Alvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 356p.
31. -----. A formação do símbolo na criança. Tradução de Alvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.
32. -----. A equilibracão das estruturas cognitivas. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175p.
33. -----. Para onde vai a educação? Tradução de Ivette Braga. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. 79p.
34. PIAGET, J., INHELDER, B. O desenvolvimento das quantidades físicas na criança. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 359p.
35. PIAGET, J., INHELDER, B. A psicologia da criança. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. 135p.

36. RODRIGUES, A. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural. Arg. Bras. de Psicologia. Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p.141-147, jan/mar. 1980.
37. RODRIGUES, O.M.P.R. Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de primeira série de primeiro grau, para fundamentar uma proposta de intervenção. São Carlos: UFSCar, 1984. 228p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.
38. ROGERS, C.R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972. 329p.
39. -----, Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores, 1970. 342p.
40. ROSENTHAL, R. E JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom: Teacher and pupil's intellectual development. New York: Holt, 1968. 240p.
41. SCHMITZ, E.F. Didática moderna: fundamentos. 6.ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1988. 166p.

- 42.SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio". In: VELHO, G. (org.), Desvio e divergência. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.
- 43.SKINNER, B.F. Ciência e comportamento humano. Tradução de João Cláudio Todorov Rodolpho Azzi. 2. ed. Universidade de Brasília. 1967. 252p.
- 44.SNYDERS, G. Pédagogie progressiste. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1971. 187p.
- 45.-----, Où vont les pédagogies non-directives? Paris: Presses Universitaires de France, 1974. 335p.
- 46.STUBBS, M. E DELAMONT, S. Explorations in classroom observation. Londres: John Wiley, 1976. 221p.
- 47.VAYER, P. et. al. Linguagem Corporal - a estrutura e a sociologia da ação. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 159p.
- 48.VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jeferson Luiz Camargo, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135p.

49.----- . A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. Menha Barreto, Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p.

50.WIGFIELD, A. Children's attributions for success and failures: Effects of age and attentional focus. Journal Educational Psychology. v. 80, n. 1, p. 76-81, 1988

51.YSSELDYKE, J.E. et al. Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. The journal of Special Education. v. 21, n. 3, p. 43-55, 1987.

52.YSSELDYKE, J.E. et al. Instructional grouping arrangements used with mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and nonhandicapped elementary students. The journal of educational research. v.81, n. 5, p. 305-311, may/june 1988.



Roteiro de entrevista

Professora..... Classe..... Grupo.....
 Formação profissional.....
 Tempo de Magistério.....
 Tempo de atuação em classe especial de deficientes mentais
 ou de primeira série do ciclo básico.....
 Temas discutidos:

Tema 1. Obtenção de dados APENDICE A

Roteiro de temas discutidos na entrevista com as

Tema 2. Comportamento professoras alunos (na sala de aula)

Tema 3. Percepção sobre o comportamento da classe no início
 e final do ano.

Tema 4. Atribuições de responsabilidade para o sucesso do aluno.

Tema 5. Atribuições de responsabilidade para o fracasso do aluno.

FICHA DE ENTREVISTA

Professor..... Classe..... Grupo.....

Formação profissional.....

Tempo de Magistério:.....

Tempo de atuação (em classe especial de deficientes mentais
ou de primeira série do ciclo básico).....

Temas discutidos:

Tema 1. Objetivos em sala de aula.

Tema 2. Comportamento que espera dos alunos (na sala de au-
la).

Tema 3. Percepção sobre o comportamento da classe no início
e final do ano.

Tema 4. Atribuições de causalidade para o sucesso do aluno.

Tema 5. Atribuições de causalidade para o fracasso do aluno.



Síntese das respostas das professoras

GRUPO A

P-1

- Tema 1: "Educação (interação e socialização) e instrução (alfabetização): modificação do comportamento em função do desenvolvimento pessoal de cada aluno".
- Tema 2: "Disciplina, mesmo que temporária, para incentivar a aprendizagem".
- Tema 3: "Mais agitados no início, melhores no final".
- Tema 4: "Crianças responsáveis, que cumprem tarefas de casa. Pais que colaboram: controlam as tarefas escolares e seguem orientações dos especialistas".
- Tema 5: "Família não colabora: não dispõe de recursos para outros tipos de atendimentos especializados para estimular o desenvolvimento da criança que apresenta deficiência, e tem expectativa negativa em relação à mesma".

P-2

- Tema 1: "Pré-alfabetização e alfabetização."
- Tema 2: "Comportamento mais concentrado, independente."
- Tema 3: Não respondeu.
- Tema 4: Não respondeu.
- Tema 5: "Falta de concentração e de interesse."

P-3

- Tema 1: "Educação global (interação, socialização e alfabetização)".
- Tema 2: "Depende de cada aluno..."
- Tema 3: "Há diferença..."
- Tema 4: "Nível sócio-econômico do meio familiar".
- Tema 5: "Nível sócio-econômico do meio familiar".

P-4

- Tema 1: "Alfabetização".
- Tema 2: "Atenção, concentração, interesse".
- Tema 3: "No final do ano melhoram, ficam mais adequados, menos agitados".
- Tema 4: "Disciplina, concentração".
- Tema 5: "Agitação, falta de concentração".

P-5

- Tema 1: "Interação, socialização, alfabetização".
- Tema 2: "Participação".
- Tema 3: "No início são dependentes, e no final ficam mais independentes".
- Tema 4: "Nível intelectual melhor".
- Tema 5: "Condição intelectual desfavorável".



GRUPO B

QUESTÕES

RESPOSTAS

P-6

Tema 1: "Alfabetização".

Tema 2: "Interesse e aprendizagem".

Tema 3: "No início, o comportamento dos alunos é bastante variável: estão acostumados com as regras da pré-escola e reagem diferentemente diante de minhas atitudes. Aos poucos eles vão-se adaptando ao meu estilo e o comportamento dos alunos fica mais ou menos igual no final do ano".

Tema 4: "Idade: 7 anos completos, geralmente".

Tema 5: "Idade: menos de 7 anos".

P-7

Tema 1: "Alfabetização".

Tema 2: "Bom ritmo de aprendizagem".

Tema 3: "No início se agriem, são rebeldes. No final, são mais disciplinados".

Tema 4: "Interesse, curiosidade".

Tema 5: "Dispersão, desinteresse".

P-8

Tema 1: "Alfabetização".

Tema 2: "Disciplina e organização".

Tema 3: "São mais apáticos, no início. No final do ano ficam mais soltos".

Tema 4: "Crianças que recebem mais ajuda em casa e são mais independentes na aprendizagem".

Tema 5: "Crianças com problema visual, de fala... A família não colabora, não segue as nossas orientações e não procura atendimento especializado".

P-9

Tema 1: "Compreensão acadêmica, aprendizagem e fixação".

Tema 2: "Respeito, disciplina, atenção".

Tema 3: "No início, mais apáticos. No final do ano ficam mais cansados e é mais difícil dar aula".

Tema 4: "Melhor nível sócio-econômico da família. Comportamento mais adequado do aluno".

Tema 5: "Meio domiciliar que não ajuda, devido às condições sócio-econômicas da família".

P-10

Tema 1: "Atender às necessidades pessoais de aprendizagem da criança".

Tema 2: "Disciplina".

Tema 3: "Alguma coisa muda... No final do ano os alunos gostam da professora".

Tema 4: "Interesse pela aprendizagem acadêmica e maturidade".

Tema 5: "Desinteresse, imaturidade".



MODELO DE FICHA DE COLETA DE DADOS

(insira o nome da observação)

Escola:

Classe:

Prof:

Grupo:

Atendimento Coletivo, Atendimento

Tipos de atividades: Individual, Mesa, Quadro,

Fora da Sala

APENDICE B

Hora:

Registro:

Presença: E-então

Verbaliz

Modelos de fichas de observação das classes

PERGUNTA

RESPOSTA

EXPLICAÇÃO

ORDEN

PUNICAO

FEEDBACK

MODELO DE FICHA DE COLETA DE DADOS

(primeiro período de observação)

Escola:

Classe:

Profa.

Grupo:

Atendimento Coletivo, Atendimento

Tipos de atividades Individual, Mesa, Quadro,
Fora da Sala

Hora	Registro Cursivo	Frequência	Eventos
			Verbais
			PERGUNTA
			RESPOSTA
			EXPLICAÇÃO
			ORDEM
			PUNIÇÃO
			FEEDBACK

MODELO DE FICHA DE COLETA DE DADOS

(segundo período de observação)

Escola:

Classe:

Profa.:

Grupo:

Número de alunos presentes:

CP: Comportamento da Professora (PNS,PS,PF,OEI,ORI,DEC,ORC,FC,FV,FS)

CA: Comportamento do aluno (DP,DI)

Atividade + Descrição da Dinâmica Interativa

CP

CA

Matriz de correlação para classes essenciais de deficientes mentais

Valores de r

Coefficiente de correlação de Pearson

Prob > |r| : Sig (2) : Sig (1)

N = 6

	PM	SE	DE	FC	TV	PI	SP
PM	1.0000	0.17214	0.04745	-0.00000	-0.01176	-0.07378	-0.00000
	0.0	0.07779	0.3345	0.1114	0.3800	0.0247	0.9813
SE		1.0000	-0.54061	-0.59047	-0.07031	0.00000	0.00000
		0.0	0.07779	0.3345	0.1114	0.3800	0.0247

APENDICE C

DE	1.0000	-0.54061	-0.59047	-0.07031	0.00000	0.00000
	0.0	0.07779	0.3345	0.1114	0.3800	0.0247

Análise de correlação entre as categorias interativas observadas no segundo período

FC	1.0000	0.00000	0.00000	-0.00000	-0.00000	-0.00000
	0.0	0.07779	0.3345	0.1114	0.3800	0.0247

TV			1.0000	-0.00000	-0.00000	-0.00000
			0.0	0.07779	0.3345	0.1114

PI				1.0000	0.00000	-0.00000
				0.0	0.07779	0.3345

SP					1.0000	0.00000
					0.0	0.07779

						1.0000
						0.0

							1.0000
							0.0

Matriz de correlação para classes especiais de deficientes mentais

Valores de r

Coeficiente de correlação de Pearson.

Prob > : R : Sob Ho : RHo = 0

N = 4

	PNS	OEI	ORI	DEC	ORC	FC	FV	DI	DP
PNS	1.00000 0.0	0.17214 0.8279	0.64545 0.3545	-0.88858 0.1114	-0.61198 0.3880	-0.07530 0.9247	-0.09873 0.9013	0.58940 0.4106	-0.37757 0.6224
OEI		1.00000 0.0	-0.56061 0.4394	-0.59669 0.4033	-0.67031 0.1217	0.80582 0.1942	0.29091 0.7091	-0.53004 0.4700	-0.97410 0.0259
ORI			1.00000 0.0	-0.23652 0.7635	0.17408 0.8259	-0.80494 0.1951	-0.60195 0.3980	0.98672 0.0133	0.35955 0.6405
DEC				1.00000 0.0	0.90582 0.0942	-0.35528 0.6447	-0.13501 0.8650	-0.19232 0.8077	0.74465 0.2553
ORC					1.00000 0.0	-0.66058 0.3394	-0.27823 0.7218	0.19092 0.8091	0.94774 0.0523
FC						1.00000 0.0	0.78767 0.2123	-0.84802 0.1520	-0.69694 0.3031
FV							1.00000 0.0	-0.72298 0.2770	-0.17964 0.8204
DI								1.00000 0.0	0.33186 0.6681
DP									1.00000 0.0

Matriz de correlação para classes comuns de primeira série
Valores de r

	PS	PNS	PF	DEI	ORI	DEC	ORC	FC	FV	FS	DI	DP
PS	1.00000 0.0	0.98974 0.0103	-0.79214 0.2079	0.98784 0.0122	-0.52059 0.4794	-0.44572 0.5543	-0.72162 0.2784	0.92435 0.0757	-0.34699 0.6530	-0.83245 0.1676	0.88430 0.1157	-0.41063 0.5894
PNS		1.00000 0.0	-0.70339 0.2966	0.96356 0.0364	-0.62258 0.3774	-0.46122 0.5388	-0.81262 0.1874	0.89005 0.1100	-0.23278 0.7672	-0.75905 0.2410	0.81245 0.1875	-0.28123 0.7188
PF			1.00000 0.0	-0.86624 0.1338	0.88280 0.9172	0.86822 0.9318	0.19932 0.8007	-0.90923 0.0908	0.58891 0.4111	0.98948 0.0105	-0.98517 0.0148	0.87839 0.1216
DEI				1.00000 0.0	-0.48858 0.5114	-0.32036 0.6796	-0.65312 0.3469	0.97104 0.0290	-0.35597 0.6440	-0.90535 0.0945	0.93597 0.0640	-0.52260 0.4774
ORI					1.00000 0.0	-0.02114 0.9789	0.92156 0.0784	-0.48856 0.5114	-0.61580 0.3842	0.22122 0.7788	-0.19434 0.8057	-0.34214 0.6579
DEC						1.00000 0.0	0.35628 0.6437	-0.08726 0.9127	0.52350 0.4865	0.02640 0.9736	-0.19281 0.8072	-0.16305 0.8370
ORC							1.00000 0.0	-0.57127 0.4287	-0.32016 0.6798	0.31037 0.6896	-0.34660 0.6534	-0.28942 0.7186
FC								1.00000 0.0	-0.27557 0.7244	-0.95626 0.0437	0.94737 0.0526	-0.61745 0.3825
FV									1.00000 0.0	0.47240 0.5276	-0.56361 0.4364	0.68768 0.3123
FS										1.00000 0.0	-0.98579 0.0142	0.81975 0.1803
DI											1.00000 0.0	-0.78797 0.2120
DP												1.00000 0.0

APENDICE D

Questionário distribuído às professoras



Escola:
Classe:

Grupo:
Profa.:

Assinale com um x as questões abaixo, conforme a sua conduta pedagógica (permitida a superposição de respostas)

1. Diante de dificuldades do(s) aluno(s):

FC ☐ a explicação precisa ser longa, com recursos demonstrativos, e é preciso retroceder às aprendizagens anteriores;

FV ☐ a explicação precisa ser longa, é preciso retroceder às aprendizagens anteriores, mas não há necessidade de recursos demonstrativos;

FS ☐ a explicação breve é suficiente.

2. É preciso:

OE ☐ dar ordens para estimular o estado de alerta do(s) aluno(s);

OR ☐ dar ordens porque a classe apresenta comportamento agitado.

3. Para acompanhar o desempenho do(s) aluno(s) é necessário:

PS ☐ percorrer as carteiras seqüencialmente e auxiliar;

PNS ☐ percorrer as carteiras aleatoriamente e auxiliar;

PF ☐ percorrer as carteiras, mas o auxílio não é necessário.

4. Seus alunos:

DP ☐ saem das carteiras para pedir-lhe auxílio e retomam a atividade acadêmica;

DI ☐ saem das carteiras para pedir-lhe auxílio e se dispersam.

As siglas (FC, FV, FS, etc.) estão descritas no capítulo 3 (p.93-97).



unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

BIBLIOTECA

DEVOLVER NA ÚLTIMA DATA FIXADA

21 SET. 1998

07 AGO 2000

11 SET 2000

09 OUT. 2000

MOD. 122