

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS - EDUCAÇÃO

AS BASES DE PODER NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS RELAÇÕES
COM MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL DO PROFESSOR

Tese de Doutorado

ELIANA HOLMER MARCOLIN

Orientadora
Dra. Angela B. Biaggio
Professora Titular do DEBAS-UFRGS

Co-Orientadora
Dra. Tereza Penna Firme
Professora Coordenadora do Curso
de Pós-Graduação da PUC-RJ

PORTO ALEGRE, setembro de 1989

23248

209

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M321b Marcolin, Eliana Holmer

As bases de poder na interação professor-aluno e suas relações com maturidade de julgamento moral do professor/Eliana Holmer Marcolin. - Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1989.

250f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CDU: 37.015.32:373.3-053.6:159.922.62:17.021.252-057.4
373.3-053.6:37.015.32:159.922.62:17.021.252-057.4
159.922.62:17.021.252-057.4:37.015.32:373.3-053.6
17.021.252-057.4:159.922.62:37.015.32:373.3-053.6
371.321:321.7:37.015.32:301.172.3
321.7:371.321:37.015.32:301.172.3
37.015.32:371.321:321.7:301.172.3
301.172.3:371.321:321.7:37.015.32

INDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Interação professor x aluno: Ensino de 1º grau: Adolescentes: Maturidade: Julgamento moral do professor
37.015.32:373.3-053.6:159.922.62:17.021.252-057.4

Ensino de 1º grau: Adolescentes: Interação professor x aluno: Maturidade: Julgamento moral do professor
373.3-053.6:37.015.32:159.922.62:17.021.252-057.4

Maturidade: Julgamento moral do professor: Interação professor aluno: Ensino de 1º grau: Adolescentes
159.922.62:17.021.252-057.4:37.015.32:373.3-053.6

Julgamento moral do professor: Maturidade: Interação professor x aluno: Ensino de 1º grau: Adolescentes
17.021.252-057.4:159.922.62:37.015.32:373.3-053.6

Ensino democrático: Interação professor x aluno: Bases de poder
371.321:321.7:37.015.32:301.172.3

Democracia: Ensino: Interação professor x aluno: Bases de poder
321.7:371.321:37.015.32:301.172.3

Interação professor x aluno: Ensino democrático: Bases de poder
37.015.32:371.321:321.7:301.172.3

Bases do poder: Ensino democrático: Interação professor x aluno
301.172.3:371.321:321.7:37.015.32

Bibliotecária responsável:
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130
Neliana Schirmer A. Menezes, CRB-3/488

"Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte" ... Paulo Freire, (apud McLaren, 1987).

"O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato".

Weffort, 1975, p. 13.

"O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando".

Weffort, 1975, p. 12.

À Dra. Angela B. Biaggio, cuja
orientação tranqüila, segura e
científica devo a realização des-
te trabalho.

IV

Ao Dr. Aroldo Rodrigues, pela forma paciente com que ouve o aluno e pela pertinência de suas sugestões por ocasião da defesa da proposta de tese.

À Dra. Tereza Penna Firme, pela disponibilidade em orientar esta tese e pelas sugestões oportunas e sábias a mim oferecidas.

A G R A D E C I M E N T O S

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por me ter possibilitado realizar esse curso e o estar concluindo, no que diz respeito à tarefa que foi prevista como requisito parcial para a obtenção do grau em doutor em "Ciências Humanas — Educação", ou seja, a elaboração e defesa da tese propriamente dita.

Juntamente com esse agradecimento que, acredito eu, seja de primeira ordem, sinto-me compelida a nomear muitas pessoas que de um modo ou de outro não sō participaram, como também colaboraram para que esse momento se concretizasse. Dessa forma, tentarei incluir, aqui, nomes que, durante esses 7 anos se fizeram sentir presentes nesse processo que considero de aprendizagem e, como tal, um processo de modificação interior.

Quando começo a pensar em todas as pessoas a quem de-sejo agradecer, duas preocupações me ocorrem, uma delas diz respeito à dimensão quantitativa e outra à dimensão qualitativa.

Quanto à primeira, penso que ficarei escrevendo páginas e páginas de agradecimentos, correndo o risco de não incluir todos os nomes que mereceriam ser incluídos. A fim de evitar que isso ocorra, procurarei atender algumas etapas, embora todo o agradecimento seja uma emanção afetiva:

Primeira etapa: — pessoas, cuja convivência institucional favoreceu o estabelecimento de elos afetivos e solidários de modo

VI

Segunda etapa: — pessoas ligadas ao processo pessoal de aprendizagem permanente em dimensão intelectual.

Terceira etapa: — pessoas ligadas por um liame profundo em termos cotidianos e familiares.

Com respeito à segunda dimensão, ou seja, a dimensão qualitativa por excelência, as preocupações dizem respeito aos fatores espaço e tempo, quanto a este último, num sentido não apenas cronológico, porém psicológico e, até mesmo "atemporal", para não dizer eterno.

Nesse sentido, quero agradecer ao meu pai **Francisco Holmer "in memoriam"**, pelo exemplo que sempre foi para mim de uma pessoa honesta, bondosa, compreensiva e dinâmica, para citar algumas de suas principais qualidades. Além de que, devo a ele muito de minhas preocupações com o senso de justiça e solidariedade humana.

Quero também, nesse momento, lembrar o nome de uma pessoa, que, como meu pai, não está mais presente nessa dimensão "espaço-temporal"; porém que permanece em minha memória como alguém que se dedicou à causa social; refiro-me a minha prima **Márcia Holmer**.

Atendendo às etapas por mim previstas, inicio meus agradecimentos especiais a todos os que, institucionalmente, conviveram comigo de forma a criar laços afetivos:

- À Dra. Angela B. Biaggio, minha orientadora, pelo seu modo positivo de incentivar seus alunos a um trabalho motivador e gratificante.
- Aos supervisores, professores e alunos que acolheram gentilmente este trabalho, o meu agradecimento profundo.

VII

— Aos Professores do Curso de Pós-Graduação da UFRGS em especial:

- . ao Dr. Newton Fischer, responsável pela atual Coordenação deste curso, pela sua sociabilidade a nível de professores, alunos e funcionários;
- . à Dra. Marion Bordas, pela forma como coordenou este mesmo curso, no período em que defendi minha proposta de tese.
- . ao Dr. Juan Mosquera, pela forma entusiástica de defender a causa educacional;
- . ao Dr. Paulo Shülz "in memoriam" pela forma como incentivou e organizou a primeira seleção ao doutorado nesta Instituição;
- . à Dra. Maria das Graças Feldens pela coordenação do curso, de modo a incentivar a participação do aluno na reformulação curricular que, então, estava em seu início;
- . à Dra. Lucila Santarosa pela disponibilidade em oferecer recursos humanos e materiais relacionados ao processamento de dados para o desenvolvimento deste trabalho;
- . aos colegas de Departamento (DEC), em especial à Dra. Margot Ott cuja chefia no período anterior ao atual, oportunizou-me momentos de dedicação apenas ao curso em andamento;
- . à atual chefia do Departamento de Ensino e Currículo (DEC), professor Alfredo José da Veiga Neto, pela forma como prestigia as atividades dos professores e valoriza suas conquistas.

VIII

- às colegas de doutorado de 1983:
 - . Marilene, Maria Emília, Cecília, Petronilha, Mari-za, Nara, Maria Helena e Zeny pela querida convivência saudável, incentivadora e produtiva que me ofereceram;
- às demais colegas de doutorado de outras turmas, em especial à Leonia, pelo interesse demonstrado em diferentes momentos de nossa vida como alunas, mães e professoras.
- aos Diretores desta Instituição, em diferentes momentos em que eu atuava como aluna de doutorado e professora do Departamento de Ensino e Currículo
 - . Dra. Juracy C. Marques
 - . Dr. Alceu Ferrari
 - . Dr. Balduino A. Andreolapela forma como conduziram o rumo histórico desta instituição, na tentativa de "ser mais" em direção ao processo de democratização.
- aos colegas do Colégio de Aplicação, em especial àqueles que, no laboratório de Língua Portuguesa e Literatura, primaram por se envolverem, cada vez mais, com o ensino-aprendizagem numa dimensão criadora.
- à direção do Colégio de Aplicação, na época em que eu me dedicava especialmente à causa educacional como aluna de doutorado:
 - Prof. Regina Mutti - Diretora
 - Prof. Nara Pampanelli - Vice-Diretora
- à atual direção do Colégio de Aplicação, Prof. Jorge Barreto, pelo empenho em realizar projetos há mais tempo previstos como importantes para o bem estar de alunos e professores.

IX

- às responsáveis pela Biblioteca da FACED, pela forma como organizam e propiciam o trabalho harmônico de professores e alunos nas tarefas de consulta, leitura, solicitação e devolução das obras.
- a secretária do Curso de Pós-Graduação, em especial a Mary pela forma segura e efetiva com que empreende suas atividades.
- a datilógrafa Neuza pela paciência e disponibilidade em datilografar a fase inicial deste trabalho.
- a secretária do Departamento de Ensino e Currículo Heloisa Possamal pela amabilidade e segurança com que atende aos professores em suas necessidades diárias.
- a Ana Vilma Tijiboy pela disponibilidade e "candura" em tratar com as pessoas que lhe cercam.

Com respeito à segunda etapa de agradecimentos, ou seja, àquela etapa relacionada a um tempo psicológico permanente, porém presente, agradeço:

- a minha querida professora de sempre Isolda Holmer Paes, tia, madrinha e modelo de pessoa rica em fé, otimismo e criatividade;
- a minha querida mestra intelectual, afetiva e empreendedora numa dimensão teleológica, Profa. Graciema Pacheco, minha profunda admiração;
- a querida Profa. Flávia Maria Sant'Anna, minha primeira orientadora neste curso de doutorado, a quem sempre prezei como intelectual preocupada com a humanização do ensino e da educação;

- à querida Luiza Garcia de Mello pelo apoio dado a mim neste curso, inclusive com sugestões valiosas de leitura;
- à querida prima Lygia Holmer, pelo exemplo de independência psicológica e originalidade;
- às colegas de departamento Margot Ott e Vera Moraes pelo exemplo que sempre foram para mim de pessoas realmente comprometidas com o fazer educacional numa dimensão social, política e criadora;
- à colega de departamento Denise Vieira pelo carinho com que sempre me tratou e pelo que ela representa como pessoa que possui a arte desde o "perceber" até o "produzir" numa dimensão criativa e atualizada;
- à colega Vilma Tijiboy pelo empenho em aprimorar o fazer cotidiano do professor numa dimensão acadêmica de excelência;
- ao professor Cícero Marcos Teixeira como exemplo de intelectual que concilia a um nível institucional o espírito e a razão;
- à Dra. Dirce Ferrari pelo exemplo de otimismo, segurança pessoal e espírito empreendedor;
- à professora Nílbia Malter "in memoriam" por seu dinamismo e interesse pela causa educacional em nível específico e interdisciplinar;
- ao professor Calvete pelo seu desempenho como Chefe de Departamento num sentido humanitário e justo a nível acadêmico;

XI

- à professora Beatriz Fischer, pelo atual empenho em concretizar, na prática, "aspirações intelectuais autênticas" há mais tempo perseguidas, renovando expectativas de uma universidade aberta à pesquisa e à extensão;
- às colegas Rosa M. Hessel e Maria Isabel Dalla Zen, pelo exemplo de trabalho em equipe, produtivo, dinâmico e harmônico em termos de solidariedade;
- à colega Bernadette Herlein, pela sua maneira simples de lidar com o complexo e pela afetividade em suas relações de amizade;
- a todos os colegas e professores pelo que representam como indivíduos que lutam pelas mesmas causas;
- aos funcionários da Instituição, em especial à Neide da mecanografia e à Conceição da biblioteca do Colégio de Aplicação, a minha admiração pela forma como interagem com o outro numa dimensão social humana e aberta à convivência social do cotidiano.

Nesta terceira etapa, incluo todos aqueles que constituem extensão de meu próprio ser, numa dimensão fenomenológica do "viver".

- Agradeço à minha mãe, Dileta Cruz Holmer, sempre sensível às necessidades de seu (s) próximo (s), encontrando soluções, quer sejam estas indicações de sugestões ou, pelo menos, alguma palavra de estímulo, força e carinho.

XII

- Agradeço ao meu amigo e companheiro **Anselmo Angelo Marcolin**, meu marido, que, muitas vezes mostrou preocupação com a minha pessoa, mais do que eu própria o deveria ter. A ele, e às minhas filhas Alissandra e Mariangela todo meu carinho, amor e reconhecimento, pela paciência e compreensão demonstradas.
- Agradeço à minha irmã Eneida Fiori, pela sempre pronta disponibilidade em ajudar a mim, a minha mãe, ou a quem dela precise.
- Agradeço ao meu cunhado Renato Fiori, pelo estímulo sempre presente em sua natural confiança e positivas expectativas a respeito das pessoas que o estimam.
- Agradeço ao meu sobrinho e afilhado Renato Holmer Fiori, pelo incentivo inerente a sua própria pessoa como alguém que valoriza, muito de perto, o conhecimento como tal, além do que procura encontrar o "divino" em tudo que preza, tal como as artes, a arquitetura e a natureza.
- Agradeço ao meu sobrinho Humberto Holmer Fiori, pelo exemplo de pessoa forte, prática e disponível para ajudar a quem dele precise. Agradeço, em especial a ajuda que me dispensou com respeito a processamento de dados em computador.
- Agradeço ao meu sobrinho Alexandre, pelo seu modo independente de ser, emanando de si uma alegria própria de alguém confiante no bem, no belo e no original.

XIII

- Agradeço à minha tia e madrinha Jocemir Cruz Maciel por seu natural entusiasmo pelas pessoas que lhe cercam, no sentido de valorizar suas qualidades positivas de um modo sutil, silencioso, porém "social", no que concerne à expansão desta sua admiração em relação a outrem.
- Agradeço ao meu tio Laury G. Maciel pelo exemplo de pessoa que luta em favor da "conscientização" desde o plano individual até a dimensão histórica social e política.
- Agradeço aos meus primos Luiz Antonio C. Maciel e Mara, companheira e esposa, pelos momentos festivos proporcionados e que muito colaboraram para que momentos de lazer gratificantes contribuíssem para o término desse trabalho.
- Agradeço aos amigos Paulo e Nívea, pelas oportunidades de "fuga" ao contexto urbano, e a possibilidade de fruição de paisagem bucólica.
- Agradeço aos amigos Dêlcio e Lourdes Eva, pela consideração e incentivo sempre demonstrados pelo tipo de empreendimento a que me submeti com a realização deste curso.
- Agradeço à Cátia Soares de Lima Nunes, pela dedicação ao trabalho como auxiliar de pesquisa.
- Agradeço à Denise e à Lourdes Zanetti, pelo efetivo trabalho de datilografia final que me possibilitou a concretização deste documento.
- Agradeço à Vani, minha auxiliar de afazeres doméstica, pelas palavras de estímulo sempre presentes.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	XVI
LISTA DE TABELAS	XVII
LISTA DE CÓDIGOS	XIX
RESUMO	XX
ABSTRACT	XXV
PRÓLOGO	XXIX
1 - INTRODUÇÃO.....	01
2 - REVISÃO DA LITERATURA	05
2.1 - Definição de Autoridade	05
2.2 - Definição de Poder	08
2.3 - Relações entre as funções da linguagem e as bases de poder de French e Raven	29
2.4 - Da autoridade e da oposição autoritário x democrático	43
2.5 - De autoridade e educação	47
2.6 - De autoridade, poder e educação	50
2.7 - Educação e desenvolvimento moral	59
2.8 - Dos objetivos e das hipóteses	67
2.8.1 - da definição operacional de termos....	68
2.8.1.1 - Características do professor demo- crático, conforme Cartwright e Zan- der	69

2.8.1.2 - Características de um professor de estilo democrático	70
3 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	75
3.1 - A dimensão "espaço-temporal"	75
3.2.1 - Delineamento	76
3.2.2 - Amostra	77
3.2.2.1 - Sujeitos-professores	77
3.2.2.2 - Sujeitos-alunos	78
3.2.3 - Coleta de dados e instrumentos	80
4 - RESULTADOS	87
5 - DISCUSSÃO	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÕES ENTRE FUNÇÕES DE LINGUAGEM E TIPOS DE PODER	71
QUADRO 2 - CATEGORIAS E COMPORTAMENTOS EXEMPLI- FICATIVOS DAS BASES DE PODER	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS RESPECTIVAS TURMAS E DISCIPLINAS	77
TABELA 2	- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A VARIÁVEL IDADE	78
TABELA 3	- DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS DE ACORDO COM AS SÉRIES E RESPECTIVAS TURMAS	79
TABELA 4	- RESULTADOS GERAIS DA ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA (DS) SOBRE OS DEZ PROFESSORES OBSERVADOS E RESPECTIVOS ESCORES DE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL (MMS)	87
TABELA 5	- DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS BASES DE PODER IDENTIFICADAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DE 10 PROFESSORES DE 7ªs e 8ªs SÉRIES DE 1º GRAU	89

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DO PODER INFORMATIVO SUBDIVIDIDO EM DIFEREN- TES CATEGORIAS IDENTIFICADAS ATRA- VÉS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE 10 PROFESSORES DE 7ªs e 8ªs SÉRIES EM 50' DE AULA	93
--	----

LISTA DE CÓDIGOS

Código para a análise de conteúdos das aulas.

Tipos de Poder

- I - Poder de Informação
- C - Poder de Coerção
- P - Poder de Punição
- Rc - Poder de Recompensa
- L - Poder Legítimo
- Ch - Poder de Conhecimento ou Especializado
- Rf - Poder de Referência

- Si - Solicita Informação (perguntas formuladas pelos professores de modo informal, despreendidas de preocupação com o "questionar" propriamente dito.

Código dos Professores:

- A.- Professores Autoritários
- B - Professores Democráticos

R E S U M O

Esta investigação constitui-se de um estudo do tipo correlacional a respeito da interação professor-aluno, com o objetivo de caracterizar o estilo democrático de ensinar.

Foram as seguintes as principais variáveis correlacionadas:

- qualidade de interação professor-aluno.
- as bases de poder identificadas na referida interação.
- níveis de maturidade de julgamento moral do professor.

As principais hipóteses testadas foram:

H₁ - "Existe correlação positiva e estatisticamente significativa entre escores de maturidade de julgamento moral (Kohlberg) e estilo democrático de ensinar."

H₂ - "A influência autoritária está diretamente relacionada a comportamentos verbais e/ou não verbais que sugerem punição ou recompensa".

- H₃ - "O professor de estilo autoritário orienta seu trabalho para a informação do conteúdo, propriamente dito, percebendo este como mais importante do que o aluno".
- H₄ - "O professor de estilo democrático utiliza os diferentes tipos de poder de forma variada, com predominância do poder de informação e referência".

De acordo com a H₂, esperava-se que o professor de estilo autoritário utilizasse comportamentos verbais e/ou não verbais de caráter punitivo com mais frequência do que os de estilo democrático.

Em relação às hipóteses 3 e 4 foram utilizadas as frequências e respectivas análises para o estabelecimento de comparações entre as categorias de professores (A) e (B), ou seja, professores de estilo autoritário e professores de estilo democrático, a fim de testar as referidas hipóteses.

A principal constatação é de que, na verdade, existe uma concentração maior, em termos de quantidade, no poder de informação (Ic), isto é, informações a respeito do conteúdo propriamente dito nas situações interativas dos professores do tipo (A) ou de estilo autoritário, enquanto os professores com tendências democráticas de ensinar, distribuem o poder de informação (Ic) de modo mais equilibrado entre este e os demais tipos ou categorias de informação, tais como as infor-

mações sobre modos de atuação (Im), informações sobre alunos (Ia) e Informações extras (Ie).

Os sujeitos desta pesquisa foram 10 professores de 7ª e 8ª séries de 1º grau e 88 alunos das respectivas séries, todos eles adolescentes e pertencentes a uma escola pública da rede estadual de nível sócio-econômico médio.

Como instrumentos foram utilizados:

1) a escala de Diferencial Semântica de Osgood (1967), aplicada aos alunos com o objetivo de obter uma medida da qualidade da interação professor/aluno do ponto de vista da percepção do aluno;

2) a observação com registro descritivo das aulas e respectiva análise de conteúdo dos comportamentos verbais e não verbais evidenciados na situação interativa a fim de identificar as bases de poder, conforme French e Raven(1959) que caracterizam o estilo interativo do professor;

3) três dilemas de Kohlberg (1979) aplicados aos professores, com o objetivo de obter o nível de maturidade de julgamento moral dos mesmos (MMS);

4) entrevista aberta com alunos e professores e respectiva análise de discurso segundo método fenomenológico.

Para o teste das hipóteses principais, ou seja H_1 e H_2 , foi utilizada a correlação de Pearson e os resultados foram os seguintes:

a) correlação entre escores de maturidade de julgamento moral (MMS) e as médias obtidas com a aplicação da (DS), ou seja, Escala de Diferencial Semântica aos alunos foi 0,65 ($p < 0,01$).

b) correlação entre os resultados da (DS) Escala de Diferencial Semântica e as frequências do poder punitivo foi -0,77 ($p < 0,01$).

Com os resultados obtidos, ficaram confirmadas as hipóteses (1) e (2) e as principais evidências foram: de que os professores que possuem estilo de interação com características democráticas estão com nível de maturidade de julgamento moral acima dos estágios 1 e 2, isto é, atingem os estágios 3 e 4 de julgamento moral (Moral convencional), tendo alcançado médias mais altas no instrumento de avaliação do aluno, ou seja, na Escala de Diferencial Semântica (DS).

Não houve no entanto, incidência dos estágios 5 e 6 que correspondem ao nível de moral pós-convencional.

Quanto à interação efetiva em classe com os alunos, os professores cujos comportamentos verbais e/ou não verbais

evidenciam menor freqüência de poder punitivo são aqueles que os alunos mais admiram e respeitam.

Como conclusão, cabe ressaltar a importância da maturidade de julgamento moral a nível de professor, a fim de que seu relacionamento com os alunos em situação de interação pedagógica possa efetivar-se de modo mais humano e democrático com um sentido educativo em que valores sejam, não apenas percebidos, porém cultivados de modo a favorecer um processo de ensino-aprendizagem reflexivo e crítico.

A B S T R A C T

This investigation is a correlational type study concerning the pupil/teacher interaction, having as its objective the characterization of the democratic style in teaching.

The main correlated variables were:

- the quality of the pupil/teacher interaction,
- the power bases identified in such interaction,
- the teacher's moral judgement maturity levels.

The main hypotheses tested were:

- H₁ - "There is a positive correlation, statistically significant, between moral judgement maturity scores (Köhlberg) and democratic style in teaching".
- H₂ - "The authoritarian influence is directly related to verbal and/or non-verbal behaviors that suggest punishment or reward".
- H₃ - "The authoritarian style teacher orient his work toward the information itself, perceiving this as more important than the student."

H₄ - "The democratic style teacher utilize the different types of power in a varied way, with predominance of information and referent power".

According to this H₂, it was expected that the authoritarian type of teacher had used punitive verbal and non-verbal behaviors more frequently than the democratic one.

Regarding hypotheses 3 and 4, an analysis of frequency of responses was utilized in order to establish comparisons between categories of teachers (A) and (B), i.e., authoritarian style teachers and democratic style teachers, in order to test the above mentioned hypotheses.

The main finding obtained is that there is, in fact, a larger concentration, in terms of quantity, of information power, that is, information about the content itself, in interactional situations of the type A teachers (authoritarian), whereas teachers with democratic tendencies distribute information power, in a more balanced way between content and the other types of information such as modes of acting, information about students and extra information.

The subjects of this research study were 10 (ten) 7th and 8th grade teachers in the junior high school, and 88 (eighty eight) pupils of these grades, all adolescents and belonging to a middle-class public school.

The instrument used were the following:

1 - the Osgood Semantic Differential Scale (1967) applied to the pupils with the objective of obtaining a pupil/teacher interaction quality measure from the point of view of the pupil's perception;

2 - the observation with a descriptive record of the class, containing an analysis of its verbal and non-verbal behaviour content shown in the interactive situation, in order to identify the power bases according to French & Raven (1959) who characterized the teacher's interactive style;

3 - the three Kohlberg dilemmas (1979) applied to teachers with the objective of obtaining their moral judgement maturity level (MMS);

4 - open interview with pupils and teachers with a discourse analysis according to the phenomenological method.

Person's correlation was used in testing the main hypotheses, and the results were the following:

- correlation between the moral judgement maturity scores (MMS) and the means obtained from the (DS) application, of Semantic Differential Scale do pupils, was 0,65 ($p < 0,01$),

- correlation between Semantic Differential Scale (DS)

results and the punitive power frequencies was $-0,77$ ($p < 0,01$).

With the results obtained, hypotheses (1) and (2) were confirmed, the main evidence being that those teachers whose interaction style is that of democratic characteristics have a moral judgement maturity level above stage 1 and 2, that is, they reach levels 3 and 4 of moral judgement (conventional moral), having also attained higher means in the pupil's evaluation instrument, that is, in the Semantic Differential Scale (DS). It is worth mentioning though, that there was no incidence of moral judgement maturity levels above stage 4, that is, stages 5 and 6 which correspond to the pos-conventional moral.

Regarding the interaction which took place in the classroom with the pupils, those teachers whose verbal and/or non-verbal behaviours showed less punitive power frequency are the teachers the pupils respect and admire most.

As a conclusion it must be pointed out the importance of the teacher's moral judgement maturity so that his/her relationship with the pupils in a pedagogical interaction situation can happen in a more humane and democratic way, with an educational meaning where values be not only perceived but cultivated in order to favour a critical and reflexive teaching/learning process.

PRÓLOGO

(Da Dimensão Pessoal da Pesquisadora na Configuração da Situação Problemática).

Elaborar uma tese é tentar tornar verossímil algo que se pressupõe existir de alguma forma, algo que se considera importante detectar dentro de inúmeras verdades já constatadas em alguma instância.

Assim, com intenção semelhante à referida acima, saio ao encalço de fenômeno por muitos indagados, a respeito do qual diferentes declarações já foram feitas, mas sobre o qual, acredito, ainda há muito o que descobrir. Trata-se do fenômeno da interação "professor-aluno" e as diferentes "interinfluências" que um exerce sobre o outro nas situações de ensino-aprendizagem, em especial as fontes de poder das quais o professor, consciente ou inconscientemente, lança mão no exercício de sua profissão, quando em situação de classe e no papel de coordenador ou orientador de um grupo em ação, mais especificamente, um grupo em processo de ensino-aprendizagem.

Como professora, preocupei-me sempre em estabelecer uma interação que se mantivesse estável e firme com relação aos alunos, porém, sem que fosse necessário um controle externo rígido de minha parte, envolvendo coações, punições e medidas desta natureza. Que o respeito que eles demonstrassem por mim adviesse da própria interação positiva e produtiva durante o tempo previsto para o encontro desses dois componentes fundamentais da relação pedagógica e até mesmo posterior a esse encontro.

Porque pensava assim? Porque nunca gostei de impor minha personalidade a outrem, utilizando-me de recursos que extrapolassem um nível ótimo de interação, isto é, em que um dos

elementos do binômio, no caso o professor, necessitasse lançar mão de recursos próprios de uma autoridade exagerada, usurpadora do que lhe é legítimo e exploradora no mau sentido da palavra.

Ao tentar analisar criticamente essa resposta, a mim mesma dada, senti que ela esclarecia, apenas em parte, uma certa tendência a valorizar aspectos democráticos da ação, porém não sendo suficiente para esclarecer origens e situar-me no contexto cultural e social em que iniciei a atuar como profissional da educação, ou mesmo antes, quando, como aluna, adolescente de 2º grau, recebi a educação com profundo senso de responsabilidade no conscientizar a si mesma e comprometer-se com o social na dimensão criadora e participativa da ação.

O Colégio de Aplicação da UFRGS onde estudei a partir de 1954 até 1961, e onde realizei estágio logo que concluíra o Curso de Graduação em Letras também na UFRGS, forte influência, naturalmente, teve em minha formação. Ligado diretamente à Faculdade de Filosofia da UFRGS, posteriormente Faculdade de Educação, procurava implementar o que de melhor recebia desse sistema e, em consonância com toda a cultura ocidental e até mesmo oriental, estendia a seu planejamento global todas as influências que considerava enriquecedoras para o crescimento do aluno, da escola como tal, como também da comunidade a que pertencia. Como toda escola, sofreu as influências externas dos movimentos histórico-sociais que marcaram a sociedade, no caso a brasileira.

Assim, na década de "50" sentiu-se a nível de sala de aula o "élan" de um fermento revolucionário lançado em dimensão cultural muito rica, com fortes influências européias. Posteriormente, na década de "60", este mesmo "élan" viu-se refreado por um mutismo disfarçado, imposto por forte repressão política e que visava conter os impulsos da década anterior, mantendo refreados todos aqueles ideais de mudanças estruturais mais profundas, sob o rigor de um autoritarismo implícito na preocupação esmerada com a sofisticação técnica.

Em "70", com o auge do tecnicismo e as teorias sistêmicas, diretamente importadas e implantadas sob acordo MEC/USAID, que tão bem caracterizou uma das mais comentadas leis, ou seja, a lei 5692, todos aqueles ideais da década de "50", de certa forma, foram abafados e canalizados para os ideais de uma "escola", onde a técnica e os modos operacionais predominavam, até mesmo, muitas vezes, sobre a qualidade de conteúdos e objetivos.

Com isso quero dizer, em consonância com autores que defendem essa idéia, ou seja os chamados "reprodutivistas", entre eles Bourdieu e Passeron (1975) que a escola, sistema formal de ensino, quer queira, quer não, reproduz a sociedade. No entanto, isso não implica que, embora sendo reflexo de uma sociedade, a escola não tenha seu próprio poder, uma vez que é nela que, aqueles que tiveram a chance de por ali passar, recebem toda uma formação de hábitos de pensar e agir que lhes possibilitam, quando não o contrário, a própria consciência da ação e as habilidades que lhes permitem o "discernir" e o "decidir" desta mesma ação.

O poder da escola é realmente bastante intenso e, por isso mesmo, é que a responsabilidade desta torna-se cada vez maior, responsabilidade com a sociedade, não no sentido de apenas preservá-la, porém de preparar indivíduos capazes de distinguirem o "joio do trigo" e, portanto, hábeis em promover mudanças, quando estas se fazem necessárias, em prol de um bem maior, tal como a justiça social e a solidariedade humana.

De uma educação onde haja lugar para a liberdade de pensar e agir, como também de responsabilidade para consigo e os outros é que se pode esperar homens capazes de dimensionarem-se num tempo e num espaço como agentes de mudanças.

Ao lado do conservadorismo, está a cegueira imposta pela repressão.

Sõ não pensa em mudar, aquele que não conhece o seu próprio poder, porque há muito sõ aprendeu a temer o poder repressor externo a si mesmo e internalizado em seu ser como ele

Acredita-se que, da interação que se estabelece entre professor e alunos, em uma dada situação de ensino-aprendizagem, decorre, em grande parte, a aprendizagem de padrões comportamentais por parte do aluno e não sō deste, na comunicação com o outro, consigo e com a sociedade. A abordagem social e psicológica deste fenômeno vem se impondo como uma das mais eficientes formas de penetração, com fins de análise e compreensão, nas inúmeras variáveis que configuram o processo interativo na educação formal, como também na informal, seja quanto ao fenômeno da aprendizagem analisado isoladamente, como do processo ensino-aprendizagem. Quanto a este último, é inegável a importância que assume a interação, uma vez que é, através dela, que os indivíduos atuam no meio-ambiente e, calcados em uma ação motivada, são capazes de modificar seus comportamentos e, portanto, aprender algo, educar-se.

1. INTRODUÇÃO

A interação professor-aluno vem sendo foco de muitas pesquisas, justamente porque nela está a base e o fundamento de muitas aprendizagens, isto é, das aprendizagens desencadeadas intencionalmente pelos professores, como objetivos de ensino e das aprendizagens que ocorrem simultânea e, por vezes, inconscientemente no processo educativo como um todo.

Assim, ao mesmo tempo em que certas variáveis são controladas de alguma forma, até mesmo para fins de estudo, inúmeras outras interferem no fenômeno interativo de forma sutil, imperceptível, porém com forte influência nos destinos do mesmo.

Variáveis tais como o professor, o aluno, a matéria de ensino ou conteúdo, os recursos, os métodos de ensino e outras, são, por vezes, isoladas na tentativa de facilitar a análise. Ocorre que, ao serem isoladas certas variáveis, facilmente se corre o risco de cair em estudos atomísticos, artificiais que não levam em conta a interação entre as diferentes dimensões do fenômeno pedagógico como tal.

Os estudos mais recentes a respeito da sala de aula têm procurado analisar a realidade de forma mais abrangente, ou seja, levando em conta aspectos que dizem respeito à interação, quer quanto ao método de análise, quer quanto ao número de relações estabelecidas.

Constituem exemplos de pesquisas, cujo tratamento segue o modelo interacional, os trabalhos de Brown (1960), Gage (1963), Combs (1963), Amidon (1967), Osmund (1975), Pickhardt (1978), Harris et alii (1982), Common (1983). Todos esses trabalhos preocuparam-se em analisar os efeitos nos alunos da influência do professor na dinâmica do processo interacional.

A interação constitui talvez o aspecto mais complexo do processo educacional, uma vez que implica em um sistema vivo de influências interpessoais das quais emana toda a variada gama de organizações grupais, respectivas ações e conseqüentes realizações.

Interagir com a realidade num sistema em que pessoas convergem para os mesmos fins, implica em uma vivência de grupo, e como tal, em uma influência de uns sobre outros. A capacidade de influir no outro varia de pessoa para pessoa, porém, uma vez que alguém possua condições de influir em uma realidade a fim de modificá-la para melhor, acredita-se ser de sua responsabilidade fazê-lo. Como decorrência, constitui uma imposição pensar na pessoa do professor, como aquela que deveria possuir condições necessárias de facilitar processos de interação, principalmente em se tratando de grupos compostos por crianças ou adolescentes.

Pensar em uma educação com características democráticas que possa deveras influir na sociedade, senão para mudá-la imediatamente, porém para, pelo menos, contribuir com modificações em concepções e modos de agir de indivíduos e grupos de uma dada comunidade, constitui, talvez, uma das formas mais seguras de programar e implementar uma educação capaz de dar significado a uma sociedade em mudança.

No campo da educação como em outras áreas, as relações humanas têm passado por transformações profundas que refletem a dinâmica de mudanças conceituais. Essas mudanças são o resultado de diferentes influências, oriundas de condições sócio-culturais diversas e inerentes às suas respectivas épocas. Para Hillal (1985), o conceito de educação que confere aos professores as atribuições de organização, comando, coação e sanção, enquanto aos alunos a de obediência apenas, necessita ser repensado. Para esta autora, como para aqueles que se preocupam, realmente, com os rumos da educação, é necessária a redescoberta de um novo conceito de educação, baseado numa concepção de liderança democrática, pois, da produtividade da relação aluno-professor depende, em muito, o desenvolvimento da pessoa, do grupo onde estejam integrados esses dois componen-

tes da interação pedagógica, bem como a extensão dessas influências na escola, família e comunidade.

Aspirar por uma democracia em todos os níveis, por uma democracia vivida no dia a dia como "práxis" de vida e como finalidade constitui uma forma de luta contínua e construtiva em direção a um assumir as necessárias limitações de poder, no intuito de uma ação comprometida, porém livre e não tolhedora da liberdade alheia. Trata-se de "liberdade" com "responsabilidade", dimensão ética necessária a uma interação em que a participação constitui a única forma de ação livre, transformadora e construtiva.

Conforme declaração de Petty em congresso pedagógico na Argentina de 1986 e que cabe, também, à nossa atual situação político-social, estamos começando a descobrir as múltiplas facetas do que implica a vida em uma situação democrática, após tantos anos de autoritarismo e percebemos que não é fácil, como talvez tivéssemos imaginado. Salienta então, o referido autor, que dois são os problemas críticos da relação entre educação e democracia, a do autoritarismo e da participação.

É necessário, portanto, recuperar-se o autêntico conceito de autoridade, rechaçar o autoritarismo e promover a participação. Nesse momento de tanta importância para a história política de nosso país, como também, para o futuro de nossa educação, é preciso abordar estes problemas com a maior seriedade possível, tentando alcançar clareza em nossas idéias e procurando evitar qualquer tipo de autoritarismo.

Retomando literalmente pronunciamento do autor acima citado: "Toda autoridade provém, em última instância de Deus, que é o autor do universo". "O autor é o criador e o criador cria e promove a liberdade". Por isso, conclui Petty, "o sentido mais profundo de toda autoridade é o ser criadora da liberdade e da justiça". "Toda autoridade, portanto, deve participar do esforço por criar a liberdade e a justiça". "Esta é a única maneira profunda de superar autoritarismos atávicos" (Petty, 1986, p.19).

E é com este objetivo que se começa a valorizar, cada vez mais, atitudes diametralmente opostas àquelas tidas como autoritárias por excelência e a buscar formas de agir e ser próprias de uma "práxis" democrática. Surge, assim, de modo crescente e gradativo o interesse em detectar até que ponto essa "práxis" democrática existe na escola, em que consiste, para que possa ser conscientemente utilizada e aperfeiçoada na ação.

Nesse sentido, faz-se necessária uma longa reflexão sobre o que significa a autoridade do professor no contexto interativo da sala de aula, e, para tal, uma definição do que é autoridade num sentido mais amplo e sob uma perspectiva histórica e social do significado desta palavra, bem como as exatas relações deste conceito com os de poder, esclarecendo as fronteiras de significação de um e outro conceito no contexto pedagógico e social da sala de aula.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Para penetrar na essência do fenômeno da autoridade como também do poder, faz-se necessário conhecer um pouco de cada uma das concepções a respeito destes conceitos.

Apesar da quantidade de análises e estudos a respeito destes fenômenos, como também da diversidade de abordagens inerentes a diferentes campos de especialização, estes conceitos necessitam de maior aprofundamento porque, quer seja no âmbito familiar, como no educacional formal, político, econômico, ou, qualquer outro, autoridade e poder estão sempre presentes, de forma sutil, penetrante, além de que, devido ao seu uso indevido, muitas decisões e mudanças são efetivadas de forma abrupta e pouco amadurecidas ao nível da ação.

Estes termos têm recebido diferentes conotações e as várias definições que lhe são atribuídas causam, por vezes, ambigüidade quanto à significação e utilização dos mesmos.

2.1 - DEFINIÇÃO DE AUTORIDADE

Para Lobrot (1977) o problema da autoridade ainda hoje é um tabu.

Quando colocado, esse problema que ocupa 90% das relações humanas e pesa de um modo ou de outro sobre a vida de todos nós, vê-se imediatamente o interlocutor transformar-se em filólogo e explicar a etimologia da palavra "autoridade" que significa "ser autor de", "saber fazer" "possuir competência".

Ter autoridade seria ser respeitado, o que permite aludir ao problema desses milhões de pessoas que não são necessariamente nem respeitadas nem estimadas, justamente porque esmagam seus semelhantes, os coagem, decidem em seu lugar, regulam suas vidas e seus destinos e possuem verdadeiramente essa autoridade da qual nem se quer falar e que, conforme Lobrot (1977, p.13) pode ser caracterizada como o autoritarismo.

Para o referido autor, o indivíduo em situação dominante, que explora seus semelhantes, o faz, em grande parte, porque detém alguma autoridade.

Isso se verifica nas piores formas de exploração, como a do escravo da antiguidade ou do escravo dos países escravagistas da América do Norte e do Sul, em que o senhor se contenta em "*ordenar*" e ordena que o escravo trabalhe para ele. E, como se não bastasse, há também uma relação econômica que permite a escravidão e que é sua consequência.

O aspecto puramente econômico da exploração do homem pelo homem se acentua no sistema feudal e no sistema capitalista que caracteriza a Europa Ocidental desde o fim do império romano.

Quer se trate de escravidão no sentido da Antiguidade, como no sentido da dominação feudal ou mesmo capitalista, a exploração tem sua origem na propriedade que é apenas uma entre outras formas de exercer autoridade.

Ter a propriedade de alguma coisa é ter a força (mesmo legal) de defendê-la contra os que gostariam de tomá-la e, ter a autoridade é, muitas vezes, utilizar essa mesma força para coagir (Lobrot, 1977, p.15-16).

Toda a literatura sobre o autoritarismo assinala sua afinidade com pontos de vista "*anti-democráticos*" em todas as ordens da vida. Ele pode ser definido como um abuso de poder, que tem a ver com o modo como se entende a autoridade e, segundo Weber (1947) a autoridade legalmente constituída (Petty,

Max Weber apresenta três tipos de autoridade: a autoridade legal-racional, a autoridade tradicional e, em terceiro lugar, a autoridade carismática. Distinções estas que se fazem sobre a base dos diferentes tipos de legitimidade que dizem ter (Weber, apud Petty, 1986, p.6).

No caso da definição de Weber a respeito da autoridade tradicional e carismática, a obrigação é com uma pessoa, seja chefe de uma tribo ou rei medieval, que, por tradição tem autoridade legítima, ou mesmo um herói místico ou religioso, um santo, cuja autoridade provém do dom recebido (Idem, p.7).

Nas burocracias modernas, a autoridade legal é restrita e sua legitimidade surge através de uma rede impessoal de cargos legalmente estabelecidos. Este é o tipo de autoridade, segundo Petty (1986) que está em profunda crise, provocando o autoritarismo.

Para este autor, a autoridade possui três definições básicas:

- Em 1º lugar, a autoridade como algo próprio de uma pessoa ou de uma função da qual provém o direito de dar ordens.

- Em 2º lugar, considera a autoridade como uma relação entre dois indivíduos, por exemplo sendo um deles superior e o outro subordinado, porém isto, quando ambos a percebem como legítima.

- Em 3º lugar, a autoridade pode ser percebida como uma qualidade de uma comunicação, por virtude da qual é aceita.

Destas definições, o autor acima citado, depreende as seguintes conclusões:

(1) Existe uma diferença fundamental entre poder, coesão e força por um lado e a autoridade que supõe liderança, persuasão ou influência por outro. A diferença está no reconhecimento da legitimidade da autoridade. Quando se questiona a legitimidade, se diminui a autoridade. Quando os súditos

se antecipam a cumprir ordens de seus superiores, sem necessidade de que estes o façam formalmente, se reforça a autoridade.

- (2) Em segundo lugar, a autoridade se exerce dentro de contextos com papéis claramente definidos, como por exemplo: entre pais e filhos, docentes e alunos, empregados e patrões, governantes e governados e outros.

Estas relações são institucionais, com deveres e obrigações claramente definidas; os comportamentos são previsíveis e as relações duradouras.

- (3) Em terceiro lugar, a autoridade tem o que se poderia chamar de poder de aninhar-se, de reforçar-se mutuamente, isto é, de apoiar-se a autoridade inferior na superior, de maneira tal, que se produz uma linha hierárquica, de apoio às autoridades superiores, já que a gravidade dos problemas a tratar se resolve, invocando as autoridades com maior poder (Petty, 1986, p.5-6).

2.2 - DEFINIÇÃO DE PODER

Este termo tem recebido diferentes conotações e as várias definições que lhe são atribuídas causam, por vezes, ambigüidade quanto à significação e utilização do mesmo.

Muitos autores empregam de maneira arbitrária os termos poder, influência, controle, autoridade, liderança o que dificulta as análises destes aspectos de um mesmo problema.

Buscando atender a uma certa diacronia nas diferentes acepções de poder, passa-se às citações de diferentes autores a respeito deste conceito:

Russel (1938) define poder como a realização de efeitos intencionais e tratando-o como uma propriedade de pessoas

caso A alcançasse mais efeitos intencionais do que B.

Weber (1947) propõe que poder é a probabilidade de que um ator, no âmbito das relações sociais, possa realizar sua própria vontade, apesar de oposições e sem que faça caso das bases, ou fundamentos, em que essa mesma probabilidade repousa.

Dahl (1957) declara que o poder somente existe em termos de uma interação individual em que A possui poder sobre B na extensão em que A possui poder sobre B na extensão em que A pode conseguir que B faça algo que A deseja que seja feito por B.

Kaplan (1964) apresenta poder como a capacidade para modificar o comportamento dos outros.

Em qualquer uma dessas definições o que se percebe é a relação entre duas pessoas ou mais, ou mesmo entre grupos, como uma forma de processo interativo, em que aquela que possui algum poder, exerce sobre a outra.

D'Antonio & Form (apud Rose, 1967, p.60) declaram que o poder se compõe de duas subclasses: a autoridade, fundada na posição que uma pessoa ocupa em uma estrutura hierárquica formal, e a influência, esse fenômeno mais sutil do poder que se manifesta na disposição da gente obedecer a outros que carecem de autoridade formal e isto por experimentarem respeito, estima ou temor pela pessoa, cargo, grupo... Em sua forma extrema, chega a constituir-se em "*carisma*".

Agger (apud Rose, 1967, p.59) utiliza como sinônimos os termos poder e influência e ressalta a tendência a empregar esses conceitos como idênticos e equivalentes.

Rossi (1957, p.425) entende que poder é uma relação em que o indivíduo A afeta o comportamento do indivíduo B, por que este último deseja evitar as sanções que A empregaria, se B não cumprisse seus desejos. A influência, em troca, se dá na aqueles casos em que o comportamento de B é afetado sem necessidade de sanções.

Conforme Dahl (1963, p.40) a influência é uma relação entre atores em que um ator induz a outros atores a atuar de modo diferente daquela que atuaria. A forma extrema de influência é a conativa que se funda na ameaça ou expectativa de penalidades.

Incluem-se no termo poder tanto a coação negativa como a positiva. A extensão da influência de A deve medir-se pelo grau de mudança ou troca que se produz no comportamento de B. Não obstante ao realizar esta medição, é preciso reconhecer que existem certas medidas implícitas de influências:...o grau de troca ou mudança na posição do ator influido, ou os custos psicológicos subjetivos da submissão, as diferenças no alcance das respostas e o número de pessoas que respondem.

Como se pode ver, numa das primeiras definições de poder, aqui citadas, Max Weber define poder como a probabilidade de que um ou vários homens realizem sua própria vontade em uma ação social ainda contra a resistência de outros que participam desta ação. Tal definição, segundo análise de Rose (1967) significa que Weber considerava que a realização efetiva da vontade de um indivíduo é bem mais incidental em relação com o problema básico do poder. Pois, para que se possa realizar a própria vontade, é necessário que se tenha uma base de probabilidade. Isto permite dizer que a probabilidade utilizada por Weber é condição necessária, mas não suficiente para a realização da vontade.

Grande parte da literatura contemporânea emprega os termos capacidade ou potencial em lugar da palavra probabilidade utilizada por Weber, mas mantêm a distinção entre tal possibilidade e a realização efetiva da vontade.

Entre os que consideram, que o poder constitui uma possibilidade, se encontra Haer, D'Antonio y Erlich e Schulze (apud Rose, 1967, p.61) para quem o "*poder revela a capacidade ou possibilidade das pessoas de certos 'status' imporem condições, tomar decisões, ou empreender atuações determinativas pa*ra a existência de outras, dentro de um sistema social dado".

Se se define o poder como possibilidade, o fato de que, em uma confrontação entre duas forças opostas, o resultado final seja a vitória de uma sobre a outra, não significa, necessariamente, que o vencedor seja o único que possua poder, pode ocorrer que ambas as forças contêm com ele, mas que as possibilidades de um sejam maiores que as do outro (Rose, 1967, p.64).

Haer (1956, p.137) entende que o termo poder se refere à capacidade ou autoridade de indivíduos ou organizações para controlar, guiar efetivamente ou influir sobre outros indivíduos ou grupos.

D'Antonio & Erlich (apud Rose, 1967, p.62), em uma acepção mais geral, declaram que poder designa uma capacidade ou atitude para controlar outros e para exercer o controle sobre o processo da adoção de decisões. Para esses autores, o po der como possibilidade de controle e como exercício efetivo deste último não se excluem mutuamente, pois as pessoas que exercem poder devem ter, por definição, uma possibilidade de poder, mas nem todas as que têm tal possibilidade exercem de fato o poder.

O debate em torno da definição do poder, segundo Rose, (1960, p.64) está intimamente relacionado com a maneira como se aborda ou estuda o problema. Quem o define como possibilidade concentra sua atenção no inventário daquelas posições de comunidade que possuem os atributos necessários para exercer influência ou poder. O poder como possibilidade pode diferir, em grande medida do comportamento, que costuma associar-se com o poder, um índice deste último, como possibilidade, deve fundar-se em outras provas que não apenas o comportamento.

Estudos como os de Rossi (1957) apontam para o fato de que os membros de uma comunidade que controlam importantes quantidades de recursos econômicos são os líderes, ou as pessoas que ocupam cargos públicos importantes, ou estão à frente de várias associações privadas. Polsby (1963, p. 103-4) critica este tipo de estudo que apresenta o poder como coextensivo da classe social e de "status", afirmando, sem necessariamente

buscar índices empíricos específicos que sirvam para medir o poder. Na realidade, as posições de classe e "*status*" desempenham um importante papel nas atribuições de poder, seja qual for a definição de poder adotada e, embora estes três conceitos possam estar intimamente relacionados, o fato de que, de um ponto de vista teórico, se tenha estabelecido uma distinção entre eles, sugere que se os analise como fenômenos distintos (Rose, 1967, p.64).

Quem define o poder em termos de comportamento, costuma considerar como prova, a participação no processo de tomada de decisão. Mills (1963, p.23) afirma que o "*poder tem que ver com qualquer decisão que os homens tomam com relação às disposições de acordo com as quais irão viver...*, na medida em que se tomem tais decisões, o problema básico do poder consiste em determinar quem intervêm em sua adoção".

Para Kaplan (1950) poder é a participação na adoção de decisões, a qual, por sua vez, constitui um processo interpessoal, em que se decide sobre as orientações que outras pessoas irão seguir. O poder, portanto, como participação na adoção ou tomada de decisões, representa uma relação interpessoal.

O que está sendo afetado e sobre que bases, são variáveis cujo conteúdo específico em uma situação particular só pode ser determinado, averiguando-se as práticas reais dos atores de uma dada situações (Kaplan, 1950, p.75-6, 92).

Cartwright e Zander (1969), analisando o conceito de poder social, o apresenta como uma "*influência potencial*" em que o poder de Q, por exemplo, é medido por sua máxima influência em P, embora este possa decidir não exercer todo o seu poder. O poder de Q em relação a um sistema de P é igual à força máxima resultante de duas forças estabelecidas por qualquer ato possível de Q: (1) a força que Q pode estabelecer no sistema, a fim de mudá-lo numa direção X; (2) a força de resistência ou força em direção oposta. Sempre que a primeira força componente seja maior do que a segunda, existe poder positivo; todavia, se a segunda força componente é maior que a primeira, Q

Desta forma, é necessário definir o poder com relação a um sistema específico, pois o poder de O sobre P pode apresentar grande variação de um sistema para outro. O pode ter grande poder para controlar o comportamento de P, mas pouco poder para controlar suas opiniões por exemplo. Naturalmente, um grande poder de O sobre P não implica um pequeno poder de P sobre O, as duas variáveis são conceitualmente independentes (Cartwright e Zander, 1969, p.762).

Para certos objetivos, é conveniente definir a amplitude de poder como o conjunto de todos os sistemas em que O tem poder de força maior do que zero. Assim O pode ter grande amplitude de poder sobre P, mas amplitude menor de poder sobre C. O termo magnitude de poder é utilizada para indicar a soma de poder de O sobre P, em todos os sistemas de sua amplitude (Idem, p.762).

Comumente, a influência social ocorre através de um ato intencional de O. Entretanto, as definições de "ato" não se restringem a um comportamento consciente apenas; na realidade, a influência pode ser resultante da presença passiva de O, sem que haja qualquer manifestação de linguagem ou movimento explícito de O. Por exemplo, um guarda, colocado numa esquina, pode ser considerado por um motorista em excesso de velocidade, como um "ato" de um agente. Estes "atos" de agentes indutores variam quanto à força, pois O nem sempre utiliza todo o seu poder. Por exemplo, o guarda pode ficar parado e olhar, ou agir de modo mais intenso, apitando para o motorista. A influência exercida por um ato, não precisa estar na direção desejada por O (Cartwright e Zander, 1969, p.761).

Conforme o autor acima citado, em análise realizada, a partir de trabalho de French e Raven (1958), os fenômenos de poder e influência envolvem uma relação diádica entre dois agentes, que podem ser vistos sob dois pontos de vista: (a) o que determina o comportamento do agente que exerce o poder? (b) o que determina as reações dos que recebem esse comportamento?

Os trabalhos experimentais recentes, sobretudo a respeito de pequenos grupos, demonstraram a necessidade de distin

guir diferentes tipos de poder, a fim de explicar os diferentes efeitos encontrados em estudos a respeito de influência social.

Rodrigues (1981, p. 285) definindo poder social em termos de dependência e interdependência, ou seja, comportamento social dependente de teorias de interdependência tais como a de Thibaut & Kelley (1959), apresenta o enfoque teórico proposto por French e Raven (1959) e que permite a consideração de poder social em termos caracteristicamente de dependência. Nesta caracterização de French e Raven, que posteriormente foi aperfeiçoada por Raven, é considerada uma influência potencial, que possui como fonte desse poder, a relação entre A e B ou O e P. Estas relações são caracterizadas por diversas variáveis, qualitativamente diferentes, e que constituem as bases de poder. Embora, existam muitas bases de poder possíveis, são apontadas por Raven (apud Rodrigues, 1981, p. 285) seis bases fundamentais de poder que são:

poder de informação	poder legítimo
poder de coerção	poder de referência
poder de recompensa	poder de conhecimento

São as seguintes as características e conseqüências de cada uma destas bases de poder:

(a) *Poder de informação* - Quando uma pessoa A, muda um seu comportamento ou atitude em função de uma reorganização cognitiva provocada pelo conteúdo de uma influência exercida por outra pessoa, B, e não em virtude de alguma característica especificamente associada a B, diz-se que a modificação verificada foi decorrente de poder de informação. Um vendedor, por exemplo, pode fazer com que o comprador veja por si mesmo as vantagens de comprar a mercadoria que lhe está sendo oferecida. Se a argumentação do vendedor gerou no comprador novos 'insights' que o levou a decidir-se pela propriedade de adquirir a mercadoria, a influência exercida pelo vende-

dor é enquadrável no tipo de poder social aqui descrito. Tal não seria o caso, por exemplo, se o comprador adquirisse a mercadoria porque um especialista na matéria lhe havia recomendado a compra do artigo. Neste último caso, a aquisição da mercadoria decorreria da aceitação por parte do comprador, da influência exercida pela pessoa que ele considera especialista e será dependente deste conceito que ela tem da pessoa influenciadora. Não há de falar-se, neste último caso, de poder de informação, de vez que o comportamento suscitado por este tipo de influência independe da característica do influenciador e decorre, exclusivamente, da internalização do conteúdo da influência e da reorganização cognitiva por ela provocada. Esta reorganização cognitiva é que conduz à mudança de comportamento.

(b) Poder de Coerção - Quando A é capaz de influenciar B em virtude da possibilidade que A tem de infligir castigos a B caso este não obedeça, a base de influência exercida é o poder de coerção. Tal tipo de influência é diretamente dependente da possibilidade reconhecida por B de A aplicar-lhe sanções caso ele não ceda à influência exercida por A. O poder de A sobre B cessará no momento em que B não mais reconhecer em A a possibilidade de mediar-lhe punições por não aceitação de influência exercida. Um chefe de seção, por exemplo, capaz de infligir punições a um seu chefiado, poderá conseguir que este ceda às suas influências; deixará de obter tal resultado, no momento em que deixar de ser chefe e, conseqüentemente, perder a capacidade de ser mediador de punições para o seu ex-chefiado.

(c) Poder de Recompensa - Quando A é capaz de influenciar B em virtude da possibilidade que A tem de recompensar B, caso este obedeça, a base da influência exercida é o poder de recompensa. Como no caso anterior, tal tipo de influência é diretamente ligado ao reconhecimento por parte da pessoa sobre quem a influência é exercida, da capacidade do influenciador de mediar recompensas. Quando um pai diz a um filho

que se ele fizer tal coisa receberá uma recompensa, a influência se baseia no poder de recompensa. Ela será bem sucedida se a recompensa é desejada pelo filho e ele reconhece em seu pai capacidade para concedê-la.

(d) Poder Legítimo - Muitas vezes somos participantes de situações em que determinados comportamentos são apropriados e outros inapropriados. A propriedade ou impropriedade do comportamento numa situação específica pode decorrer da tradição, de crenças, de valores, de normas sociais, etc. Um grupo de escoteiros, por exemplo, tradicionalmente obedece às determinações do chefe do grupo. Tal comportamento é tradicional, faz parte integrante do sistema de crenças e valores pervalentes na organização e é, conseqüentemente, reconhecida como legítima a prescrição de determinados comportamentos por parte do chefe do grupo. Sempre que A emite comportamentos desejados por B, em virtude do reconhecimento da legitimidade de B prescrever tal comportamento, estamos diante de influência baseada em poder legítimo. Se reconhecemos o direito de outra pessoa estabelecer comportamentos a serem por nós exibidos, emitimos tal comportamento com base no poder legítimo desta outra pessoa. Tal poder é dependente da percepção de legitimidade da prescrição ditada pelo agente influenciador.

(e) Poder de Referência - As pessoas podem desempenhar em relação a outras o papel de ponto de referência positiva ou negativa. Há pessoas com quem nos identificamos (referência positiva) e outras com as quais não temos nada em comum (referência negativa). Quando a influência exercida por A sobre B decorre do fato de B ter A como ponto de referência (positiva ou negativa), a base da influência exercida é o poder de referência. O poder de referência pode ser verificado em casos de identificação, como vimos acima, onde uma pessoa depende de outras por razões várias, e emite comportamentos semelhantes ao desta outra espontaneamente (identificação) ou porque esta outra assim o deseja (poder de referência).

(f) Poder de Conhecimento - Diz-se que A tem poder de conhecimento sobre B, quando B segue as prescrições determinadas por A em virtude da aceitação do conhecimento abalizado de A. Quando um médico por nós, reconhecido como especialista num assunto, nos prescreve um medicamento, nós o tomamos. O poder exercido pelo médico tam como base o reconhecimento por parte do cliente dos mēritos profissionais do especialista. Não hã necessidade de que o cliente entenda a razão da tomada do medicamento, bastando apenas, que ele reconheça competência no especialista para prescrever tal ou qual comportamento. A influênciã e, pois, dependente deste reconhecimento e deixará de ser eficaz no momento que o cliente deixar de reconhecer em seu médico os mēritos de especialista e conhecedor do assunto que lhe atribuía (apud Rodrigues, 1971, p. 285-288).

Raven (1965) classifica os tipos de influênciã apresentados acima em dois grandes grupos: independente e dependente. Subdividindo a influênciã dependente em pública e privada, pode-se ver como as seis bases de poder descritas acima se enquadram nestas categorias (apud Rodrigues, 1971, p.289-291).

Influênciã Independente - Verifica-se quando a base do poder exercido trata-se de poder de informação. Neste tipo de influênciã implica em que a pessoa influenciada não depende da pessoa influenciadora, de modo que o conteúdo da mensagem proveniente da pessoa influenciadora provoca reestruturação interna na pessoa influenciada, sendo esta reorganização interna responsável pela emissão de determinado comportamento. Assim, a pessoa influenciada não depende das características da pessoa influenciadora, porém da reorganização cognitiva provocada nela mesma.

Influênciã Dependente e Pública - É a influênciã que uma vez exercida baseia-se nas características da pessoa influenciadora, neste caso ela é dependente. Além disso, ao suscitar comportamentos externos de acordo com a influênciã exer-

cida, não corresponde a uma modificação interna da pessoa no sentido de aceitação do comportamento, ela é dita pública. Exemplos típicos de influência dependente e pública constituem as modificações comportamentais que se obtêm através do poder de coerção e de recompensa. Estas influências são dependentes porque se fundamentam exclusivamente na percepção da pessoa influenciada e na capacidade do influenciador mediar-lhe punições ou recompensas. Quando esta percepção desaparece, desaparece também o poder anteriormente existente. Estes casos são também exemplos de influência pública, uma vez que o comportamento prescrito só é exibido na presença do agente influenciador para evitar a punição ou receber a recompensa. Internamente, porém, nenhuma modificação cognitiva é verificável.

Influência Dependente e Privada - Existem casos em que o comportamento exibido em decorrência de influência exercida depende das características do agente influenciador tal como percebidas pelo influenciado. Em lugar deste comportamento ser apenas uma manifestação externa coerente com a influência exercida, ele permanece com ou sem a presença do agente influenciador. Este fato fornece-lhe o caráter privado referido por Raven (1965). Os poderes legítimos, de referência e de conhecimento pertencem a este tipo. Veja-se por exemplo: se um professor de estatística respeitado por seus alunos recomenda o uso de um determinado teste estatístico para a solução de um problema, o aluno utilizará este teste ainda que não compreenda precisamente a razão de seu uso e mesmo que o professor jamais verifique se ele utilizou ou não o teste. Neste caso ocorreu uma influência dependente e privada, pois o aluno seguiu a prescrição do professor, por nele reconhecer capacidade e conhecimento para prescrever o teste, emitindo este comportamento mesmo na ausência de verificação por parte do professor (o que lhe confere a característica de influência privada ao fenômeno. No quadro abaixo pode-se ver as bases de poder social acima descritas e

suas características de influência dependente ou independente e de pública ou privada.

Bases de Poder	Tipo de Influência
Poder de informação	Independência/privada
Poder de coerção	Dependente/pública
Poder de recompensa	Dependente/pública
Poder legítimo	Dependente/privada
Poder de referência	Dependente/privada
Poder de conhecimento	Dependente/privada

Depreende-se daí que a distinção entre poder de coerção e poder de recompensa torna-se necessária, pois se pode conceptualizar a vontade de evitar uma punição como um certo tipo de recompensa ou a vontade de obter uma recompensa como uma certa forma de evitar uma punição (não recebimento da recompensa). A necessidade desta distinção advém das consequências do exercício destes dois tipos de poder. O exercício contínuo do poder de coerção favorece o afastamento da pessoa influenciada da pessoa influenciadora, enquanto que o poder de recompensa pode (ainda que não necessariamente), conduzir a um maior apreço da pessoa influenciadora. Neste caso, o poder de recompensa poderá eventualmente transformar-se em poder de referência, tomando então para si a característica de influência privada inexistente no poder de recompensa (Rodrigues, 1981, p. 290).

Outro aspecto importante que se deve mencionar diz respeito ao domínio ou área específica da influência exercida. Uma pessoa reconhecida como capaz de legitimamente prescrever determinados comportamentos em um domínio específico, pode não ser reconhecida como capaz de prescrever legitimamente comportamentos em outras áreas. Ou mesmo, o reconhecimento de legitimidade, assim como o de conhecimento, restringem-se a áreas específicas. O fato de uma pessoa exercer poder legítimo sobre outra (ou de conhecimento) não quer di-

zer que ela seja capaz de influenciar esta outra em todos os domínios (Idem, p. 291).

Para Cartwright e Zander (1969), a tentativa de identificar os principais tipos de poder e defini-los sistematicamente tem por objetivo, ou intenção, descobrir seus principais efeitos.

Se, se aceita as definições apresentadas por teóricos como Russel (1938), Lasswell e Kaplan (1950), Dahl (1957), French e Raven (1958) e outros, de que poder social consiste na capacidade de influir outras pessoas, como decorrência, se concebe a liderança como envolvendo o uso de poder.

A liderança envolve, necessariamente, a capacidade de influenciar outras pessoas. A preocupação com a "autoridade" nas teorias de organização exemplifica a importância deste aspecto da liderança (Cartwright, 1969, p. 622).

Assim, uma análise de situações de interação em classe, onde professor e alunos influem-se mutuamente, justifica-se na medida em que, se busca detectar de que forma o professor, como líder, está influenciando num grupo de alunos, como também esses alunos estão reagindo, talvez como forma de resistência, e exercendo, por sua vez, influência neste professor, tudo isso circunscrito em uma dada realidade contextual, ou seja, em uma determinada escola.

A relação pedagógica é uma interação entre pessoas que se estabelece a partir de objetivos definidos explícita ou implicitamente e que varia de acordo com aqueles que participam desse encontro de subjetividade.

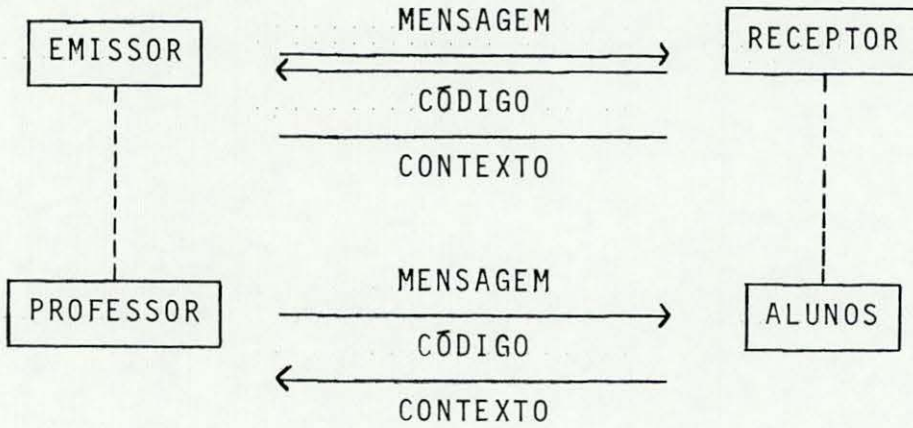
Acredita-se que uma abordagem da dinâmica da sala de aula, necessita partir de uma análise do processo de comunicação que ali se efetiva e que, como decorrência, torna-se imprescindível levar em conta os fundamentos teóricos

tais como a relação básica entre os componentes de um processo de comunicação, as funções da linguagem que fundamentalmente instauram e direcionam todo e qualquer ato de comunicação humana e as bases de poder que caracterizam e dinamizam as interinfluências que estabelecem a rede interativa das ações.

O item, que segue, apresenta definições básicas a respeito do processo de comunicação e das funções da linguagem, além de que, procura estabelecer relações fundamentais entre as funções da linguagem, segundo Jakobson (1973), e as bases de poder, no caso as bases de poder de French e Raven (1958). O processo de comunicação na interação professor-aluno pode ser analisado sob diferentes ângulos, porém, o que não se pode deixar de lado é a própria especificidade do fenômeno pedagógico como tal. Assim, de um ponto de vista estrutural, há que se configurar a dinâmica interacional básica que comumente se efetiva numa circunstância de classe.

Um esquema da referida dinâmica pode ser visto na figura 1 a seguir.

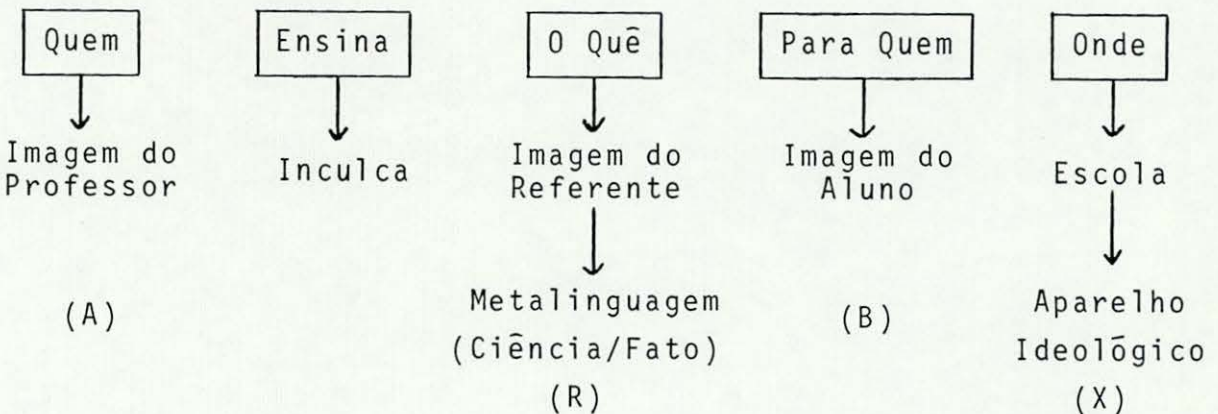
Figura 1



Para Orlandi (1983), a relação professor-aluno é uma relação autoritária, porque o discurso pedagógico, a seu ver, é autoritário. A referida autora, faz inclusive um esquema do seguinte tipo:

Figura 2

Esquema do percurso estrito da comunicação pedagógica (Orlandi, 1983, p.10).



Neste esquema, A ensina R a B em X. As variáveis (A, R, B, X) significam: A= Imagem do Professor, B= Imagem do Aluno, R= Referente.

Conforme a autora acima citada,

"a questão que se constituiria na estratégica básica do discurso autoritário deveria ser a pergunta pelo referente (R), isto é, pelo objeto do discurso, que, no discurso pedagógico, aparece como algo que se 'deve saber'. Entretanto, enquanto discurso autoritário, o DP (discurso pedagógico) aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Neste sentido, poderíamos dizer que A ensina $B = A$ influência B " (Orlandi, 1983, p.2T)

"A estratégia básica das questões adquire a forma imperativa, isto é, as questões são questões obrigativas (parentes das perguntas retóricas). Exemplo: exercícios, provas, cuja formulação é: Responda...? São questões diretas a que se dá o nome de questões objetivas" (Orlandi, 1983, p. 11).

"Ensinar segundo Orlandi mais do que informar, explicar ou mesmo persuadir, aparece como inculcar" (Idem, p.11).

Em continuidade, a autora, estabelece a diferença entre discurso parafrásico e polissêmico e caracteriza três tipos de discurso, entre eles o discurso pedagógico.

"Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrásico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado - a paráfrase - e de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico social: o conflito entre o mesmo e o diferente. Entre a paráfrase e a polissemia" (Orlandi, 1983, p.21).

Segundo esta autora, "o discurso pedagógico é um dis-

coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola" (Idem, p.21).

A diferença do discurso pedagógico de outros, tais como o lúdico e o polêmico, é estabelecida, pela autora em questão, da seguinte forma:

- *Discurso Lúdico*: discurso em que se dá a expansão da polissemia, uma vez que o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores.

- *Discurso Polêmico*: discurso em que a polissemia é controlada, porque os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso.

- *Discurso Autoritário*: discurso em que se dá a contenção da polissemia, já que o agente do discurso pretende ser único e oculta o referente pelo próprio dizer. Nesta categoria é que a autora situa o discurso pedagógico.

O critério para se estabelecer a diferença entre esses discursos está na relação entre os interlocutores e o referente, ou seja, nas condições de produção. Além disso, a reversibilidade na relação dos interlocutores marca a distinção entre esses funcionamentos discursivos. (Vide Figura 1)

Enquanto o discurso autoritário procura reter a reversibilidade, o lúdico vive dela e no polêmico a reversibilidade se efetiva sob determinadas condições (Orlandi, 1983, p.22).

Orlandi, conclui sua obra "*A Língua e seu Funcionamento*" apontando para a possibilidade de um discurso pedagógico polissêmico, isto é, em que seria valorizado o papel do aluno na interlocução, em termos de maior participação nas idéias colocadas em discussão em situação de classe.

Esta idéia de democratizar o discurso pedagógico é a mesma que impulsionou o presente trabalho e que se propõe como uma das soluções de democratização da escola, porém, na tentativa de alcançar a consecução deste objetivo se acredita necessá-

ria uma análise do fenômeno comunicacional pedagógico mais radical e, portanto, menos sectária.

Radical no sentido de aprofundamento na estrutura do fenômeno interativo da sala de aula e isso pode ser efetivado, na medida em que se analisa o fenômeno "dialogal" do processo comunicativo entre professor-aluno, da mesma forma que se analisaria o diálogo entre dois outros elementos humanos em situação de interação comunicativa. Nesse sentido é que se vai às funções da linguagem, no que elas possuem de mais natural e permanente, em termos de funcionalidade e se analisa as possibilidades e potencialidades do fenômeno comunicativo como tal.

Ao se fazer isso, se generaliza e universaliza a problemática da interação pedagógica ao nível do processo da comunicação humana, porém, sem perder de vista a intenção de ver em profundidade o fenômeno e de forma a não desvinculá-lo de sua realidade social e, no caso, institucional.

Para que a desvinculação não ocorra, há necessidade de se "ir e vir" nas análises, isto é, de visualizar o fenômeno, tanto sob um prisma estrutural e até mesmo funcional e, da mesma forma, captá-lo na sua circunstância social.

Essa necessidade decorre da própria "dialeiticidade" do fenômeno. A interação pedagógica é complexa e dialética por natureza. E isto se deve, justamente, ao próprio aspecto e à função que assume o indivíduo que está no papel de professor, ou mesmo, em não sendo professor, de um comunicador.

O "falante", ao tomar a palavra, o faz em direção a algum "ouvinte" e a ação de tomar a palavra implica em que ele tenha algo a dizer, a comunicar. Além disso, ao falar, o seu discurso nunca é neutro, está comprometido com suas concepções, com sua ideologia, isto é, a ideologia do grupo ou dos grupos de onde provém e aos quais representa, uma vez que são responsáveis direta ou indiretamente pelo saber que vai externalizar ou pelas idéias que tem a comunicar.

Além da não neutralidade intrínseca, pois todo indivi

duo pertence a alguma cultura, da qual simpatizando ou não, guarda resquícios ideológicos, conscientes ou inconscientes e, dos quais, assumindo, ou não, como válidos, é também portador ou "porta-voz", está toda a intencionalidade do que vai comunicar. Com esta intencionalidade se dimensiona o que se pode chamar de "poder", ou influência, no que se refere ao alcance e à efetividade do ato comunicativo em relação ao ouvinte.

Trata-se da influência da mensagem comunicada em quem a recebe, num sentido não apenas de decodificação, mas de assimilação produtiva e transformação desta, em novo ato pessoal, concreto, de comunicação. Comunicação que pode ser "revidativa" ou apenas "confirmativa" e, portanto, reforçadora e mantenedora de um "status quo".

É desta forma, que se considera indispensável pensar na pessoa do professor, como alguém que necessita ter consciência do que está levando, como mensagem, ao aluno. Consciência não apenas do conteúdo desta mensagem, porém da natureza do ato comunicativo em si, pois segundo Gusdorf (1957, p.77) "*toda a palavra é, para o homem, afirmação de si na ordem social e na ordem moral*".

Para Paulo Freire (1980, p.35)

"Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo na sociedade, em lugar de promovê-lo em sua linha".

Ainda conforme Freire (1980, p.26) "*a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica*".

"Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato 'ação-reflexão'. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (Freire, 1980, p. 26).

Com respeito a essas reflexões sobre conscientização, Paulo Freire acrescenta que conscientização exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece. Ela não está baseada sobre a consciência de um lado e o mundo de outro, mas sim na relação "consciência-mundo".

"Conscientizar é tomar posse da realidade, é olhar criticamente esta realidade a fim de conhecer os mitos que enganam e que ajudam a mantê-la sob a estrutura dominante" (Idem, p.27).

"Uma visão crítica do mundo permite desmascarar sua mistificação e chegar à plena realização do trabalho humano no sentido da transformação permanente da realidade em busca da libertação dos homens" (Freire, 1980, p.29).

Desta forma, a tentativa de democratizar o ensino é um ato de resistência ao que ele possui de opressivo, como fator meramente reprodutivo. Para transformar, é necessário conhecer e conscientizar os mecanismos que, naturalmente, nos levam a manter o mesmo esquema de reprodução.

Acredita-se que um modelo democrático de interação pedagógica, necessita ser "conscientemente" assumido e com responsabilidade, quer por parte do professor, quer por parte do aluno, pois ambos, como fontes comunicativas em potencial e, uma vez assumida essa necessária "co-participação" no ato da fala em situação dialogal, são "porta-vozes" de experiências, que, uma vez comunicadas, constituem o semente para novos atos comunicativos e para a continuidade ou a transformação de uma

realidade hist3rica, que 3, em primeira inst3ncia, a realidade do indiv3duo e do grupo, seja este, o grupo da escola, da fam3lia ou da comunidade como um todo.

Conforme Gadotti (1983, p. 41) "A conscientiza3o na educa3o, no processo educativo 3 apenas uma pequena prov3ncia desta consci3ncia da vida, do mundo, de si mesmo, 3 qual os homens devem ter acesso para serem plenamente e enfrentarem os desafios do presente".

Gusdorf (1962) tamb3m valoriza o aspecto da conscientiza3o, por3m relacionando-o diretamente 3 linguagem. Para ele, "o ser humano 3 um ser de participa3o e a experi3ncia de solid3o 3 apenas uma maneira de ser sens3vel a aus3ncia do outro em sua pr3pria presen3a. A realidade pessoal n3o se constitui como uma unidade original que se op3e 3 multid3o: ela se dirige da pluralidade vivida, ao n3vel da comunica3o, em dire3o 3 constitui3o progressiva de uma consci3ncia de si como centro de rela3o3es" (p. 77).

"A palavra 3 para o homem come3o de exist3ncia, afirma3o de si na ordem social e na ordem moral" (Op. Cit. p. 77).

Para Habermas (1989, p. 166) "o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator 3 as duas coisas ao mesmo tempo: ele 3 o iniciador, que domina as situa3o3es por meio de a3o3es imput3veis; ao mesmo tempo ele 3 tamb3m o 'produto' das tradi3o3es nas quais se encontra, dos grupos solid3rios aos quais pertence e dos processos de socializa3o nos quais se cria.

2.3 - RELAÇÕES ENTRE AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM E AS BASES DE PODER DE FRENCH E RAVEN

Para que as relações entre as funções da linguagem e as bases de poder de French e Raven fiquem claras, considera-se importante partir da definição do termo função de linguagem e das diferentes funções da linguagem.

Segundo Roman Jakobson (1973), as funções da linguagem são em número de seis a saber: a função referencial, a função emotiva, a função fática, a função conativa, a função poética, e a função metalingüística. Porém, para uma compreensão mais exata do significado de "*Função de Linguagem*" faz-se necessário, primeiramente uma definição do primeiro termo desta expressão, ou seja de *função*. Esta palavra, na expressão em análise, pode ser definida como a tarefa de uma mensagem, enquanto componente de um processo de comunicação, que se estabelece a partir da interação de seis componentes básicos: o emissor ou remetente, o receptor ou destinatário, a mensagem, o canal, o código e o contexto.

Esses fatores podem ser definidos da seguinte forma:

- *Remetente*: aquele que emite a mensagem (o mesmo que codificador ou emissor).

- *Destinatário*: aquele a quem é dirigida uma mensagem (decodificador ou receptor).

- *Mensagem*: o que é emitido.

- *Contacto*: interdependência física entre os dois componentes básicos do processo da comunicação: remetente e destinatário.

- *Contexto*: situação, ambiente em que ocorre a comunicação.

- *Código*: elemento que estrutura a mensagem, o veículo mesmo da mensagem. Recursos de que lança mão o remetente para emitir uma mensagem. Ex: a língua portuguesa, a mímica, o código morse, etc.

"Cada um desses seis fatores determina uma diferente função de linguagem. Assim, a estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante" (Jakobson, 1973, p. 123).

Conforme este autor, dificilmente se encontram mensagens verbais que preencham uma única função, sendo que a diversidade reside não no monopólio de alguma delas, mas numa ordem hierárquica de funções.

O termo função, especificamente, pode ser definido como a estrutura da mensagem.

Continuando, portanto, a apresentação das funções da linguagem, segue abaixo descrição de cada uma delas, acrescidas de exemplificação:

- *Função Fática*: estabelece o contato entre o remetente e o destinatário, empenha-se em iniciar e manter a comunicação (ex: bem, pois... então... em primeiro lugar... etc).

- *Função Referencial*: indica os assuntos em elocução, orienta-se para o contexto, constitui a função denotativa, cognitiva por excelência (ex: este é o teu livro, aqui está, eis aqui, o assunto é...).

- *Função Conativa*: procura despertar um comportamento no receptor, isto é, orienta-se para o destinatário. Encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo (ex: observa, olha, responde, sublinha, vai à pedra, abre o livro, lê).

- *Função Emotiva*: visa a expressão direta da atitude de quem fala em relação aquilo de que está falando. Tende a suscitar a impressão de uma certa emoção verdadeira ou simula-

da. Expressa os sentimentos do emissor em relação ao que diz, por meio da entonação ou palavras (ex: que ótimo estarmos aqui ... é muito importante... é necessário... eu acho...).

- *Função metalinguística*: orienta-se para o código. Verifica se remetente e destinatário estão usando o mesmo código. Focaliza o significado da mensagem emitida. Desempenha uma função explicativa, interpretativa (ex: não estou entendendo que quer dizer? pergunta de quem ouve. É quem fala, antecipando se semelhante pergunta, indaga: - Entende o que quero dizer?).

- *Função Poética*: promove o caráter palpável dos signos. Aprofunda a dicotomia fundamental entre signos e objetos. Preocupa-se com a seleção e combinação dos signos na cadeia verbal. Combinação esta que se faz por equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia. Enfatiza a forma, o significante. Preocupa-se em transformar a mensagem em algo du radouro (Jakobson, 1973, p.124-129).

Até aqui foram definidas cada uma das funções da linguagem, porém a relação que se pode estabelecer entre elas e as bases de poder ainda não foi evidenciada. Para que isso ocorra, faz-se necessário retomar cada uma das bases de poder e compará-las às diferentes funções, quanto ao que possuem de semelhante. Assim, veja-se, por exemplo, a base de poder, que se denomina de coerção ou coercitiva. Esta base de poder implica em uma influência de um elemento **A** em um elemento **B**, com a intenção de que **B** venha obedecer às ordens de **A**, ou ser influenciado por **A**, a tal ponto de realizar ações sugeridas ou impostas por **A**. Neste caso, se pode pensar na Função Conativa da linguagem, cujo exemplo mais evidente está nos imperativos, nas frases de mando, que, de certa forma, ordenam, solicitam, pedem algo a alguém. É a influência direta de **A** sobre **B**, ou de um emissor sobre um receptor, ou mesmo de um remetente sobre um destinatário.

Na suposição de que um componente **A** formule uma questão, uma pergunta a um componente **B**: no caso da interação em sala de aula, se pode imaginar e, em se tratando de observação, se pode detectar por vezes claramente a intenção de um profec

sor em relação a um aluno, quando formula uma pergunta dirigida a este aluno. A intenção é de que haja uma resposta por parte do aluno e, em não havendo essa resposta, pode ocorrer, dependendo da instituição, do estilo do professor e também da expectativa do aluno, uma situação, de certa forma, de punição. Punição de que modo? Pode se tratar de uma punição explícita, ocasionada pela circunstância, por exemplo: o aluno não responde e o professor lhe atribui uma nota inferior a que normalmente lhe atribuiria.

Porém se o professor não costuma ter semelhante atitude, mas o aluno já teve experiências negativas nesse sentido, ou sabe a respeito das características rígidas de uma dada escola, é bem provável que se amedronte frente a uma situação como essa e se sinta coagido a responder perguntas que lhe são feitas, quer ele queira ou não. Nesse caso, tem-se exemplo de aspectos de coerção implícita.

Entretanto, mesmo em não se tratando de sala de aula, o que ocorre quando alguém faz uma pergunta a outro alguém? Quando alguém se dirige a uma pessoa e pronuncia uma frase com o objetivo de que haja uma resposta? Se não há essa resposta imediata, se ela não ocorre, aquele que formulou a pergunta pode se sentir lesado, pode se sentir até punido. Então existe implicitamente uma certa coerção, ao se formular perguntas, a menos que se trate de perguntas enfáticas, que não exigem, e nem têm, por objetivo, a resposta imediata, mas apenas visam ativar a reflexão de alguém.

Esta é a relação que se pode estabelecer entre a base de poder de coerção e a função conativa da linguagem, implicando em punição ou recompensa. Neste caso, ou seja, na formulação de perguntas de um componente **A** para um componente **B**, ou de uma pessoa para outra, a resposta, que advém rapidamente, pode ser considerada uma recompensa, e a "não resposta", o silêncio, o afastamento, o desligamento, ou seja, a negação de resposta, pode ser considerada uma punição para quem formulou a pergunta e tem uma expectativa de resposta. Isto sem considerar-se a qualidade da resposta, que pode ser positiva ou negativa.

Esta é uma relação não facilmente depreendida, nem facilmente visível aos olhos de quem participa de um processo de comunicação, quer como atuante num dos componentes do processo, quer como alguém que apenas observa ou participa indiretamente. Entretanto ela é fruto de uma reflexão e de uma comparação, entre bases de poder e função de linguagem.

Outras relações podem ser estabelecidas entre essas duas teorias, isto é, uma teoria de linguagem e comunicação e uma teoria social de influência, envolvendo liderança.

Uma relação muito concreta entre bases de poder e função de linguagem é a relação entre a função referencial da linguagem e o poder informativo. E isto porque a função referencial da linguagem constitui aquela função que diz respeito à toda gama de informações que podem ocorrer no processo de comunicação.

A função referencial se responsabiliza por toda a parte concreta de significação de uma mensagem, é a própria mensagem, semânticamente falando, são as idéias, é o conteúdo propriamente dito, é a informação.

Quanto à base de poder informativo, diz respeito à influência que um elemento A, como já se denominou mais acima, pode ter em relação a um B e, nesta relação de influência, a preocupação em informar, em emitir todo um comportamento verbal ou não verbal, ou mesmo, todo um direcionamento em relação ao outro, no sentido de convencê-lo ou influir em sua atitude, em suas respostas. Esta influência está apoiada na qualidade da mensagem que é de caráter, por excelência, informativo. E as respostas de B em relação à A serão provenientes, ou causadas, pelo poder dessas informações. Esta é, então a relação fundamental que se pode estabelecer entre função referencial, denotativa da linguagem e base de poder informativo.

Passando para uma outra relação possível entre funções da linguagem e bases de poder, faz-se necessário deter-se um pouco na função emotiva da linguagem que é aquela que se preocupa em expressar as emoções, os valores do emissor com respei

to ao que ele diz. O emissor, neste caso, se preocupa em transmitir ao que está emitindo, toda a carga afetiva, pessoal, em relação a esta mensagem.

Estão, muitas vezes, presentes aí as ênfases em determinadas palavras, os diminutivos, os aumentativos e toda uma variedade de recursos de linguagem, cujo objetivo, ao serem efetivados, seria, justamente, o de dar a cor emotiva e afetiva à mensagem.

As exclamações, as reticências, tudo o que é subjetivo, em termos de significação e de valoração do assunto, está a cargo da função emotiva da linguagem.

Que relação se pode estabelecer com as bases de poder?

Fica evidente essa relação, quando se fala em poder de referência. O poder de referência é o poder que envolve a simpatia e empatia entre um componente A e um B.

Sendo o componente A o influenciador, ou quem deseja modificar o comportamento de B em seu favor, fazê-lo reagir de determinado modo, deve este componente A preocupar-se em atingir seu objetivo, tendo por base a simpatia. A identificação de B com A constitui o cerne desta base de poder. Diz-se que houve poder de referência, quando B reage em relação à A, tendo em vista esta "gama" afetiva de empatia ou simpatia, ou mesmo uma base de identificação, de valores comuns entre esses dois componentes.

Na linguagem, isto pode ser sentido em expressões, cujo objetivo, entre outros, é o de ganhar a simpatia do ouvinte. Por exemplo, um conferencista, ou um professor, ao utilizar expressões tais como: gente, colegas, companheiros, caros amigos, ao se dirigir ao grupo que lhe ouve, tem o objetivo de acatar, de ganhar a simpatia desse grupo.

Podem ser usados outros recursos de linguagem que possuem esta mesma intenção, por exemplo: quando um professor, com um grupo de crianças, usa os diminutivos, ele está procurando

ficar mais próximo do grupo afetivamente, falar na linguagem mais própria daquela faixa etária, ou seja da linguagem infantil.

Uma mãe, por exemplo, quando fala com a sua criança menor, ou com seus filhos pequenos, usa muito a linguagem afetiva e, nessa linguagem, ficam muito presentes os diminutivos que aproximam mais os interlocutores. Isso faz lembrar um poema de Mário Quintana que se refere ao fato de que, qualquer monstro, com uma "denominaçãozinha" ou um "diminutivozinho", se torna um brinquedo pessoal, algo mais conhecido e, portanto, mais amado, mais afetivo e menos amedrontador.

Não seria o caso de transcrever toda a poesia exatamente como ela é, mas, de fato, o significado é este: "Dê nome aos monstros e eles se tornam animais domésticos".

.....

"E no dia em que chamares a um dragão de Joli, o dragão te seguirá por toda a parte como um cachorrinho".

"A Bela e o dragão".

Mário Quintana.

Prosa e Verso, (1978, p. 26)

Outra relação que se pode estabelecer é a que diz respeito à função poética da linguagem e as bases de poder de referência como também a de conhecimento ou poder especializado.

A função poética da linguagem é a função que tem como preocupação básica o embelezamento da mensagem. Embelezamento em que sentido?

É todo o aparato estético com fins poéticos da mensagem. O emissor, ou remetente, vai selecionar para a sua mensagem, palavras, formas lingüísticas, como figuras de linguagem e de estilo, e outros recursos de linguagem, que buscam deixar mais bela a mensagem e, assim, com mais efeito, atingir seu objetivo de comunicação e, por vezes, de modificação do comportamento de B em relação àquilo que ouve, isto é que recebe como mensagem de A.

Essa função, segundo Jakobson (1973, p.130) diz respeito ao eixo paradigmático e sintagmático da linguagem, o eixo de seleção e combinação de palavras na frase, com o objetivo de proporcionar à mensagem mais beleza e mais força, em termos de alcance, com uma conotação mais clara e profícua quanto aos resultados.

Esta preocupação estética com a frase, por parte do remetente, vai repercutir, no que se refere às bases de poder, no significado da mensagem e não só neste, mas na forma. Trata-se de forma e conteúdo.

A base de poder que se preocupa com a forma da mensagem, com o "quê" dizer e o "como" dizer, está relacionada não apenas com o poder de referência, ou seja, o alcance em termos afetivos de sua mensagem, mas também com a significação, o valor semântico, o valor do conteúdo da mensagem e o poder de especialização da mesma.

Diz-se poder de especialização por quê? Porque uma mensagem bela, porém vazia não tem sentido. A beleza é fruto da harmonia entre forma e fundo, ou seja, conteúdo e parte externa da mensagem, a "roupagem" desta. E isto, quem pode melhor fazer é quem domina um determinado conteúdo, porque essa seleção de palavras com significado rico, forte, conciso e pleno de qualidades, só pode ser feita por um componente A que domine o seu conteúdo, ou seja, o conteúdo que vai emitir. Portanto, a função poética da linguagem é aquela que permite a um componente A revelar todo seu poder de conhecimento e especialização a respeito do que diz.

E é, desta forma, que ele pode também convencer de modo mais eficaz um componente B.

Aí está uma relação profunda e importante entre a função poética da linguagem e o poder de especialização e conhecimento.

Faltaria, estabelecer neste momento, uma outra relação fundamental entre função de linguagem e base de poder. Trata-

se da relação entre a função metalingüística e a base de poder de conhecimento ou especializado, como também da referida função com o poder legítimo.

A função metalingüística é aquela que se preocupa com o entendimento, a compreensão por parte de B da mensagem emitida por A. Por exemplo: alguém emite uma mensagem, antes mesmo que esta chegue a ser realmente compreendida por B, pode haver até uma preocupação em antecipar esclarecimentos por parte de A. A pode se preocupar em anunciar, em declarar novas explicações, antes que B diga que não entendeu.

Toda a tarefa de esclarecimento, de facilitar o entendimento da mensagem, seja por parte de B ou de A, faz parte da função metalingüística da linguagem. Esta preocupação, em termos de base de poder, recai no poder de especialização ou conhecimento. E, isto, porque o especialista num dado conteúdo, ao falar, naturalmente se preocupa com o alcance de sua mensagem, com o entendimento desta, por parte de um provável receptor.

Esta preocupação faz com que um componente A selecione e organize de forma clara e precisa a sua mensagem, pelo menos intencionalmente, para que esta chegue da melhor forma a um componente B, pelo menos em termos de entendimento.

A mesma relação que se faz entre função poética e poder de conhecimento ou especializado, pode ser feita, também, entre função metalingüística e poder especializado. Por exemplo, no caso de um professor antever as dificuldades de seus alunos, estaria exercendo a função metalingüística e, ao agir no sentido de saná-las, elaborando frases complementares, teria que, provavelmente, usar de recursos diretamente relacionados ao poder de conhecimento ou especializado.

Uma outra relação possível e viável diz respeito à função metalingüística e ao poder legítimo.

A base de poder legítimo é aquela cuja preocupação é a de convencer o outro, tendo como referência normas, leis, re-

gumentos, diretrizes, que podem ser de uma instituição, ou de uma organização qualquer, ou apenas de um pequeno grupo de pessoas como tal. Quando um comunicador, um líder, se refere em suas frases, às normas, regulamentos, às leis apenas, isto pode não repercutir em termos de uma relação com a função metalingüística, porém, quando a intenção do comunicador, é a de ganhar a opinião do receptor, ganhar o aceite, a obediência deste e, para tal, recorre às leis, normas, à alguma relação de causa e efeito, ou conseqüências, para argumentar, ou mesmo justificar suas atitudes, opiniões, etc, ele naturalmente estará recorrendo à função "metalingüística" e "referencial" simultaneamente, a fim de melhor exercer seu poder legítimo, como também de informação.

A função metalingüística preocupa-se em antecipar, complementar com esclarecimentos/justificativas e estes, por sua vez, fazem uso, de informações. Em se tratando de exercer o poder legítimo, essas informações naturalmente, dizem respeito às normas, regulamentos, leis, preceitos legais etc. Relacionam-se, assim, função metalingüística, poder legítimo e poder informativo ou de informação.

Resta, ainda, uma função de linguagem que não foi analisada de forma mais detida, trata-se da função fática da linguagem. Esta função tem, como tarefa básica, o contacto entre emissor e receptor. Estabelecido um contato, é possível iniciar uma situação de fala, ou de comunicação. Sem algum contato mais direto, mais afetivo, seja cognitivo ou afetivo, não é possível uma comunicação. Exemplos de função fática: um professor ao dizer: "bem"..., "bom"..., ao iniciar seu trabalho, ou então: ao "bater palmas", ao fazer "psiu!..." está tentando estabelecer o contato, está solicitando atenção por parte dos alunos, isto é, que estes o ouçam, atentem para o que ele pretende dizer ou fazer. Esta função que se preocupa com o elo físico e, não só físico, mas também afetivo no processo de comunicação, relaciona-se diretamente ao poder de coerção, porque, na verdade, o que se quer, quando se fala, é que o outro ouça, quando se pergunta, que o outro responda. Porém, se não há condições físicas concretas, para isso, esse contato pode não ocorrer.

O que se depreende disso? Quando alguém faz "psiu!..." a reação dos seus ouvintes pode não ser muito boa em relação a esse comportamento não verbal. Um bater na mesa com uma caneta para ganhar o silêncio por parte de um grupo, pode não ser simpático ao grupo e até ser sentido como uma coação, um ato de coerção. A função fática é, portanto, importante, pois o contato é necessário à comunicação. Sem ela, as outras funções até nem se efetivam, porém como usá-la? A que recursos recorrer?

Como "não" fazer isso de forma brusca, ríspida, antipática, deveria ser preocupação de quem fala, de quem se responsabiliza por um enunciado para um determinado grupo, ou mesmo, por parte de quem está liderando alguma situação de comunicação entre pessoas e o pretende fazer democraticamente.

A função fática é bastante responsável pelo clima afetivo de um processo de comunicação, pelo momento de encontro dos componentes de um processo desta natureza. Dependendo da habilidade do comunicador, este processo interativo far-se-á mais agradável ou menos agradável, mais autoritário ou menos autoritário.

Dependendo do estilo de liderança de um componente A em relação a um B ou a muitos B(s), dependendo da linguagem que ele usa, dos recursos verbais e não verbais de que lança mão, ter-se-á uma interação mais democrática ou mais autoritária, menos democrática ou menos autoritária ou mais autoritária e menos democrática, menos autoritária e mais democrática. Essas são algumas relações possíveis e que, com o tempo, um tempo de observação, de análise, se pode detectar numa situação interativa, num processo de comunicação entre pessoas.

As principais relações entre as bases de poder e as funções da linguagem, estão, de certa forma estabelecidas. Não se fez referência ao poder de recompensa isoladamente, porém este, como o poder de punição, está implícito no poder de coerção, uma vez que se coage sugerindo prováveis punições, ou mesmo, recompensas. Muitas vezes, alguém obedece, age conforme a vontade de um outro alguém, em função de recompensas, que ele pensa que poderá obter ou que lhe foram prometidas. E, a mes-

ma coisa, no sentido de evitar punições. Essas duas bases de poder, poder de punição e poder de recompensa são decorrentes do poder de coerção.

Assim, no caso de se subdividir o poder de coerção em dois: punição e recompensa, ter-se-ia sete(7) bases de poder, mas, na verdade, se tem cinco(5) bases de poder e seis (6) funções de linguagem. (Vide Quadro 1).

O enfoque dado por French e Raven (1959) a poder é um enfoque tipológico, porém não tradicional, pois os autores analisam o poder como uma influência dinâmica, em que ora o componente A é aquele quem exerce a liderança, ora é o componente B quem passa a liderar.

Há autores que criticam os enfoques que bipartem o fenômeno a fim de realizar análises, ou para caracterizá-lo conforme tipos diferenciados, entre esses destaca-se Burbules.

Para Burbules (1987) uma análise tipológica de poder enfatiza seus meios relativamente aos efeitos. Para o referido autor, a segmentação do poder em várias formas favorece vê-las como divisões naturais, ao invés de percebê-las como categorias que são construídas socialmente e de dar relevância para o quê, na realidade, conforme este autor, constitui pontos artificiais de ênfase.

A tentativa de classificar as formas discretas que o poder assume, desvia, segundo Burbules, a atenção do aspecto inter-relacionado de certos elementos como a persuasão e a manipulação do caráter superposto de seus elementos e de sua natureza sistêmica na sociedade, como uma série de efeitos que são apenas parcialmente intencionados, conforme reflexões de Foucault (apud Burbules, p. 20).

Seguindo em sua crítica, Burbules ataca as teorias tradicionais de poder, atribuindo-lhes o fato de o terem concebido como uma propriedade de pessoas individuais, forjado instrumentalmente como um meio para obter resultados intencionais

das relações de poder, além de dificultarem as transformações.

Neste artigo ainda, o autor acima citado, apresenta uma concepção relacional de "poder" conforme Giddens (1979) de que o

"poder no interior desses temas sociais pode ser tratado como envolvendo relações reproduzidas de autonomia e dependência na interação social. As relações de poder, portanto, são sempre de duas mãos, mesmo que o poder de um ator ou grupo numa relação social seja diminuto comparado a um outro. As relações de poder são relações de autonomia e dependência, mas mesmo o agente mais autônomo é, em algum grau, dependente, e o ator, ou grupo, mais dependente numa relação, detém alguma autonomia." (Giddens, apud Burbules, 1987, p.20).

Continuando sua crítica, Burbules acrescenta, a estas reflexões, a afirmativa de que o poder não significa uma relação simplesmente escolhida ou evitada, mas uma relação tornada, mais ou menos necessária, pelas circunstâncias sob as quais as pessoas se reúnem.

"Essas circunstâncias incluem um pano-de-fundo de interesses compatíveis ou conflitantes, uma pres-suposição ou expectativa de certos papéis que restringem as alternativas que os agentes vêem como possíveis; ou características psicológicas, algumas vezes inconscientes, que predispoem as pessoas a exercerem posições dominantes ou submissas na relação." (Therbon, apud Burbules, 1987, p.21).

Em seqüência, Burbules complementa, declarando que essas circunstâncias e predisposições constituem um molde ou padrão que a relação tenderá a seguir:

"as pessoas raramente as escolhem e frequentemente permanecem bastante inconscientes a seu respeito. As pessoas podem reconhecer e resistir a esses limites, mas se essa determinação não é mútua, as inclinações de uma pessoa na relação, podem restringir as opções de outras. Mesmo que a determinação seja mútua, as pessoas frequentemente descobrem que, por causa de seus hábitos e predisposições, os próprios termos e métodos que elas utilizam para criticar e tentar transformar a relação, na realidade, tendem a traçá-la." (Burbules, 1987, p. 21).

É justamente aqui o ponto em que se considera importante analisar "*poder*" sob, pelo menos, dois pontos de vista, ou seja, o psicológico e o social, ou melhor especificando, sob um ponto de vista psicossocial. E, dessa forma, há que se valorizar tanto as abordagens tipológicas de poder, quanto as relacionais ou sistêmicas, uma vez que indivíduo e grupo são realidades não independentes, mas sim interdependentes e complementares em determinadas situações.

A análise tipológica de poder, tal como a elaborada por French e Raven (1959), resgata a possibilidade do indivíduo, ou seja, das pessoas em uma interação, de poderem conscientizar o uso que fazem deste fenômeno social, no intercâmbio de suas ações, quer seja este de dominação ou submissão, de consenso ou conflito.

Análise e síntese são partes intercomplementares de toda reflexão, assim, analisar "*poder*" de modo mais detido em seus elementos, não inviabiliza, de modo algum, a generalização e a síntese a seu respeito, de forma a estabelecer o confronto dialético necessário, decorrente de sua natureza relacional, a um nível social e até mesmo político.

2.4 - DA AUTORIDADE E DA OPOSIÇÃO AUTORITÁRIO X DEMOCRÁTICO

Segundo Bourricaud (1964, p.4) a autoridade é o poder legítimo, ou ainda, a ordem percebida não como uma força bruta, mas como uma força na qual se pode confiar por ser fundada, ou pelo menos, que poderia, ou deveria ter seus fundamentos. Desta forma, toda a reflexão sobre o poder se apoiaria no seguinte pressuposto: de um lado o poder que, repousando sobre a força, não estaria seguramente em todo e qualquer lugar e nem demoraria por muito tempo o mais forte, de outro lado o poder legítimo, isto é a autoridade. Porém, este autor acrescenta que, comumente, se faz uma imagem da autoridade, ou do poder legítimo, um tanto ambígua e, a esta ambigüidade, atribui, em primeira instância, o fato de poder e autoridade aparecerem, primeiramente, como uma expressão política, porém susceptíveis de receberem uma grande variedade de formas. Em segunda instância, estaria a diversidade de significações semânticas do termo, por exemplo, se a palavra "*autoridade*" significa mais frequentemente poder legítimo, o termo "*autoritário*" é interpretado, seguidamente num sentido pejorativo, como sinônimo de violência arbitrária.

O gosto por métodos "*autoritários*" está relacionado a um desejo inconsciente de exercer ou sofrer a violência, desejo que, encontrando sua fonte nas frustrações impostas pelas atitudes rígidas da primeira educação e os constrangimentos contínuos da vida profissional, em lugar de se voltar para o sujeito, ele mesmo, ou seja, para si próprio, se projeta no outro, no próximo, percebido como inimigo ou como pura e simplesmente a encarnação do mal. O indivíduo reprime suas pulsões agressivas e projeta sobre o outro seus fantasmas, deixando-se obsecar por ameaças pelas quais ele se acha envolto por todos os lados, buscando na afirmação violenta de si-mesmo, o remédio para a sua própria insegurança e sua fraqueza fundamental.

Face ao autoritário, ruído por seus sonhos agressivos, incapaz de realizá-los senão pela violência e pela destruição de si-mesmo e do outro, incapaz de perceber a si-mesmo e aos outros na verdade das relações sociais, obscurecido por

suas quimeras, ilusões, embora se ache realista, os psicólogos contrapõem o "liberal", o democrático, informado, sereno, aberto, distante de prē-conceitos, pronto a fazer justiça a outros e, em quem se pode confiar. Esta descrição opõe dois tipos humanos, dos quais um é considerado patológico, enquanto o outro realizaria o equilíbrio das mais belas virtudes.

O autor em questão, tentando estabelecer os grandes traços caracterizadores de um tal confronto, apresenta a seguinte comparação: Primeiramente, a violência é ruim. Todo recurso de força é percebido como incapacidade e fraqueza. Toda tentativa para derrotar o outro, para dominá-lo, mesmo que seja para ultrapassá-lo em algum sentido, é denunciada como uma fonte de decepções e frustrações, não somente por aquele sobre quem se exerce a violência, como também por aquele que faz uso dela. Todo esforço para manter ou aumentar a distância social é tratada como suspeita; tomar distâncias em relação ao outro, é confessar que se tem medo dele, ou indicar que se está decidido a lhe recusar o gozo de vantagens materiais e simbólicas das quais se quer reservar a si-mesmo o monopólio. Aquele que é "bom", é o indivíduo capaz de se impor pela persuasão apenas, capaz de responder ao desafio da concorrência, não eliminando seus rivais, mas sabendo estabelecer com eles relações de cooperação, gratificante para todos. A esta ética, pode-se chamar de "libertária", pois ela condena a violência e exalta a espontaneidade, a qual por sua vez, reprova a desigualdade, em que ela vê uma ameaça contra a autonomia e a dignidade e recusa recursos à toda opressão organizada. Assim, as sociedades industriais seriam assoladas por todas as formas de concorrência, das mais brutas às mais dissimuladas; e, estas, fazendo do "êxito" o sinal do mais alto aperfeiçoamento pessoal, condenariam seus adeptos a procurar exclusivamente na luta e na confrontação com o outro, a única realização adequada de si mesmo (Bourricaud, 1961, p. 5-6).

Passa depois, o referido autor, ao contraste entre os métodos de comando que estabelecem diferenças entre os valores "libertários" ou "democráticos" em relação aos autoritários.

O homem "*democrático*" argumenta, informa, busca persuadir. O diálogo, a discussão, são para ele procedimentos familiares. O homem "*autoritário*", por sua vez, se impõe, pretende tudo resolver por si mesmo, desdenha justificar suas decisões, despreza as conversações, exalta a eficácia do comando, ou ordem única. Assim, se configuram duas concepções de poder legítimo e de autoridade.

A legitimidade autoritária é a atitude de se impor sobre o outro, correlativamente, a tomar sobre si responsabilidades que afirma ser a única a poder assumir e resolver e, em que os outros são censurados por terem assumido ou resolvido voluntariamente sem o seu devido consentimento. Se a legitimidade autoritária repousa sobre a confiança, é necessário ver que essa confiança não seria colocada em causa, que ela se pretende garantida contra todo o questionamento, o qual, de alguma forma, seria considerado um sacrilégio.

Bem diferente é a perspectiva "*democrática*" ou "*libertária*". Pois, nesse caso, o poder legítimo se reconhece em quem nos impõe apenas ordens tidas como racionais, ou pelo menos, razoáveis, e sobretudo, no fato de poder serem colocados em questão e, assim, poderem ser legitimadas diante de nós. Em breves palavras, um poder legítimo seria um poder que aceita, ou mesmo, institui seu próprio processo de legitimação. (Idem, p.6).

Apesar destas concepções tão claras, Bourricaud (1961), faz um questionamento bastante procedente: Como determinar as condições nas quais um tal processo pode ser efetivamente organizado? Em se tratando de "*estilo democrático*", duas proposições são geralmente admitidas: sô é legítima, uma autoridade que se justifica. E esta justificação é tão mais eficaz, na medida em que o homem investido de ordenar, informa aqueles que comanda, discute com eles e decide segundo o que eles preferem e o que eles tenham escolhido. No entanto, continua o autor, este otimismo é um tanto, frágil, pois: uma discussão produtiva pode se instituir sempre e em qualquer lugar? Até que ponto, as opiniões individuais podem divergir? Em que medida os interesses podem se opor, sem que surja conflitos insolúveis?

Para ser eficaz, é necessário que a discussão nos conduza a uma decisão. Em que condições um desfecho feliz, que reconcilia todo o mundo, pode ser conseguido? E se há frustrações no grupo, em que estado permanecerá o grupo, dividido ou impotente? Os grifos que acompanham "autoritário" e "democrático" sublinham a ambigüidade que se relaciona à toda concepção de autoridade. O poder legítimo é o comando legítimo? ou é o comando imposto? As mesmas condições de legitimação podem fazer face a todos os indivíduos revestidos de autoridade, sem que se leve em conta o contexto no qual eles exercem suas prerrogativas? Os caracteres de "democrático" e "autoritário" não salientam apenas vocabulário político. Fala-se de pai autoritário, de chefe democrático e, assim por diante. Isso é que permite estabelecer uma certa analogia entre situações sociais, à primeira vista totalmente diferentes. Este ponto de vista, que tem por base o senso comum, constitui pano de fundo para numerosos trabalhos sobre o caráter "nacional": assim, uma sociedade complexa como a França, por exemplo, ou a Inglaterra, é constituída de uma multiplicidade de firmas, famílias, sindicatos, igrejas, partidos, associações voluntárias, mas, apesar dessas diversidades, um espírito, um caráter, uma cultura, é encontrável e circula entre esses diversos grupos e os aproxima ou os opõe.

Em seqüência a estas colocações, Bourricaud declara que toda reflexão sobre poder deve precisar seu quadro de referência e passa a evocar as teorias dos filósofos contractualistas e positivistas.

Conforme suas palavras:

"O problema da obediência e do comando vem sendo tratado desde o século XVI pelos filósofos contractualistas sob a forma civil e política. E os sociólogos positivistas não tiveram razão em depreciar a "ficção" do contrato: primeiramente, todo pensamento científico pode ser definido pela elaboração metódica de ficções, com ajuda das quais as relações supostas são progressivamente verificadas. Mas, sobretudo, os contractualistas tiveram o mérito de descobrir o caráter voluntário da lei: o comando ou ordem é legítimo, se é desejado por aqueles que o obedecem. Assim, a cidade é um consenso: a vida dos cidadãos, é a busca de regras e proce

dimentos através dos quais eles podem se colocar em acordo para se obrigarem mutuamente, sem se constrangerem. O preço desta fórmula, não está apenas no fato de que ela favorece a concórdia entre os cidadãos no centro das preocupações da política; mas principalmente no fato de reconhecer no processo de interação, a dialética do acordo e do conflito, objeto mesmo da teoria política" (Bourricaud, 1961, p.8).

2.5 - DE AUTORIDADE E EDUCAÇÃO

A questão da autoridade em educação pode ser analisada por diferentes ângulos e isto porque a própria educação, como um sistema aberto, possibilita integrações conceituais de diferentes natureza, isto é, filosóficas, antropológicas, históricas, sociológicas, políticas, administrativas e psicológicas. No entanto, o que importa é precisar as principais conexões destes dois termos "educação" e "autoridade".

Na tentativa de analisar, configurar estes conceitos a partir de diferentes concepções, considera-se oportuno apresentar a caracterização realizada por Giroux em artigo intitulado "*Autoridades, Intelectuais e Políticas de Aprendizagem Prática*" escrito em Ohio e que ainda se encontra no prelo. Neste artigo, Giroux define "autoridade" como uma construção histórica configurada por diversas tradições que contêm seus próprios valores e visões de mundo. Como tal, o conceito "autoridade", como qualquer outra categoria não teria um significado universal só esperando por ser descoberto, porém como um tema de intensas batalhas e conflitos entre perspectivas teóricas competitivas, seu significado teria frequentemente mudado, dependendo do contexto teórico em que foi sendo empregado. Conforme o autor no trabalho acima citado, interrogar de que modo este conceito foi tratado pelas tradições ideológicas precedentes se faz necessário, para que se alcance uma dimensão pedagógica mais crítica e acurada. Giroux detém-se em três tradições educacionais competidoras. São as seguintes as análises apresentadas neste seu ensaio:

TRADIÇÃO EDUCACIONAL
CONSERVADORA

Visão de autoridade que necessita de uma tradição cultural estabelecida e estável, cujas práticas e valores estejam acima de criticismo. É uma visão de autoridade idealizada com características da versão do Sonho Americano do século XIX em que a disciplina/industrial, o comprometimento com a atividade e a animada obediência orientava/todo o sentido autoritário.

Os novos conservadores possuíam uma visão semelhante a do passado, porém com algumas peculiaridades mais próximas à realidade social e econômica capitalista, em que as escolas aproximam-se a "cadinhos" para forjar soldados para a indústria, estimuladas pelos imperativos da excelência, da competência e do "saber fazer".

A aprendizagem aproxima-se a uma prática mediada por professores com forte autoridade e alunos desejosos de aprender o básico, ajustados aos imperativos da ordem social e econômica, exibindo o que Edward A. Wynne chama de objetivos da moral tradicional tais como: *prontidão, disponibilidade, cortesia e obediência*".

O que mais é surpreendente aqui é a recusa de ligar a questão de autoridade à retórica de liberdade e democracia.

TRADIÇÃO EDUCACIONAL
LIBERAL

Esta tradição é exemplificada por Kenneth D. Benne que tem propugnado por uma visão dialética de autoridade e também tratado de mostrar sua relevância para uma pedagogia crítica.

Benne (1970 apud Giroux) define autoridade como uma função de situações humanas concretas, nas quais/uma pessoa ou grupo, buscando alcançar algum propósito, projeto ou necessidade, requer orientação ou direção de uma fonte que esteja fora de si própria. Tal relacionamento, operacionaliza uma relação *triádica* entre o sujeito ou assunto, os portadores e o campo de domínio e está relacionado com autoridade. Este autor trabalha sobre esta definição geral, insistindo em que as bases para formas específicas de autoridade podem ser respectivamente encontradas em uma lógica de regras, cujas habilidades de conhecimento e manejo caberia a especialistas e a uma ética moral de uma dada comunidade democrática. Benne considera muito importante fundamentar a autoridade educacional nas práticas éticas de uma comunidade que considere com seriedade a democracia.

Giroux considera o trabalho de Benne importante, não só por que ele dá uma definição operacional de autoridade, mas também porque ele aponta caminhos que

TRADIÇÃO EDUCACIONAL
RADICAL

Para os radicais as escolas são meras agências de dominação e reprodução. Falta neste discurso entendimento de como a autoridade pode ser usada nos interesses de uma pedagogia emancipatória.

Esta posição tem evitado que educadores radicais se apropriem de uma visão de autoridade que proporcione bases para um discurso pragmático nas escolas.

Uma consequência desta posição é que está privada de uma visão de autoridade que possibilite o desenvolvimento de uma estratégia teórica, através da qual as forças populares possam fazer uma luta política de âmbito escolar para acumular poderes e moldar a política escolar a seus próprios interesses.

O ceticismo desta posição política é anti-utópica, e, por isso mesmo veda a possibilidade de qualquer tipo de ação política programada. Embora os educadores radicais tendam a comparar a autoridade com formas de dominação ou de perda da liberdade, falham em desenvolver uma categoria conceitual para construir uma linguagem pragmática de esperança e luta, eles conseguem propor uma linguagem de crítica que investiga em termos concretos como a autoridade escolar promove formas específicas de opressão.

TRADIÇÃO EDUCACIONAL
LIBERAL

dem ser úteis para o desenvolvimento de uma pedagogia mais humana e crítica, além de evidenciar algumas fraquezas da teoria liberal que precisam ser superadas, caso o conceito de autoridade for reconstruído no interesse de uma pedagogia emancipatória. Por ex.: enquanto Benne faz um apelo para a ética e imperativos de uma comunidade democrática, ele deixa transparecer um conhecimento inadequado de como o *poder* está assimetricamente distribuído dentro e *entre* diferentes comunidades.

Benne, conforme Giroux, neste estudo, não só não consegue explorar esta questão como também não consegue elucidar como o material e a fundamentação ideológica da dominação funciona contra a nãoção de comunidade, autenticamente democrática, através de formas de autoridade que ativamente produzem e sustentam relações de opressão e sofrimento. Em síntese, Benne apresenta uma teoria de autoridade "*formal*" e "*dialética*" que, em última instância, permanece distante ou afastada da vida social prática dos estudantes.

Em consequência, não se consegue perceber como a autoridade funciona como uma prática específica nas escolas formadas pelas realidades históricas de classes sociais, raças, gênero e outras poderosas forças sócio-econômicas que, na maioria das vezes, impedem que formas autênticas de autoridade emergjam no âmbito das escolas públicas. A análise de Benne reproduz os defeitos da teoria liberal em geral, que consistem em enfatizar indevidamente os aspectos positivos da autoridade e, ao mesmo tempo, ignorar as teias ou tramas das relações sociais que contêm formas de luta e contestação, como também a recusa em perceber as relações de dominação e resistência. Enfim, Benne apresenta uma visão de autoridade que se mostra abstrata e desconectada das lutas que definem as escolas e especificidades localizadas e particulares. Suas finalidades também são abstratas, não ajudam muito no entendimento de como a autoridade educacional pode ser ligada às lutas coletivas dos professores tanto, dentro, como fora das escolas.

A tentativa de relacionar autoridade à noção de comunidade não informa como os professores deveriam se organizar de acordo com tal comunidade, nem oferece qualquer referência que indique como tipos particulares de comunidade e formas de subjetividade valem o esforço para serem alcançadas.

Como conclusão, Giroux declara que, os discursos educacionais quer conservadores, como liberais e também radicais são um tanto incompletos para desenvolver uma visão dialética de autoridade e escola.

Os conservadores celebram a autoridade, relacionando a a expressões populares da vida diária e, fazendo isso, expressam e suportam interesses não democráticos e reacionários. Por outro lado, os radicais tendem a comparar a autoridade com formas de dominação ou de perda de liberdade e conseqüentemente falham em desenvolver uma categoria conceitual para construir uma linguagem pragmática de esperança e luta, apesar de que conseguem propor uma linguagem crítica que investiga, em termos concretos, como a autoridade escolar promove formas específicas de opressão.

Os liberais são os que propõem uma visão mais dialética de autoridade, mas falham ao aplicar isto de modo concreto, como também para interrogar as dinâmicas da dominação e da liberdade, como elas se expressam nas relações assimétricas de poder e privilégios que caracterizam vários aspectos da vida escolar.

2.6 - DE AUTORIDADE, PODER E EDUCAÇÃO

Dodson (1974), em artigo intitulado "Autoridade, Poder e Educação" aponta para o fato de que a atual educação provém de uma sociedade em que prevalecia o modelo do consenso e onde o poder era monolítico. As escolas incorporavam a natureza consensual e harmoniosa da sociedade. A educação era um privilégio não avaliado, nem criticado por ninguém. Crianças e pais cooperavam para fazer da escola um ótimo lugar para a aprendizagem. Rituais como, levantar-se para recitar em classe,

as deferências ao professor, o respeito por sua autoridade, tudo atestava e dava suporte à educação na concepção das pessoas. Ambos, pais e crianças admitiam a escola como o lugar, por excelência, de exercício da autoridade que fosse necessária para se conseguir, como resultado, uma boa educação. Nesta situação, a autoridade do professor provinha de sua especialização. Logo, ele era reconhecido por suas credenciais para lecionar. Usualmente ele era muito mais educado do que as crianças e os pais destas. Organizações tais como as associações de Pais e Mestres envolviam, em resposta, a estreita cooperação entre a escola e o lar, e isto no interesse do desenvolvimento da criança. A ênfase, em quase todas as escolas e lugares estava no desenvolvimento individual da criança.

O maior ingrediente nesse modelo de consenso relaciona-se à legitimidade da autoridade. A autoridade é poder legítimo e aos educadores é dada considerável latitude no desenvolvimento do currículo, métodos de instrução e muitas outras áreas. A escola possui, nesse modelo o papel de determinar a direção da sociedade.

Hoje, esse modelo de consenso, segundo Dodson, está ultrapassado.

O poder está fragmentado e difuso. A sociedade tem se mantido unida, mais pela força, do que pelo consenso. A grande preocupação com "*lei e ordem*" é um indício de falta de coesão entre os grupos na sociedade. O crime é cometido por indivíduos e grupos alienados, que estão social e politicamente marginalizados no sistema, mais do que por pessoas doentes de dentro do sistema. A civil desobediência e táticas de rebeldia ou insurreição, de esfacelamento ou corrupção indicam a falta de coesão na sociedade. A alienação com relação ao sistema ou organizações, como é algumas vezes chamada, está difundida e enormemente confusa.

Saimos do modelo de consenso de governo como conceito de processo político, para uma era em que se opera a partir do preceito de que a opinião do público constitui a base de autoridade no processo político. Os administradores das escolas

fazem listas de seus públicos e tentam conseguir apoio, ou suporte, para suas decisões. As corporações empregam táticas de relações públicas, criadas para ajudá-las a lidar com seu variado público.

O povo não fica mais contente em apenas dar seu consentimento às autoridades que decidam por eles, insistem que que rem estar incluídos nas decisões ou determinações do processo. Nem sempre o "expert" ou "especialista" é, considerado nesta fase de transição. A população quer um pedacinho de ação ou participação nas ações e decisões.

A transição os mudou, os levou para fora do modelo de consenso, para um modelo de participação. Os pais não mais apenas trabalham ao lado do "staff" de uma escola, porém pertencem a um grupo que possui força e colabora com a escola, quando julga que algo concorre para o bem de suas crianças, mas que, com igual força, luta também, contra a escola, quando pensa ser necessário.

Por outro lado, os professores possuem maior segurança coletiva em suas organizações ou escolas. Eles começam a se tornar um poderoso grupo que reivindica salários adequados e adequadas condições de trabalho. Sua segurança está em serem unidos.

No entanto, a autoridade do professor declinou. Frequentemente crianças da classe média, por exemplo, já viajaram mais que os professores, ou viram mais televisão, ou convivem com outros recursos tecnológicos de comunicação de massa e acumularam, por vezes, mais experiências que seus mentores. Por isso, muitos professores sentem sua autoridade enfraquecida. Se pais e alunos não consentem em subordinar-se à autoridade do professor, esta não está legitimada em suas vidas. Na maior parte das escolas, em especial as particulares, o que conta é o papel da custódia e não o aspecto educacional propriamente dito. O modelo do consenso, há muito não mais existe nas escolas urbanas. As crianças são deixadas na escola, não por seu próprio consentimento, e os professores mantêm seus empregos também sob pressão, não pelo apoio do governo. Os pais manejam

sua influência através da ação de massa, não mais por associações de pais e mestres.

No presente momento, está evidente que os rituais que serviam a um modelo do passado, ou seja à era do consenso, não mais servem ao presente, principalmente na educação urbana. Talvez seja a hora de experienciar novos modelos alternativos de organização (Dodson, 1974).

Extensivos esforços na criação de modelos de ensino organizados para melhorar a sociedade têm sido feitos, em especial na literatura educacional norte-americana em que nomes como os de John Dewey (1916), Thelen (1960), Bayles (1960), Michaelis (1963), constituem constantes marcos de referência como fontes de consulta para novas investigações e base para novos postulados e experiências desta natureza.

Entretanto, a aplicação na prática destes métodos direcionados à modificações da sociedade, em especial a aplicação do método democrático, tem sido extremamente difícil. Conforme Joyce e Weil (1971, p.3) um dos mais fortes obstáculos está nas próprias escolas que, simplesmente, não foram organizadas para ensinar os processos social e intelectual inerentes a uma verdadeira democracia, além de que, quase sempre, orientam-se para uma instrução baseada em assuntos acadêmicos por excelência. A par disso, os referidos autores salientam, também, como elemento refreador, o não desejo de mudança que muitas pessoas, tais como funcionários, supervisores, professores, alunos, o próprio sistema familiar, podem exercer, como pressão social, em relação às modificações previstas como necessárias.

Tudo isso sem esquecer, que a implementação de qualquer modelo de ensino-aprendizagem em nível de excelência requer do professor um alto nível de qualidades e habilidades pessoais e instrucionais.

Através do professor como um dos principais agentes modificadores, é possível pensar em mudanças, evidente que não apenas de um ou outro isoladamente, porém de uma maioria. Todos

eles preparados no sentido mais profundo da palavra, isto é, preparados como pessoas para exercerem uma influência natural e marcante, como agentes criadores e não apenas reforçadores de condicionamentos sociais pré-existentes.

Partindo-se deste pressuposto, justificam-se os diferentes estudos do processo ensino-aprendizagem direcionados à interação, mais especificamente dirigidos à pessoa do professor, sua influência no aluno, ou seja, em grupos de alunos, na escola e na comunidade.

Trabalhos como os de Bales (1950), Brown (1960), Flanders (1965), Gage (1963), Combs (1963), Carkhuff (1966), Amidon (1967), Osmund (1975), Pickhardt (1978), Harris et alii (1982), Common (1983), Rouse (1983), preocuparam-se em analisar os efeitos no aluno da influência do professor na dinâmica do processo interacional.

Atualmente já se pode assegurar e isto devido aos inúmeros resultados de pesquisa, tais como os de Lippitt (1940), Lashier (1966), Nelson (1966), Soar (1967), Amidon (1967), Davidson (1968), Campbell (1968) estas últimas citadas e comentadas por Aspy (1978, p.36-37) que a influência indireta do professor, ou seja, uma atitude mais democrática em sala de aula resulta em maior aproveitamento, participação mais efetiva em termos de interesse e envolvimento e respostas mais criativas por parte do aluno.

No entanto, o que tem ocorrido na prática é uma dificuldade por parte dos professores, iniciantes ou não, em alcançar um meio termo entre diretividade e indiretividade, oscilando entre o estilo de liderança "autocrático" e "laissez-faire", conforme Crutchfield (1969, p.505), sem encontrar a medida exata que possa beneficiar a interação com alunos de forma mais humana e produtiva.

Como, então, pensar em evolução no sentido de uma sociedade mais democrática, se na formação pessoal dos indivíduos há uma marca personalística, por vezes profunda, de relaciona-

coparticipação e, portanto, enriquecimento pessoal de ambos os componentes do processo interativo?

Segundo Harper et alii (1980, p.112), a insegurança de muitos educadores frente aos conflitos e tensões que nascem, por vezes, da relação professor-aluno, os faz adotar uma atitude autocrática e burocrática, atribuindo maior importância às regras de comportamento da classe, ao invés de se preocuparem com seus próprios sentimentos de poder, de identificação ou de insegurança diante dos alunos.

Quais seriam, portanto, as reais necessidades de um professor em termos de competência, habilidades, para poder encontrar um estilo interativo intermediário entre o "autoritário" e o "laissez-faire" e de forma a que possa estar adequado ao grupo com o qual interagir?

Na verdade, a tarefa de humanizar as escolas, a exemplo de outras mudanças fundamentais em educação, é realmente difícil.

As pesquisas têm se detido em aspectos isolados do complexo fenômeno interativo, pois, na verdade, para fins de análise, é necessário isolar os fenômenos em micro-elementos, limitando a quantidade de variáveis a um número razoável e mensurável de alguma forma. A descoberta de apenas um método simples, com o objetivo de encontrar a solução para problemas complexos, tem sido considerada pelos pesquisadores como algo infrutífero, no entanto, integrar resultados de diferentes pesquisas e estabelecer alternativas metodológicas que possam facilitar o processo transacional entre teoria e prática talvez seja o que, realmente, o momento está a exigir de trabalhos relacionados à educação.

Neste estudo procurou-se integrar conhecimentos relativos à estrutura de linguagem normalmente presente em uma interação professor-aluno, as bases de poder que caracterizam diferentes interações e o nível de maturidade de julgamento moral dos professores responsáveis por esses diferentes grupos

As justificativas para cada uma das decisões tomadas quanto à seleção das teorias a serem consideradas na análise da interação pedagógica, proposta como meta e alternativa metodológica básica para o desenvolvimento deste trabalho de investigação, estão implícitas nas seguintes considerações e pressupostos teóricos: para Bellack (apud Verduin, 1967, p.44)

"antes de qualquer trabalho prescritivo ser feito, deve haver uma descrição do que ocorre em sala de aula. Além disso, a natureza das atividades de sala de aula é tal, que, a grande parte do que acontece, pode ser conhecida através da interação verbal de ambas as partes do processo, isto é, professor e aluno".

Acredita-se de fundamental importância os estudos direcionados à linguagem na sala de aula, mais especificamente, ao comportamento verbal do professor e/ou do aluno e suas variantes não-verbais, pois, de todas as influências, essa é, talvez, uma das mais marcantes e uma das mais concretas para fins de análise. Considerar-se as variantes verbal e não-verbal em um só trabalho de pesquisa, justifica-se pelo fato mesmo de que, conforme Aspy (1978, p.16) *"constitui uma das implicações do humanismo na educação, procurar equilibrar a parte "feeling emocional" do homem com sua parte racional, o domínio afetivo assumir tanta importância quanto o cognitivo".*

Uma outra consideração teórica que se acredita relevante destacar é a que Whorf faz a respeito do que os estudos lingüísticos comparados têm evidenciado:

"as formas de pensamento pessoal estão sob o domínio de leis estruturais inflexíveis, das quais o indivíduo não tem consciência ao falar. Estes esquemas estruturais constituem sistematizações complexas, que se atualizam na língua própria de cada falante. Cada língua constitui um sistema estrutural, em que as formas e categorias são tão pré-determinadas culturalmente" (Whorf apud Weber, 1976, p.165).

As justificativas acima têm a ver diretamente com o fato de se ter selecionado como uma das alternativas metodológicas a análise da interação professor-aluno de um ponto de vista lingüístico, enfatizando os comportamentos verbais

e não verbais na referida interação.

Quanto ao que diz respeito às variáveis relacionadas aos tipos de poder, acredita-se que o item anterior já contenha em si a justificativa. Em se tratando da variável relativa a julgamento moral a nível de professor, considera-se importante salientar o que Krüger (1988) apresenta como reflexões a respeito de julgamento moral e educação.

Conforme este autor, para que se imprima um rumo consequente e socialmente responsável à educação, faz-se necessário decidir quanto a dois aspectos básicos a saber:

- "- a escolha dos fundamentos éticos indispensáveis à consistência do processo educativo;
- a formulação de princípios filosóficos e científicos que possibilitam aos professores mais informação e consciência a respeito da dimensão moral de sua profissão." (KRÜGER, 1988, p. 3).

Apoiados nestas duas premissas fundamentais, é provável que os professores possam ter mais segurança e consciência quanto à seleção de "iniciativas pedagógicas e didáticas a favor do desenvolvimento moral autônomo de seus alunos." (Op cit., p. 30).

Para o autor, acima citado, de um ponto de vista histórico e cultural, "são muitos e variados os objetivos da educação." Durante muito tempo, o processo educativo ficou subordinado a metas ideais, resultantes de reflexões filosóficas, porém, o que sempre marcou a sociedade humana, desde as mais primitivas, foi um sentido deliberado em influir as gerações mais novas "para conservar e desenvolver o legado cultural de seus antepassados". No entanto, o conceito de educação pressupõe a possibilidade de mudanças no comportamento e na personalidade humana, a partir de experiências individuais e não apenas pelo fator hereditário. (Op. cit., p. 36).

Como decorrência, cabe a discussão a respeito da orientação deste processo de mudança para fins bem definidos, como também da criação de instituições adequadas

Atualmente filósofos e educadores têm dado relevada importância a objetivos educacionais voltados para a competência cognitiva e a autonomia pessoal e, na verdade, o que ressaltava Krüger e que também se considera oportuno sublinhar é que:

"a competência cognitiva é tanto uma boa rota para a autonomia pessoal quanto 'conditio sine qua non' para o desenvolvimento moral." (KRÜGER, 1988, p. 38).

Assim, também, a capacidade para pensar (e bem), associada ao conhecimento, constitui não apenas uma garantia para o aperfeiçoamento da humanidade, mas também uma valiosa salvaguarda para a liberdade subjetiva.

"Liberdade como um atributo ontológico do ser humano que se, de fato existir, possibilita se lecionar e decidir quanto a valores, crenças e condutas que se pode praticar." (Op. cit., p. 38).

Na opinião do autor em questão, atualmente, o desenvolvimento da moralidade não se situa entre os principais objetivos educacionais concretos. E, isto, em certa medida, devido à desconfiança de professores, como de leigos também, de que a educação moral possa resultar em difusão e internalização de normas de conduta com matizes ideológicos específicos, apresentados como padrões morais recomendáveis e sendo impostos aos indivíduos como verdade única.

Conclui o autor que *"este estado de coisas não nos impede de continuar a considerar a educação moral relevante." (KRÜGUER, 1988, p. 41).*

Bicudo, em sua obra "Fundamentos Éticos da Educação" trata deste mesmo problema e declara que a Educação Moral "não deve apresentar um quadro fixo de valores considerados positivos por uma equipe educadora. Se procedesse desta forma, estaria impondo valores externos ao indivíduo, o que poderia levá-lo a introjetá-los, sem que os houvesse vivenciado. Não deve, também, restringir-se apenas a fazer com que o indivíduo per-

ceba os valores que lhe são significativos. Neste caso, ela poderia limitar os fins do processo educativo, os quais não iriam além dos valores do estudante." (BICUDO, 1981, p. 25-26).

Para esta autora, o desenvolvimento moral deve se preocupar com os valores vivenciados pelo estudante, mas, também procurar ampliar o campo axiológico do mesmo. Isto seria possível se o estudante fosse colocado em contato com uma variedade muito grande de valores, os quais poderão, ou não, vir a ser percebidos. "É nesta perspectiva que se é a favor que o currículo escolar trabalhe, de modo explícito, com valores." (BICUDO, 1981, p. 16).

2.7 - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MORAL

Para Biaggio (1988, p. 224), o desenvolvimento moral tem sido estudado através de teorias que focalizam diferentes conteúdos ou objetos de estudo, utilizando metodologias diversas.

Conforme esta autora, é possível estabelecer-se uma analogia entre Piaget (1932) e Kohlberg (1963; 1964; 1970).

Kohlberg e seus colaboradores apresentam pontos em comum com Piaget, no que concerne à importância dada à maturação de estruturas cognitivas, assim como ao fato de apresentarem uma seqüência invariante de estágios no desenvolvimento do julgamento moral.

"Embora haja divergências fundamentais entre as explicações psicanalíticas, sociológicas e de aprendizagem, todas elas definem o desenvolvimento moral em termos de internalização direta de normas culturais." (BIAGGIO, 1988, p. 224).

A maioria dos psicólogos parte da premissa de que não há princípios morais universais e, que, cada indivíduo adquire os valores morais da cultura em que é socializado. As posições

Para Kohlberg, os princípios éticos não são apenas regras convencionais e arbitrárias, mas também possuem uma seqüência evolutiva invariante, semelhante à apresentada por Piaget (1932) para o desenvolvimento cognitivo em geral.

A idéia central que une os dois autores, ou seja, Piaget (1932) e Kohlberg (1963) é a de que o desenvolvimento moral se faz paralelamente a um processo de amadurecimento intelectual, apresentando uma evolução gradativa que pressupõe a passagem por etapas sucessivas, qualitativamente diferenciadas. Estas etapas são estágios de desenvolvimento que possuem uma hierarquia vertical, em termos de aprofundamento e complexidade e cujo alcance das fases mais amadurecidas só se efetiva na medida em que as antecedentes forem sendo vencidas.

Em sua teoria, Kohlberg (apud Biaggio, 1988, p. 225) distingue seis estágios de desenvolvimento da moralidade, distribuídos em três níveis: nível pré-convencional, convencional e pós-convencional, sendo que cada nível corresponde a dois estágios conforme esquema abaixo:

Nível I - PRÉ-CONVENCIONAL (ou Pré-Moral)

Estágio 1: *Orientação para a punição e a obediência.*

Estágio 2: *Hedonismo instrumental relativista.*

Nível II - CONVENCIONAL (moralidade de conformismo ao papel convencional)

Estágio 3: *Moralidade "bom garoto", de manutenção de boas relações e aprovação dos outros.*

Estágio 4: *Autoridade mantendo a moralidade.*

Nível III - PÓS-CONVENCIONAL (moralidade de princípios morais aceitos conscientemente).

Estágio 5: *Moralidade de contrato e de lei democraticamente aceitos.*

Estágio 6: *Moralidade de princípios individuais de*

Biaggio (1988, p. 226), apresenta a caracterização de cada um desses estágios do seguinte modo:

"Nível I - Prê-convencional ou prê-moral:

Neste nível a criança responde a regras culturais e rótulos de bom e mau, certo ou errado, mas interpreta estes rótulos em termos das consequências físicas ou hedonistas da ação (punição, prêmio) ou em termos do poder físico da queles que mandam. O nível está dividido nos seguintes estágios:

Estágio 1 - Orientação para a punição e a obediência.

As consequências físicas da ação determinam o julgamento moral dessas ações. Por exemplo: se um ato recebeu castigo, então foi um ato moralmente mau. Se recebeu prêmio, foi moralmente bom. A fuga ao castigo e o respeito inquestionável, à autoridade são valorizados por si próprios e não em termos de respeito a uma ordem moral subjacente mantida por punição e autoridade (o que ocorre no estágio 4).

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista.

Aqui, as ações moralmente corretas consistem naquelas que satisfazem instrumentalmente as necessidades da própria pessoa e ocasionalmente de outras. A reciprocidade é vista em termos de "uma mão lava a outra" e não em termos de lealdade, gratidão ou justiça. Essencialmente, se uma ação me dá prazer, ou satisfaz uma necessidade minha, então ela é moralmente correta.

Nível II - Convencional:

Neste nível, manter as expectativas da família, do grupo, ou nação, é considerado valioso em si mesmo, sem se levar em conta outras consequências óbvias e imediatas. A atitude não apenas revela conformismo à ordem social, mas envolve também um engajamento ativo em manter essa ordem social e justificá-la. Neste nível, há os dois estágios seguintes:

Estágio 3 - Moralidade do bom-garoto, de manter boas relações.

O bom comportamento é aquilo que agrada aos outros ou ajuda aos outros e recebe aprovação. Há muito conformismo a noções estereotipadas do que é "natural" ou "de se esperar". O comportamento é frequentemente julgado de acordo com a intenção. A ideia de "a intenção foi boa" pela primeira vez se torna importante na avaliação de um comportamento. Ganha-se aprovação por "ser bonzinho".

Estágio 4 - Autoridade mantendo a moralidade.

Esta é a orientação para a "lei da ordem". Há um grande respeito à autoridade, a regras fixas e à manutenção da ordem social. O comportamento moralmente correto consiste em cumprir o dever, mostrar respeito pela autoridade e manter a ordem social vigente.

Nível III - Pós-Convencional (moralidade de princípios morais aceitos conscientemente):

Neste nível, há um esforço nítido para definir valores morais e princípios que tenham validade e aplicação independente da autoridade. Os dois estágios pertencentes a este nível são caracterizados assim:

Estágio 5 - Moralidade de contrato social e de lei democraticamente aceitos.

Aqui os comportamentos corretos são definidos em termos de direitos individuais gerais e de padrões que foram criticamente examinados e aprovados pela sociedade como um todo. Há uma consciência de relativismo de valores pessoais e opiniões e uma ênfase correspondente nos métodos para atingir esse consenso. O resultado é uma orientação legalística, porém diferente da do estágio 4, pois há possibilidade de mudar as leis, considerando-se racionalmente a utilidade social (ao invés de 'congelar' a lei como no estágio 4). A aquiescência livre ao contrato assumido adquire caráter de obrigatoriedade.

Estágio 6 - Orientação para princípios individuais de consciência.

O 'certo' é definido por uma decisão de consciência individual, de acordo com princípios éticos escolhidos pela própria pessoa, princípios esses que apelam para a lógica, a universalidade e a consistência. Estes princípios são abstratos e éticos como os princípios de justiça, de reciprocidade e igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos." (BIAGGIO, 1988, p. 226-227).

A avaliação do estágio predominante de julgamento moral é obtida através de análise de respostas a dilemas morais. (Material constante em Anexo).

Esses dilemas implicam em vários conceitos básicos, tais como o valor da vida humana, motivos para a ação moral, respeito à autoridade moral e são avaliados nas respostas a

É importante salientar-se que não é apenas o conteúdo das respostas que determina em que estágio a pessoa que analisa os dilemas se encontra, porém o raciocínio utilizado para justificá-las.

A maneira de se avaliar em que estágio o sujeito se encontra é bastante complexa e um tanto subjetiva, porém permite chegar a um escore numérico, ou seja, o MMS, ou escore de maturidade de julgamento moral.

Segundo Kohlberg (apud Biaggio, 1988), ao nível mais elevado de julgamento moral, a pessoa é capaz de uma atitude crítica com relação a lei e aos valores vigentes, estando assim, esse nível relacionado à capacidade de raciocínio crítico.

Giroux (1983) apesar de considerar Kohlberg e demais autores, tais como Dewey e Rogers, como liberais, com uma tradição romântica, concebe Kohlberg como um cognitivista. Na verdade, Kohlberg direciona todo seu trabalho, no que diz respeito ao alcance de níveis mais amadurecidos de julgamento moral, para a obtenção de estágios que, por sua natureza, questionam o "status quo" de forma crítica e possuem a equidade e a justiça como pontos culminantes do desenvolvimento moral.

Habermas (1983, p. 24-5) parte do pressuposto de que indivíduo e grupo evoluem sob um prisma cognitivista. O referido autor apóia-se na teoria de desenvolvimento propugnada por Piaget como também por Kohlberg, valorizando, deste último, a visão deontica do fenômeno.

O referido autor destaca em suas obras (1983 e 1989) o relacionamento entre as etapas do desenvolvimento cognitivo segundo Kohlberg e a competência comunicativa do indivíduo em interação. Das relações apresentadas por Habermas de forma um tanto abstrata e complexa convém salientar que, uma

vez atingido o nível pós-convencional por parte do indivíduo numa interação grupal ou por parte mesmo de componentes de um grupo, co-autores, estes passam de um nível em que o desempenho de papéis é fundamental para um nível em que esses mesmos papéis são abstraídos em favor de um "Eu" competente no sentido de favorecer a interação de um modo efetivo e produtivo.

Esta produtividade intersubjetiva se faz viável, na medida em que os indivíduos que interagem numa dimensão grupal, são capazes de abstrair os seus papéis de fonte comunicativa ou remetentes e observar com mais argúcia, todo o processo interativo ali efetivado. Essa habilidade de abstrair-se do papel de mero remetente, em função de uma compreensão mais profunda da situação e das necessidades relacionadas aos destinatários num dado contexto, é que dá ao indivíduo, responsável por uma comunicação intersubjetiva em um dado grupo, a possibilidade de melhor coordenar a sua ação e a ação dos demais atores nessa mesma situação.

Conforme palavras de Habermas (1989, p. 170) "*a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação e a vinculação da perspectiva do observador com as perspectivas 'eu-tu' possibilitam então a transposição da coordenação das ações para um novo nível. Dessas duas transformações resulta o sistema completo das perspectivas do falante: os papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas se conjugam após a primeira transição para o estágio convencional da interação*".

Para este autor, "*a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação também dá o impulso para constituir um mundo social - e para considerar as ações do ponto de vista do cumprimento e da infração de normas socialmente reconhecidas. Para as pessoas que pertencem a ele, um mundo social constitui-se exatamente das normas que estabelecem quais as interações que, em cada caso, pertencem à*

totalidade das relações interpessoais legítimas; os atores para os quais vale semelhante conjunto de normas, pertencem, todos eles, ao mesmo mundo social. E ao conceito do mundo social também está vinculada a atitude conforme as normas, isto é, a 'perspectiva' na qual um falante se refere a normas reconhecidas (Habermas, 1989, p. 172).

Como conclusão a essas reflexões, ressalta Habermas que "Os conceitos sócio-cognitivos fundamentais do mundo social e da interação guiada por normas formam-se, pois, no quadro de uma compreensão descentrada do mundo, que se deve à diferenciação das perspectivas do falante e do mundo. Esses pressupostos muito complexos das perspectivas sociais de Kohlberg devem, por fim, fornecer-nos o fio condutor para reconduzir os estádios do juízo moral a estádios da interação" (Habermas, 1989, p. 172).

Seguindo em suas reflexões de caráter conclusivo, Habermas declara que seu objetivo é o de tornar plausíveis as suposições que acabará de desenvolver sobre a ontogênese das perspectivas do falante e do mundo, apoiando-se sobre as investigações empíricas existentes. Constituem palavras suas: "Semelhante reconstrução hipotética pode, no melhor dos casos, servir de guia para ulteriores investigações. Todavia, as nossas hipóteses exigem uma distinção que não é fácil de operacionalizar entre: a) papéis comunicacionais e perspectivas do falante, b) a implementação dessas perspectivas do falante em diferentes tipos de interação e c) a estrutura de perspectivas de uma compreensão do mundo que admita escolha entre as atitudes fundamentais em face do mundo objetivo, social e subjetivo" (Idem, p. 172).

Entretanto, o agir comunicativo, para Habermas (1983, p. 33) não pode ser racionalizado nem sob o aspecto dos meios escolhidos, nem sob o aspecto estratégico da escolha dos meios, mas apenas sob o aspecto prático-moral da capacidade de entender e de coordenar do sujeito de ação, bem como da

possibilidade de justificação no que se refere à norma de ação. Racionalizar para Habermas significa o cancelamento das relações de coerção, que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem - através de bloqueios intrapsíquicos ou intrapessoais de comunicação - que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual (Habermas, 1983, p. 34).

Por fim, em sua obra "Consciência Moral e Agir Comunicativo" (1989, p. 203), o autor acima citado, declara que a colocação do desenvolvimento moral no quadro de uma teoria do agir comunicativo traz vantagens interpretativas tanto para a apreciação das conexões entre o juízo moral e a cognição social, quanto para uma fundamentação dos estádios morais segundo a lógica do desenvolvimento.

2.8 - DOS OBJETIVOS E DAS HIPÓTESES

Este estudo de caráter correlacional teve como objetivo contrapor estilo democrático a estilo autoritário de ensinar, a fim de melhor entrever possibilidades de humanizar e democratizar o ensino desde uma perspectiva "micro", ou seja, a sala de aula.

Conforme Weber (1976, p. 47), *"com a ajuda das construções mentais de tendência idealizante, que representam os instrumentos heurísticos, podem-se conhecer melhor os estilos pedagógicos concretos dentro de uma realidade educativa, assim como os próprios orientadores específicos anexos aos mesmos, aparecendo, com maior clareza, as vantagens e os inconvenientes que lhes são próprios. Dado que os estilos fundamentais de educação se constroem por 'parelhas contrapostas', em cada caso como posições extremas, podem atuar reciprocamente como corretivos reguladores, capazes de salvaguardar a práxis educacional de todos os parcialismos unilaterais."*

Com base neste pressuposto teórico de Weber e tendo como objetivo a tentativa de chegar à caracterização de estilo democrático de ensinar, em oposição a estilo autoritário, é que este trabalho se propôs a analisar situações de interação professor-aluno, a nível de sala de aula.

Constituíram objeto de verificação, as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - "Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre escores de maturidade de julgamento moral (Kohlberg) e estilo democrático de ensinar".

Hipótese 2 - "A influência autoritária está diretamente relacionada a comportamentos verbais ou não verbais que sugerem punição ou recompensa. Para tanto, espera-se que os professores de estilo autoritário utilizem comportamentos punitivos com mais

Hipótese 3 - "O professor de estilo autoritário orienta seu trabalho para a informação do conteúdo, propriamente dito, percebendo este como mais importante do que o aluno."

Hipótese 4 - "O professor de estilo democrático utiliza os diferentes tipos de poder de forma variada, com predominância do poder de informação e referência."

2.8.1 - Da Definição de Termos

A definição dos termos básicos constantes nas hipóteses estão implícitas nos materiais teóricos de referência a seguir.

2.8.1.1 - CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DEMOCRÁTICO, CONFORME
CARTWRIGHT E ZANDER (1969).

O Professor Democrático:

1. Oportuniza tomadas de decisão conjuntas. As políticas são uma questão de discussão e decisão do grupo, porém estimuladas e assistidas pelo professor, na qualidade de líder do grupo como um todo.

2. A perspectiva de atividade é obtida durante a discussão. Os passos gerais são esquematizados com o grupo e no sentido do alcance dos objetivos deste. Quando necessário, o líder, no caso o professor, sugere duas ou mais alternativas dentre as quais é possível escolher.

3. A escolha dos componentes do grupo e a divisão de tarefas fica a critério do grupo, o líder não interfere, apenas no caso de ser solicitada sua opinião.

4. Os comentários aos trabalhos são feitos pelo líder, de forma objetiva. O líder procura participar como um membro normal do grupo, sem interferir demais nas atividades.

2.8.1.2- CARACTERÍSTICAS DE UM PROFESSOR DE ESTILO DEMOCRÁTICO:

Abertura em termos de planejamento:

Abre um espaço para os alunos sugerirem quanto aos rumos de algumas atividades, materiais, métodos, etc. Por exemplo: ele pode oferecer mais de uma alternativa de atividade quanto ao desenvolvimento de uma aula e o aluno optar por alguma dessas alternativas ou sugerir outras. Isto pode dar-se explicitamente, isto é, intencionalmente por parte do professor, ou pode ocorrer implícita ou tacitamente, isto é, o professor acatando a sugestão do aluno, ou seja, o encaminhamento proveniente de um aluno ou de um grupo de alunos. Na medida do possível, o aluno tendo chances de propor caminhos, sugerir direções, encaminhar o trabalho ou atividade do dia, juntamente com o professor, ou pelo menos, com liberdade e autonomia de fazê-lo juntamente com o professor se houver interesse ou possibilidade de sua parte.

Sensibilidade na interação em aula:

Receptividade, por parte do professor, para as respostas ou perguntas dos alunos, ouvindo-as, valorizando-as no sentido de incorporá-las ao todo da aula ou do trabalho, enriquecendo-as com novas significações, recolocando-as ao trabalho como um todo (ou mesmo, reforçando-as com palavras ou gestos).

Objetividade e senso de justiça ao avaliar:

Clareza quanto aos critérios (valores, normas, princípios), utilizados no momento de avaliar trabalhos, atitudes, etc. É importante o esclarecimento ao aluno do que o professor considera importante e que define sua atuação como professor, em termos de expectativas referentes ao aluno, como também a opinião do aluno e expectativa do mesmo. Considera um dado importante o julgamento do aluno, para avaliar o andamento dos trabalhos e prever novas experiências.

QUADRO 1

FUNÇÕES DA LINGUAGEM JAKOBSON (1973)	RELAÇÕES ENTRE	TIPOS DE PODER FRENCH E RAVEN (1959)
FUNÇÃO REFERENCIAL	{ PODER DE INFORMAÇÃO . Poder de Conhecimento . Poder de Referência . Poder Legítimo . Poder de Coerção	
FUNÇÃO EMOTIVA	{ PODER DE REFERÊNCIA . Poder de Informação . Poder de Conhecimento . Poder de Referência	
FUNÇÃO POÉTICA	{ PODER DE CONHECIMENTO . Poder de Informação . Poder de Referência	
FUNÇÃO METALINGUÍSTICA	{ PODER DE CONHECIMENTO . Poder de Informação . Poder de Referência . Poder Legítimo	
FUNÇÃO CONATIVA	{ PODER DE COERÇÃO . Poder de Referência	
FUNÇÃO FÁTICA	{ PODER DE COERÇÃO..... { P.Rec. . Poder de Referência { P.Pun.	

No quadro acima estão algumas das relações possíveis, que podem ser estabelecidas entre as funções da linguagem e os tipos de poder. No quadro as letras maiúsculas estabelecem as relações mais evidentes e diretas, em minúsculas, estão as relações mais sutis e até mesmo indiretas.

QUADRO 2

CATEGORIAS E COMPORTAMENTOS EXEMPLIFICATIVOS DAS BASES DE PODER

NATUREZA DO PODER	DEFINIÇÃO CONSTRUTIVA	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS	REAÇÕES DOS ALUNOS
Legítimo (Institucional)	Poder baseado na percepção do aluno de que o professor tem direito a lhe prescrever comportamentos; decorre de valores interiorizados pelo aluno, que o levam a aceitar a influência do professor.	<ul style="list-style-type: none"> . Indicar distribuição de grupos . Indicar pausa de comportamento . Definir regras de rendimento e comportamento . Ocupar espaço definido pelo papel . Definir ritmo, espécie e duração de trabalhos e verificar cumprimento . Fazer chamada . Indicar critérios e processos de avaliação. 	<p>Aceitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Acatar regras . Erguer a mão para falar . Pedir licença . Levantar para o professor <p>Não aceitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos rebeldes, subversão da ordem
De Coerção	Poder baseado na percepção do aluno de que o professor tem capacidade para apresentar-lhe punições; decorre da expectativa do aluno de que receberá valências negativas se deixar de conformar-se à tentativa de influência.	<ul style="list-style-type: none"> . Franzir a testa . Contrair os lábios . Apontar dedo em riste . Balançar a cabeça negativamente . Colocar mãos nos quadris e olhar fixo em aluno . Fazer longa pausa na atividade (espera) . Punir comportamento . Conceder extensão ao espaço ocupado pelo corpo . Indicar para arguição, após "indisciplina". . Excluir alunos de atividades 	<p>Aceitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Abaixar a cabeça . Evenciar lágrimas ou tremor . Abaixar os olhos . Silenciar . Cessar os gestos . Restringir espaço corporal (imobilidade) <p>Não aceitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Instigar risotas em colegas . Encolher ombros . Olhar criticamente com colega . Cruzar os braços . Expandir espaço corporal . Relaxar, com não-participação.

(Continuação)

NATUREZA DO PODER	DEFINIÇÃO CONSTRUTIVA	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS	REAÇÕES DOS ALUNOS
De Recompensa	Poder baseado na percepção do aluno de que o professor pode proporcionar-lhe recompensas; depende da capacidade do professor para dar valências positivas e afastar ou diminuir valências negativas	<ul style="list-style-type: none"> . Sorrir . Fazer gestos de aprovação . Olhar aprovativamente . Prestar atenção ao que o aluno diz . Fazer apreciações após fala do aluno . Evitar rigidez na demarcação de distâncias 	<ul style="list-style-type: none"> . Aceitar e conformar-se às normas do grupo . Relaxar, com engajamento no processo . Centrar atenção e participação . Buscar contatos particulares
Referente	Poder de maior amplitude, baseado na identificação do aluno com o professor; implica conformismo que acarreta satisfação. Reduz-se quando o professor usa poder legítimo que está fora de sua amplitude	(Os mesmos comportamentos anteriores, exceto quando coercitivos ou ilegítimos, segundo a percepção do aluno)	(Os mesmos comportamentos anteriores, quando indicadores de atração)
Especializado	Poder baseado na percepção do aluno de que o professor tem conhecimento específico ou especializado; provoca influência social primária na estrutura cognitiva do aluno	<ul style="list-style-type: none"> . Determinar amplitude, sequência e distribuição do conteúdo . Responder perguntas sobre conteúdo . Comentar aspectos positivos e negativos de um trabalho em nível de conteúdo objetivo . Manipular materiais . Indicar fontes precisas de informações 	<p>Aceitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Registrar . Fazer perguntas . Ouvir . Aceitar a avaliação de seu trabalho . Trabalhar conforme direções fornecidas . Iniciar contatos particulares para execução de trabalhos <p>Não aceitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos opostos

Material extraído do artigo de Ribeiro e Bregunci (1984, p. 76-77).

Neste material, as autoras não incluem o poder de informação e consideram o poder punitivo implícito no de coerção, apresentam, portanto, cinco bases de poder apenas.

nições, além de que não foram atribuídas ao poder legítimo, as perguntas feitas aos alunos, ou as indicações quanto à execução de tarefas, que estivessem formuladas de forma imperativa ou categórica.

Quanto ao poder de informação, procurou-se identificar as informações conforme a seguinte categorização:

- Ic - Informação de conteúdo propriamente dito, isto é, a respeito da matéria de ensino.
- Im - Informação de modos de atuação, informações sobre materiais de trabalho, informações gerais sobre o trabalho de classe.
- Ia - Informações sobre alunos da classe, individuais, ou sobre o grupo como um todo.
- Ip - Informações pessoais do professor, isto é, a respeito de si mesmo.
- Ie - Informações extras sobre professores ou alunos de outros grupos da escola.
- Ii - Informações integrativas, isto é, que ampliam e/ou complementam o conteúdo, integrando-o com outros assuntos.

Considera-se importante salientar da mesma forma como já o fez Ribeiro (1984, p. 77) que *"as categorias não são mutuamente exclusivas; isto é, um ato pode ser indicativo de poder legítimo ou institucional, por exemplo, e de coerção ao mesmo tempo, pois este não está institucionalmente vinculado àquele"*.

O que convém distinguir é a característica mais marcante do ato em questão, por exemplo, se a prescrição de comportamentos contiver punição ou ameaça de punição, pode ser categorizada como poder de coerção. As inferências, de um modo geral, se reportam ao contexto da situação observada.

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 - A DIMENSÃO "ESPAÇO-TEMPORAL"

O presente trabalho de investigação teve seu início no final de 1986, prolongou-se por 1987 e 1988, sendo que a coleta de dados efetuou-se no final do semestre de 1986 e no segundo semestre de 1987. Em 1988 passou-se à tabulação e análise de dados.

A necessidade de situar no tempo esta pesquisa, justifica-se pelo fato mesmo de que a natureza do trabalho tem a ver direta e indiretamente com o momento político do país, ou seja, período de transição de um regime governamental autoritário para um governo democrático e instauração de uma nova república.

No decorrer deste trabalho de investigação, pelo menos três planos, de ordem econômica, intitulados planos cruzados, foram instituídos, além de medidas do tipo: instauração de uma constituinte e pactos sociais.

Em 1986 foi implantado o plano cruzado 1. Em 1987 o plano cruzado 2 e a Constituinte em 1988, além de diferentes pactos sociais.

Paralelamente à mudanças rápidas, tentativas de ajustes sociais e econômicos, em que, na maior parte das vezes, os erros marcaram mais que os acertos, as mudanças em nível educacional também se deram, porém bastante mais lentas e de caráter geral, como por exemplo a eleição direta dos diretores das escolas da rede pública, e também de algumas particulares.

No Rio Grande do Sul, o 1º semestre de 1987 foi marcado por uma longa e não muito exitosa greve dos professores estaduais.

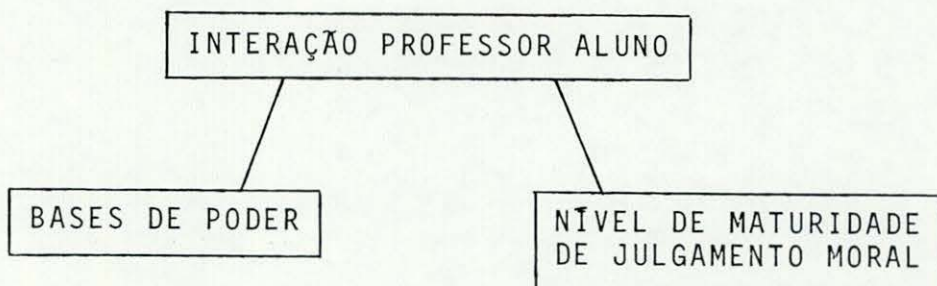
Este fato fez com que o presente trabalho de pesquisa se alongasse por mais tempo do que o previsto, uma vez que tinha como uma de suas metas e modalidades de investigação, a observação e a análise de interações de professores e alunos em sala de aula.

A escola, selecionada para este trabalho de investigação, é uma escola grande da rede estadual, e que se pode considerar como uma dentre as mais antigas, e também tradicionais desta comunidade. Devido, inclusive à sua localização, isto é, situada em zona nobre e favorecida, a sua clientela se constitui de professores e alunos da classe média de Porto Alegre.

3.2.1 - DELINEAMENTO

Este estudo é de tipo correlacional, estabelecendo relações entre qualidade de interação professor-aluno, bases de poder identificadas nas diferentes interações e níveis de maturidade de julgamento moral, segundo Kohlberg (1963) a nível de professor (vide Figura 3).

Figura 3



3.2.2 - AMOSTRA

Constituíram a amostra deste estudo duas categorias de sujeitos, isto é, professores e alunos de 7^{os}. e 8^{os}.séries da escola selecionada para a pesquisa.

3.2.2.1 - Sujeitos-Professores

Participaram integralmente da pesquisa propriamente dita dez(10) professores de diferentes disciplinas, distribuídas conforme tabela a seguir (Tabela 1).

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS RESPECTIVAS TURMAS E DISCIPLINAS

Disciplinas	7. ^a Série	8. ^a Série	Total
Língua Portuguesa	2	1	3
Matemática	1		1
Ciências	1		1
História	1	1	1
Geografia		1	1
Música		1	1
Inglês	1		1
TOTAL	6	4	10

A escolha das turmas onde seriam realizadas as observações foi feita pelos próprios professores, contanto que fossem turmas de 7.^a ou 8.^a séries.

Todos os dez professores possuíam uma experiência de, pelo menos, três anos na escola e com um regime de 40 horas semanais.

O grupo de professores estava constituído de ambos os sexos, sendo nove(9) do sexo feminino e apenas um(1) de sexo masculino.

A idade média dos professores apresentou uma amplitude que variava dos 25 aos 55 anos. Ver Tabela 2.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A VARIÁVEL IDADE

	25-35 anos	35-45 anos	45-55 anos	Total
Número de Professores	3	3	4	10

3.2.2.2 - Sujeitos-Alunos

Foram selecionados aleatoriamente 88 alunos de um conjunto de 105 adolescentes de 7.^as e 8.^as séries na faixa etária de 13 a 15 anos.

O objetivo da seleção aleatória de alunos foi o de tornar igual o número de alunos por turma, uma vez que, no momento das observações, havia turmas com 23 alunos, outras com 27 e outras ainda com 28.

Foi, portanto, estipulado um número de 22 alunos por turma e a seleção foi feita por grupo observado. Ver tabela que segue (Tabela 3).

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS DE ACORDO
COM AS SÉRIES E RESPECTIVAS TURMAS

	7. ^a Série T. 71	7. ^a Série T. 72	7. ^a Série T. 74	8. ^a Série T. 81	Total de Alunos
Número de Alunos por Série	23	27	27	28	105
Número de Alunos Sorteados	22	22	22	22	88

A justificativa para o fato de se ter selecionado alunos em faixa etária correspondente à adolescência está diretamente relacionada às condições internas de desenvolvimento cognitivo próprio do jovem neste estágio maturacional.

Conforme Steinberg (1985, p.59), o pensamento do adolescente difere do pensamento infantil, por possuir maior capacidade para pensar sobre o mundo das possibilidades, em lugar de limitar-se ao mundo do concreto e do real. Além disto, os adolescentes têm revelado, mais do que a criança, facilidade para pensar a nível de hipóteses, estando aptos a tomarem decisões, a julgarem sobre "certo" e "errado", como também, na maior parte das vezes, demonstrarem maior facilidade de comunicação com os outros.

3.2.3 - COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

Com a intenção de penetrar na escola de um modo natural e, na medida do possível, participar de sua vida como um de seus integrantes, isto é, sem que a presença, como elemento externo ao sistema, pudesse modificar o natural fluxo de interações nesse contexto, a pesquisadora dirigiu-se, primeiramente, ao setor de supervisão, onde fez as devidas apresentações às supervisoras, expondo sua situação de aluna de doutorado e com a necessidade de realizar atividades de pesquisa na instituição tais como: observações de aula, aplicação de instrumento aos alunos e professores. Na medida do possível, foram dadas as explicações necessárias a este setor, quanto à natureza do trabalho de investigação que seria desenvolvido.

Houve interesse por parte dos supervisores, que ficaram de conversar com os professores e ver da receptividade destes para participarem do trabalho de investigação, isto é, concedendo a presença de observador em algumas de suas aulas, e cedendo uns vinte minutos de aula para o preenchimento, pelos alunos, do instrumento, ou seja, da escala de Diferencial Semântica, como também consentindo em preencher os questionários relativos aos dilemas de Kohlberg.

Os supervisores fizeram o primeiro contato com os professores, não entrando em detalhes tais como os expostos acima, apenas encaminhando-os a que tivessem um encontro inicial com o responsável pelo trabalho, ou seja com a pesquisadora.

Conseguiu-se, inicialmente, doze professores, porém destes, apenas dez, realmente, participaram integralmente do trabalho, permitindo observações em suas aulas e que seus alunos respondessem à escala DS, porém dois deles não chegaram a preencher o material previsto para os professores responderem, isto porque um deles entrou em licença de saúde e o outro porque disse não querer preenchê-lo.

Esses primeiros contatos com a escola foram efetivados em outubro e novembro de 1986.

No primeiro semestre de 1987, foi dada a continuidade aos trabalhos na instituição selecionada para pesquisa, indo-se pelo menos, de 2 a 3 vezes semanais, na escola, onde se permanecia durante quase todo o turno vespertino, horário dedicado às séries do 1º grau.

Neste período desencadeou-se uma greve geral dos professores estaduais, cuja duração foi de, pelo menos, quatro meses, praticamente todo o 1º semestre de 1987. As atividades de observação de aula tiveram que ser deixadas para o reinício das atividades normais da escola, ou seja, para o segundo semestre de 1987.

O saldo positivo foi o de se ter tido a oportunidade de observar alguns dos mesmos professores em mais de uma turma e em momentos diferentes.

A penetração na escola foi assumindo um caráter de rotina, tanto para quem estava na tarefa de investigar, como para quem estava, já, há mais tempo, no papel de professor, aluno ou funcionário.

Para alguns professores, as duas observadoras, no caso a pesquisadora e sua auxiliar de pesquisa, eram confundidas com estagiárias, com as quais já estão acostumados, pois todos os semestres a escola recebe "alunos-mestres" de Prática de Ensino, quer da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com respeito aos procedimentos utilizados para a coleta de dados, propriamente dita, este estudo atendeu a três etapas básicas:

- (a) Observação das aulas com registro descritivo e posterior análise de conteúdo.
- (b) Aplicação da Escala de Diferencial Semântica (DS) aos alunos e dos dilemas de Kohlberg aos professores (instrumentos constantes em anexo).

Convém salientar que essas etapas foram se processando naturalmente, ao longo do tempo em que se interagiu com a escola, e de forma a conciliar o interesse e a disponibilidade das pessoas, no caso, professores e alunos, com as intenções implícitas na própria investigação referentes ao desenvolvimento de um trabalho participativo com valorização da abordagem fenomenológica quanto à captação dos fenômenos e método de análise das entrevistas.

Considerando-se cada etapa isoladamente passa-se à enumeração dos principais instrumentos.

Etapa a - Registro descritivo tendo o gravador como recurso auxiliar e complementar.

Etapa b - Escala de Diferencial Semântica (DS). Instrumento de Osgood (1967), além de que já testado pela própria pesquisadora em Dissertação de Mestrado.

"O referido instrumento, avalia o mesmo conceito tantas vezes quantas são as escalas que o compõem. Os sujeitos escolhem um ou mais conceitos, ao longo de escalas constituídas de vários objetivos bipolares, no que diz respeito ao significado." (OSGOOD, 1967, p. 76).

A Escala de Diferencial Semântica, estabelece uma comparação entre conceitos, dois a dois, verificando não só a covariância, mas a diferença das médias.

Neste trabalho, utilizou-se apenas o cálculo de médias, isto é o somatório (Σ) e respectiva média sobre escalas e alunos.

As dimensões de "avaliação", "potência" e "atividade" características deste instrumento, foram contempladas, na medida em que se compõem de adjetivos que se referem ao conteúdo das aulas (Potência), aos procedimentos (Atividade) e à forma do professor avaliar o aluno em aula, ou mesmo a situação de trabalho (Avaliação).

A escala Diferencial Semântica foi escolhida como instrumento porque representa uma real medida de reações emocionais, de um ponto de vista individual, dando oportunidade a cada um de avaliar segundo uma série de escalas descritivas.

A fidedignidade desta escala (DS) foi obtida com uma amostra de 20 alunos, respondendo a respeito de três professores, e com outra amostra de 20 alunos respondendo sobre outro professor.

Os índices de consistência interna (alfa de Crombach), foram de 0,97, 0,92, 0,93 e 0,47.

Consideramos satisfatória a fidedignidade, uma vez que três desses valores foram bastante altos e o outro, moderado. Esse valor moderado talvez se explique pelo fato de ter sido a primeira vez que os alunos responderam ao instrumento.

Aos professores foi solicitado que preenchessem material relativo aos dilemas de Kohlberg. Três dilemas foram lidos e analisados pelos professores com respostas escritas individuais. Os três dilemas de Kohlberg e apêndices com o que é considerado correto quanto aos níveis e estágios de desenvolvimento moral, constam em anexo, tratando-se de tradução e adaptação de Kohlberg, elaborado por Biaggio (1981).

Etapa c - Com respeito às entrevistas, procurou-se realizar em momentos oportunos, em que se conversava naturalmente com alunos e professores.

Para a análise de discurso dos depoimentos de alunos e professores, tomou-se como referência teórica o método fenomenológico de Giorgi (1985). Este mesmo método foi utilizado por Marques (1987), analisado pela mesma autora (1989).

Com relação ao Método Fenomenológico de Giorgi, seguem-se as Etapas essenciais do Método para análise e interpretação de dados.

Obs: A categorização prévia do professor em (A) e (B), autoritário e democrático, foi evitada em termos de avaliação formal. Esta avaliação ficou a cargo dos alunos através da (DS) e do (MMS).

ANÁLISE DE DISCURSO SEGUNDO O MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE GIORGI (1985).

Etapas essenciais do Método para análise e interpretação de dados

- (1) Leitura de todo o trecho discursivo para se obter uma noção geral do que está sendo afirmado. Uma vez que o sentido do todo tenha sido alcançado, o pesquisador volta ao início do trecho em análise e o relê com o objetivo de discriminar unidades significativas.
- (2) Uma vez identificadas as unidades de significado, o pesquisador busca expressar o "insight" psicológico nelas contido mais diretamente, sintetizando-as em afirmações condizentes com a experiência do sujeito.
- (3) Síntese integradora dos "insights" contidos nas unidades de significado transformadas, em uma descrição consistente e fiel à estrutura psicológica do evento. Nesta síntese todas as unidades de significado transformadas devem estar, pelo menos, implicitamente, contidas na descrição geral. A estrutura é então comunicada a outros pesquisadores para fins de confirmação ou crítica.

OBS.: (Estas etapas apresentadas acima foram elaboradas a partir de informações fornecidas pelo próprio autor, isto é Amedeo Giorgi, em curso oferecido aos alunos do Pós-Graduação da UFRGS em setembro de 1985).

Conforme o autor acima citado, "as unidades de significado são constituintes do contexto da descoberta, uma vez que são partes carregadas desse contexto, e somente nela têm sentido." (GIORGI, A. 1985, p. 15).

lógico, se quer, ainda, salientar as seguintes declarações do autor em foco:

"Ao abordar um fenômeno, não se deve levar em conta perspectivas teóricas sobre o mesmo inicialmente, pois não se está tomando conhecimento da consciência científica do que se está fazendo em uma primeira instância. Somente depois da análise fenomenológica é que se vai dialogar com a pesquisa científica novamente."

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES

Para a análise das interações professor-aluno observadas, foram utilizadas como categorias básicas, os tipos de poder de French e Raven (1959).

Como referência teórica para estas etapas procurou-se utilizar as orientações constantes em Bardin (1979) a respeito de análises quantitativas de conteúdo, mais especificamente o trabalho de Berelson (apud Bardin, op. cit.). A análise quantitativa do conteúdo dos registros descritivos teve como foco principal os comportamentos verbais e não verbais do professor, tomando-se a frase* como elemento indicador.

Convém salientar, que os comportamentos não verbais foram considerados apenas na medida em que enriqueciam o contexto de situação ou acompanhavam o comportamento verbal de forma concreta, tal como um "psiu!!!", um sorriso ou um bater com o lápis na mesa. Toda a parte mais sutil e abstrata de comportamentos não verbais em aula, ficaram a cargo da avaliação do aluno na Escala de Diferencial Semântica (DS), cuja natureza implica na gama afetiva do processo interativo por excelência.

Obs: Todo o material de registro, quer das observações de aula, como das entrevistas, constam em anexo.

(*) Como frase considerou-se a definição constante na maioria das Gramáticas

4. RESULTADOS

Os resultados gerais referentes à aplicação da Escala de Diferencial Semântica (DS) aos alunos das diferentes turmas e seus professores, como também os resultados concernentes ao estágio de julgamento moral (Kohlberg) ou (MMS) atribuídos aos professores, estão dispostos na tabela 4.

TABELA 4

RESULTADOS GERAIS DA ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA (DS)
SOBRE OS DEZ PROFESSORES OBSERVADOS E
RESPECTIVOS ESCORES DE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL (MMS)

Código dos Professores	DS	MMS
A1	97	277
A2	115.125	286
A3	135	300
A4	155.4	283
A5	162.5	313
B1	192	346
B2	204	315
B3	236	318
B4	217.05	310
B5	217	400

A tabela acima, ou seja, tabela (4) apresenta os resultados gerais da aplicação da Escala de Diferencial Semântica (DS) aos alunos, com o objetivo de obter uma medida da qualidade da interação estabelecida entre estes e os respectivos professores como também os resultados do (MMS) ou escores de maturidade de julgamento moral alcançados pelos pro

fessores nas respostas aos dilemas de Kohlberg.

Analisando-se os dados acima, pode-se constatar que: na medida em que aumenta o grau obtido pelo professor na (DS), maior é seu escore de maturidade de julgamento moral ou (MMS).

A estes dados foi aplicada a correlação linear de Pearson, a fim de testar a hipótese de $\rho = 1$, qual seja:

"Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre escores de maturidade de julgamento moral (Kohlberg) e estilo democrático de ensinar."

E o resultado obtido foi o de uma correlação de 0,65 com o seguinte grau de liberdade: $gl = N_x + N_y - 2 = 8$ ($p < 0,01$).

A Tabela a seguir (Tabela 5) apresenta os dados gerais relativos aos resultados da análise de conteúdo das aulas observadas e diz respeito às frequências das bases de poder identificadas nas diferentes situações de interação professor-aluno analisadas.

TABELA 5

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS BASES DE PODER IDENTIFICADAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO DE 10 PROFESSORES DE 7^{as} e 8^{as} SÉRIES DE 1^o GRAU

PIc		PCh		PC		PRe		PP (Exp1.)		PL		PRf	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
58	9,88	12	6,38	58	14,50	8	3,54	20	25,64	15	18,07	22	11,22
123	20,95	32	17,02	41	10,25	27	11,94	12	15,38	8	9,64	17	8,67
36	6,13	7	3,72	23	5,75	9	3,98	8	10,26	1	1,20	15	7,65
32	5,45	8	4,26	51	12,75	27	11,95	17	21,80	2	2,41	10	5,10
36	1,13	14	7,45	58	14,50	19	8,41	3	3,85	5	6,02	20	10,20
36	6,13	10	5,32	17	4,25	9	3,99	2	2,56	3	3,61	16	8,16
89	15,16	45	23,94	43	10,75	45	19,91	8	10,25	22	26,51	30	15,31
73	12,43	24	12,76	40	10,00	25	11,06	3	3,85	11	13,25	27	13,78
62	10,56	17	9,04	20	5,00	21	9,29	3	3,85	5	6,02	22	11,22
42	7,15	19	10,11	49	12,25	36	15,93	2	2,56	11	13,25	17	8,67
557	100	188	100	400	100	226	100	78	100	83	100	196	100

PIc= Poder de Informação; PCh = Poder de Conhecimento; PC= Poder de Coerção; PR= Poder de Recompensa;
PP = Poder Punitivo; PL = Poder Legítimo; PRf = Poder Referente.

OBS: O poder de informação aqui registrado não inclui o poder de informação sobre alunos e extras, apresentado na Tabela 6.

Observando-se os resultados da Tabela 5, quanto aos totais, fica evidente, já de início, a grande incidência de comportamentos de tipo informativo, seguidos dos de coerção, com pequena diferença em relação aos primeiros, ou seja, aos informativos.

Seguem-se os comportamentos de recompensa e referência.

Menos expressivos em quantidade, são os comportamentos que dizem respeito ao poder especializado ou de conhecimento, ao poder legítimo e ao poder punitivo explícito.

Estes dados permitem adiantar a inferência de que nas interações "professor-aluno" observadas, informação e coerção andam lado a lado, além de que, muitos dos comportamentos solicitados através de coerção implícita não são recompensados, pois para 400 comportamentos de tipo coercitivo, apenas 226 são recompensados explicitamente, sem se considerar as punições explícitas. Estas observações de caráter geral não apontam, no entanto, para as diferenças entre os professores de código (A) considerados autoritários e os de código (B), menos autoritários ou com tendências democráticas.

Esta comparação foi estabelecida, tomando-se algumas das bases de poder e correlacionando-se aos resultados da Escala de Diferencial Semântica (DS), como também aos resultados do (MMS) escore de maturidade de julgamento moral.

Das correlações mais significativas estabelecidas destacam-se as que resultaram do teste de correlação de Pearson entre as seguintes variáveis:

- (a) Correlação entre os resultados da (DS) instrumento do aluno e as freqüências em (%) dos comportamentos punitivos.
- (b) Correlação entre os resultados do (MMS) escore de maturidade de julgamento moral do professor e as freqüências em (%) dos comportamentos punitivos.

Os resultados foram respectivamente:

(a) - 0,77 (p < 0,01)

(b) - 0,63 (p < 0,01)

Estes resultados permitiram a confirmação da hipótese (2) a saber:

- A influência autoritária está diretamente relacionada a comportamentos verbais ou não verbais que sugerem punição ou recompensa. Para tanto, espera-se que os professores de estilo autoritário utilizem comportamentos punitivos com mais freqüência do que os de estilo democrático.

As correlações negativas obtidas de -0,77 e -0,63 (p < 0,01) podem ser consideradas altas e estatisticamente significativas para um n 10, favorecendo as seguintes generalizações:

- à medida em que o professor utiliza maior número de comportamentos punitivos explícitos, menor é seu grau obtido na escala DS, ou seja, menos apreciado pelos alunos ele é.
- à medida em que o professor alcança mais altos índices no (MMS), menor é o uso que ele faz de comportamentos punitivos.

Destas generalizações, se pode depreender as seguintes conclusões:

- Os professores que recorrem ao poder punitivo, com mais freqüência, são menos apreciados pelos alunos.
- Os professores cujo (MMS) ou escore de maturidade de julgamento moral indicam níveis menos elevados, correspondentes aos estágios 1 e 2, ou seja, orientação para a punição e a obediência e hedonismo instrumental relativista, apresentam...

os que recorrem com mais frequência ao poder punitivo explícito em situação interativa.

Com respeito às hipóteses 3 e 4, que estão formuladas abaixo:

- H3 - O professor de estilo autoritário orienta seu trabalho para a informação do conteúdo, propriamente dito, percebendo este como mais importante do que o aluno.
- H4 - O professor de estilo democrático utiliza os diferentes tipos de poder de forma variada, com predominância do poder de informação e referência,

foram utilizadas apenas as frequências e respectivas análises para o estabelecimento de comparações entre as categorias de professores (A) e (B), ou seja, professores de estilo autoritário e professores de estilo democrático, a fim de testar a significação das referidas hipóteses.

A principal constatação é de que, na verdade, existe uma concentração maior, em termos de quantidade, no poder de informação (Ic) ou seja, informações a respeito do conteúdo propriamente dito nas situações interativas dos professores de tipo (A) ou de estilo autoritário.

Os professores com tendências democráticas de ensinar, distribuem o poder de informação (Ic) de modo mais equilibrado entre este e os demais tipos ou categorias de informação, tais como as informações sobre modos de atuação (Im), as informações sobre alunos (Ia) e informações extras (Ie), conforme Tabela 6, a seguir.

O que convém observar nesta mesma tabela, é a ausência de incidências das informações integrativas (Ii) em ambas as categorias de professores, isto é, professores (A) e professores (B), embora se considere importante esse tipo de informação a fim de que o trabalho possa efetivar-se com mais abertura em termos de integrações com outros campos de conhecimento, favore-

TABELA 6

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DO PODER INFORMATIVO SUBDIVIDIDO EM DIFERENTES CATEGORIAS IDENTIFICADAS ATRAVÉS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE 10 PROFESSORES DE 7.^a E 8.^as. SÉRIES EM 50' DE AULA.

PODER INF. CÓD. PROFES.	Ic*	Im*	Ie*	Ia*	Ii*	Ip*
A1	6	42	0	9	0	1
A2	68	52	0	1	0	2
A3	26	9	0	0	0	1
A4	21	8	0	3	0	0
A5	22	13	0	1	0	0
B1	17	17	0	2	0	0
B2	23	54	5	5	2	0
B3	29	39	0	5	0	0
B4	48	11	1	1	0	1
B5	26	14	1	0	0	1
TOTAL	286	259	7	27	2	6

*Diferentes categorias do Poder de Informação:

Ic - De conteúdo

Im - De modos de atuação

Ie - Extras

Ia - Sobre Alunos

Ii - Integrativos

Ip - Pessoais

Com respeito ao poder de recompensa, foi utilizado um cálculo semelhante ao DRQ (discomfort-relief quotient) de Dollard e Mowrer apud Bardin, (1977) fórmula indicadora de tensão. Nesta fórmula, divide-se o número de palavras que exprimem o "mal-estar" pelo número de palavras que exprimem a descontração.

No caso das frequências do poder de recompensa, utilizou-se um cálculo semelhante, porém adaptando-se ao caso específico deste estudo.

$$\text{nº de Coerções} - \text{recompensas} + \text{punições} =$$

A esses resultados aplicou-se a correlação de Pearson entre os resultados da DS e o número de coerções, após o referido cálculo.

A correlação obtida foi de -0,76. ($P < 0,01$)

A correlação entre MMS e nível de tensão foi de -0,66 ($p < 0,01$).

Estes resultados confirmam a preferência dos alunos por professores que promovem mais recompensas, além de que reforçam a idéia de que os professores autoritários são mais punitivos conforme estágios 1 e 2 de Kohlberg.

O professor democrático recorre de forma mais equilibrada a todos os tipos de poderes, além de que reconhece o valor da habilidade de empregar reforços, conforme Sant'Anna (1975), valorizando não apenas a informação do conteúdo, mas a própria pessoa do aluno, conforme Davies, (apud Sant'Anna, 1967, p. 46-48).

Tomando-se os dados relativos às entrevistas com alunos e cujos depoimentos foram analisados conforme o método de Giorgi (1985),* estas evidências quanto ao poder de recompensa, como também ao de referência, ficam confirmadas e permitem a generalização de que, o aluno, em especial, o adolescente, tem necessidade da expressão concreta do professor num sentido de valorização de sua pessoa e de suas ações.

Conforme Manoil (1963) a dimensão afetiva é tão ou mais importante que a intelectual, ambas ocorrem simultaneamente na interação professor-aluno.

Para Sermat (1973) a comunicação verbal positiva contribui em muito, para que uma interação se efetive de forma a obter um relacionamento espontâneo e aberto entre seus componentes.

No depoimento dos alunos fica evidente a presença de discriminação de gênero, conforme Giroux (1985). No depoimento analisado é atribuído à professora o fato de recompensar, ou mesmo, valorizar mais meninos do que meninas. Embora isto possa ocorrer inconscientemente, por parte da professora, é algo que foi mencionado pela aluna como não adequado.

No que diz respeito ao depoimento da Professora A₄, a escola deveria proporcionar sessões de estudo mais profícuas do que apenas reuniões burocráticas. Acredita-se que, ao professor, deve ser oportunizado, a nível de escola, mais tempo para estudo em equipe e menor quantidade de turmas por professor, a fim de que os mesmos possam se dedicar mais ao trabalho com aluno, de modo a melhor conhecer suas necessidades psicossociais.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário aos professores um trabalho solidário com colegas, a fim de que desenvolvam com mais segurança e sabedoria a sua consciência de classe social, como intelectual transformador e responsabilidades a esse nível.

* M. Manoil, 1963, op. cit. p. 100.

5. DISCUSSÃO

As constatações principais que integram o item dos resultados permitem as seguintes considerações:

Os professores de estilo autoritário são aqueles cujas respostas aos dilemas de Kohlberg, situam-se nos níveis menos amadurecidos de julgamento moral, ou seja, nível pré-convencional ou pré-moral com orientação para a punição e a obediência, estágio 1 e 2 e neste último, com predominância do hedonismo instrumental relativista.

Na verdade, conforme Bourricaud (1964, p. 4), a personalidade autoritária é aquela pessoa que teme inconscientemente o outro, considerando-o um inimigo em potencial. Essa necessidade de defesa o faz agir agressivamente ou de modo pouco aberto para com os que lhe cercam. Decorre daí, a sensação um tanto desagradável ao abordar-se com espontaneidade uma personalidade autoritária por excelência.

No decorrer desta investigação na escola, teve-se a oportunidade de saber quem eram alguns dos professores mais autoritários, isto é, professores em quem o "autoritarismo" era uma marca em sua personalidade. Ouvia-se comentários a respeito deles, que os alunos faziam nos corredores ou após o término de um período de aula observada e onde se permanecia um pouco mais conversando com os alunos que procuravam os observadores para perguntarem a respeito do que se estava fazendo, que tipo de trabalho era. Entretanto, não houve maiores chances de conhecimento dessas pessoas.

Considera-se limitação para este estudo, o fato de que, nem os supervisores, nem a própria pesquisadora, conseguiram sensibilizá-los para que participassem do trabalho e pro-

Os professores autoritários que participaram deste trabalho são pessoas que, na convivência diária não deixam transparecer com facilidade suas características mais próximas do "autoritarismo". Apenas, talvez, através de uma observação mais detida, ou da própria análise dos dilemas de Kohlberg e do instrumento de avaliação, escala DS, utilizada pelos alunos, possa se alcançar um melhor conhecimento de suas personalidades.

Os professores que são avaliados favoravelmente pelos alunos, isto é, que alcançaram melhores médias na escala (DS), são aqueles que atingiram níveis mais amadurecidos de julgamento moral, no caso, os estágios 3 e 4 da moral convencional sendo o estágio 3 o da moralidade do "bom garoto", de manutenção de boas relações e de aprovação dos outros, enquanto o estágio 4 já se preocupa com a autoridade mantendo a moralidade.

Convém salientar que, dentre os professores melhores avaliados pelos alunos, isto é, cujas médias na DS foram mais altas, não houve registro de estágios 5 e 6, nível de moralidade pós-convencional.

Na verdade, analisando-se os resultados dos professores como um todo, pode-se dizer que o estilo de interação predominante ainda é o autoritário. Autoritário em que sentido? No sentido de que o processo ensino-aprendizagem vem se efetivando em um clima de muita coerção e pouca participação do aluno na organização cognitiva do conteúdo que está sendo desenvolvido. Além disso, uma das reflexões mais importantes a ser feita, recai na importância do amadurecimento ético do professor, para que sua ação pedagógica possa surtir efeitos positivos e produtivos no aluno, principalmente em termos de motivação e desenvolvimento integral de sua personalidade.

Hillal (1985) aponta para o fato de que o valor educativo do professor está no seu grau de maturidade.

Para esta autora, *"a sensibilidade dos professores sem que disso tenham conhecimento, é que vai definir as suas atitudes para com os alunos"* (HILLAL, 1985, p. 84).

Considerando-se que, mesmo os professores cujas médias na Escala de Diferencial Semântica (DS) foram mais altas, revelando uma interação com alunos positiva e até mesmo produtiva, não tenham atingido os níveis 5 e 6 no (MMS), ou seja, permanecendo ao nível da moral convencional com estágios 3 e 3/4, faz-se necessário pensar em formas de alcance desse amadurecimento emocional e cognitivo a nível de professor, como também de aluno, uma vez que se acredita como Kohlberg (apud Morosini e Biaggio, 1986) que somente os indivíduos com amadurecimento moral em nível pós-convencional são capazes de exercer, através de atitude crítica, alguma mudança quer seja esta individual ou social.

Se pensarmos a educação como um processo de mudança, não apenas de conservação, há que, necessariamente, se decidir quanto ao favorecimento de condições que, realmente, propiciem a transformação.

Para Giroux (1986, p. 305), *"o 'eu' e a sociedade maior devem ser entendidas como socialmente construídas e historicamente constituídas através de práticas sociais que são contraditórias por natureza, porém ancoradas em uma totalidade de relações dialéticas, isto é, a sociedade. Além disso, as análises das condições sociais, políticas e econômicas que caracterizam determinada sociedade, e das restrições que elas promovem, deveriam ser julgadas em termos de preocupações éticas a respeito de se a totalidade de relações existentes em uma sociedade deveria ser mantida ou transformada."*

A quem caberiam essas preocupações éticas? Como se poderia alcançar esse nível de maturidade social? Acredita-se que a partir de uma educação que favoreça aos indivíduos de uma sociedade formas de pensamento que lhes permitam pensar de modo mais profundo e crítico.

Segundo Kohlberg (apud Biaggio, 1988), ao nível mais elevado de julgamento moral, a pessoa é capaz de uma atitude crítica em relação às leis e aos valores vigentes, estando, assim, esse nível, estágios 5 e 6 relacionados à capacidade de raciocínio crítico.

Na verdade, conforme Bicudo (1982), estudiosos da teoria de Desenvolvimento Cognitivo e que pesquisam o desenvolvimento da resposta moral, consideram que as experiências de ensino-aprendizagem devem atentar para o raciocínio implícito nas decisões morais. Estes autores dão grande ênfase ao raciocínio lógico, principalmente quando inerente ao julgamento moral.

Para a autora acima citada, *"a educação intencional é ética, quer aqueles que a realizem estejam ou não conscientes do seu aspecto. Isto significa que as ações dos educadores, percebidas ou não, de forma consciente, expressam uma escolha, que influencia o ser e o 'vir a ser' (ou seja, o 'tornar-se' do estudante)."* (BICUDO, 1982, p. 13).

Desta forma, pode-se inferir que o convite para se repensar conceitos, tais como, autoridade, participação, justiça, igualdade, reciprocidade, com o objetivo de se redimensionar o ensino e até mesmo a educação, incita-nos a um trabalho cada vez mais detido e profundo no que diz respeito a valores.

Acredita-se que apenas de um trabalho educacional, que valorize os indivíduos e o contexto em que se inserem, tal como o grupo de onde provêm e no qual interagem, oportunizando momentos de verdadeira "interlocução", momentos de diálogo produtivo e criador, porque "participativo" na verdadeira expressão da palavra, possam surgir "intelectuais transformadores" conforme Giroux (1983), capazes de conscientizarem suas próprias condições psicológicas e sociais. Como decorrência, capazes também de promoverem mudanças significativas em suas realidades, quer sejam estas individuais, sociais e políticas.

Como conclusão, considera-se que: humanizar a educação, colaborar para projetos de democratização em diferentes âmbitos de relações humanas, dar novo direcionamento a processos "políticos-pedagógicos" exigem, cada vez mais, o aprimoramento pessoal e grupal de nossas consciências a um nível crítico e comprometido com reais valores éticos, tais como a liberdade, a responsabilidade, a honestidade e a solidariedade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGGER, Robert E. & GOLDRICH, D. Community power structures and partisan ship. American Sociological Review, 23 de agosto de 1958, p. 323. (Citado em ROSE, Arnold M., 1967).
- AMIDON, E. J. & FLANDERS, N.A. The role of the teaches in the classroom: a manual for understanding oral improving teacher's classroom behavior. Minnesota: Amidon e Associado, 1963.
- ASPY, David. Novas técnicas para humanizar a educação. São Paulo, Cultrix, 1978.
- BALES, R.F. Interactin process analysis. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1950.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- BAYLES, Ernest E. Democratic educational theory. New York, Harper, 1960.
- BIAGGIO, Angela M.B. Psicologia do desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1988.
- BICUDO, M.A. Fundamentos éticos da educação. São Paulo, Cortez, 1982.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alvez, 1975.

- BROWN, G.I. Which pupil to which classroom climate? Elementary School Journal, fevereiro, 1960.
- BOURRICAUD, François. Esquisse d'une théorie de l'autorité. Librairie Plon,
- BURBULES, Nichols. Uma teoria do poder em educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12(2):19-36, jul./dez.1987.
- CARKHUFF, R.R. Helping and human relations. A primer for lay and professional helpers. V.I. Selection and Training. V.II. Practice and research. New York, Rinehart Winston, 1969.
- CARTWRIGHT & Zander. Dinâmica de Grupo, pesquisa e teoria. São Paulo, Herder, 1969.
- COMBS, A.W & SOPER, D.L. Helping relationships as described by good and bad teachers. Journal of Teacher Education, 1963, 14, 64-67.
- COMMON, Dianne L. Power: The missing concept in the dominant model of school change. Theory into Practice. V.XXII, number 3.
- DAHAL, R.A. The concept of power. Behavioral Science, 1957.
- . Modern political analysis. Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall, 1963.
- DODSON, D.W. Authority, power and education. Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook, 99-108, 1974.
- FLANDERS, N.A. Teacher inference, pupil attitudes and achievement. Washington, D.C.: V.S. Government Printing Office, 1965, p. 50-5.

- FRENCH, J.R.P. & RAVEN, B.H. The bases of social power. In Cartwright, D. (Ed.), Studies in Social Power, Ann Arbor: Instituto for Social Research, 1959, 150-167) (Citado por Rodrigues, 1971).
- FREIRE, Paulo. Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- . Educação e Mudança. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1979.
- GADOTTI, Moacir. Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo, Cortez, 1983. 143 p.
- GAGE, N.L. Handbook of research on teaching. Chicago, Rand-Mc. Nally, 1963. Brasiliense, 1980.
- GIORGI, A. Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg, Duquesne. University Press, 1985. 216p.
- GIROUX, Henry A. Authority, intellectuals and the politics of practical learning. Miami University. Teachers Colledge Record, Ohio. (no prelo)
- . Teoria Crítica e Resistência em Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- . Pedagogia Radical. São Paulo, Cortez, 1983.
- GUSDORF, Georges. La palabra. Buenos Aires, Nueva Visión, 1962.
- HABERMAS, J. Para reconstrução do materialismo histórico. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- . Consciência Moral e Agir Comunicativo. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- HAER, John L. Social stratification in relation to attitude toward sources of power in a community. Social Forces, 35 (2):137, dezembro de 1956.

- HARPER et alii. Cuidado Escola - desigualdade, domesticação e algumas saídas. Equipe do IDAC (apresentação de Paulo Freire). São Paulo, Brasiliense, 1980.
- HARRIS, Karen R. et alii. The relationships between pupil control ideology, self-concept and teacher personality: dimensions of effectiveness. Boston, 1982. (Trabalho apresentado ao Annual Meeting of the International Communication Association, Boston, 2-5 May 1982).
- HILLAL, J. Relação Professor-Aluno - formação do homem consciente. São Paulo, Paulinas, 1985.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 1973.
- JOYCE, Bruce & WEIL, Marsha. Models of teaching. New Jersey, by Prentice-Hall, 1972.
- KOHLBERG, L. The development of children's orientation toward a moral character order. I. sequence in the development of moral thought. Vita Humana, 6:11-33, 1963.
- . Manual for scoring/the moral judgment stories. Manuscrito 1979.
- KRÜGER, Helmuth. Educação e Julgamento Moral. Forum Educacional, 12(4):35-43, Rio de Janeiro, out./dez. 1988.
- LASSWELL & KAPLAN. Power and Society. New Haven, Yale University Press, 1950.
- McLAREN, P. Paulo Freire e o Pós-Moderno. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12(1):3-13, jan./jun. 1987.
- MANOIL, Adolph. The Affectional - Intellectual Dimensions: A continuum or dualism? Journal of Education, (145)3:34-37, 1963.

- MARQUES, J.C. O significado da inteligência: dimensões cognitivas, sócio-políticas e existenciais. XXI Congresso Interamericano de Psicologia. Havana, Cuba, julho de 1987.
- . Abordaje fenomenológica en investigación: los significados de las experiencias y concepciones. XXII Congreso Interamericano de Psicologia. Buenos Aires, Junho de 1989.
- MOROSINI, M.C. & BIAGGIO, A. O resgate do sujeito na transformação social. Psicologia: Reflexão e Crítica. 1,1,1-2. 1, 1969.
- ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- OSGOOD, Charles et alii. The measurement of meaning. Urbana, Chicago and London, University of Illinois-Press, 1967.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1971.
- PETTY, Miguel. Autoritarismo y Participacion. Buenos Aires, Editorial Docencia, 1986.
- PICKHARDT, Carl E. Fear in the schools: how students make teachers afraid. Educational Leadership, Washington, 36 (2):107-12, nov. 1978.
- POLSBY, Nelson W. The sociology of community power. a reassessment in social forces, 37, março de 1959.
- QUINTANA, Mário. Prosa & Verso. Porto Alegre, Globo, 1978.
- RIBEIRO, Laura Cansado & BREGUNCI, Maria das Graças C. O papel de autoridade do professor: as bases do poder social como foco de análise da interação em sala de aula. R. Bras. Pedag. 65(149):70-8, Brasília, jan./abr. 1984.

- RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.
- ROSE, Arnold M. La estructura del poder. Psicologia Social y sociologia. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- ROSSI, Peter H. Community decision making. Administrative science quarterly, 1. março de 1957, p. 425.
- ROUSE, L. P. Social power in the college classroom: the impact instructor resource manipulation and student dependence on graduate student's mood and morale. American Educational Research Journal, Washington, 20(3):375-83, Fall, 1983.
- RUSSEL, B. Power: a new social analysis. London, George Allen and Unwin, 1938.
- SANT'ANNA, F.M. Dimensões básicas do ensino. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967.
- SANT'ANNA, Flávia Maria. Micro-Ensino e Habilidades técnicas do professor. 2. ed. Porto Alegre, Bels, 1975.
- SERMAT, Velho & SMYTH, Michael. Content analysis of verbal communication in the development of a relationship: - conditions influencing Self-disclosure. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, v. 26, nº 3, 332-346.
- STEINBERG, Lawrence. Adolescence. New York: Alfred Kusff, 1985.
- THELEN, Herbert. Education and the human quest. New York Harper & Row, 1960, p. 80.
- VERDUIN, John R. Jr. Conceptual Models in: Teacher Education, Washington, 1967.
- WEBER, M. The theory of social and economic organization. New

RELAÇÃO DE ANEXOS

- APÊNDICE: Estágios de Desenvolvimento Moral	108
- SITUAÇÕES INTERATIVAS: registro descritivo das aulas..	109
- ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA	114
- CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR E DA AÇÃO DOCENTE.....	122
- REGISTROS DESCRITIVOS DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO..	124
- REGISTRO DOS DEPOIMENTOS EM ENTREVISTAS	213

APÊNDICE

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

(Traduzido e Adaptado de Kohlberg, 1981).

NÍVEL/ESTÁGIO	O QUE É CONSIDERADO CORRETO
Nível Prê-Convencional	
Estágio 1	
(Orientação para a punição e a obediência)	Evitar desobedecer a regras com base na punição, na obediência por si mesma, evitando danos físicos a pessoas e à propriedade.
Estágio 2	
(Objetivo instrumental e trocas)	Seguir as regras apenas quando isto é de interesse pessoal imediato; agir para obter interesses próprios e deixar os outros fazerem o mesmo; o certo é uma troca igualitária, um bom negócio.
Nível Convencional	
Estágio 3	
(Concordância a conformismo no interpessoal)	Corresponder às expectativas das pessoas próximas ou ao que as pessoas geralmente esperam da pessoa naquele papel; ser bom é importante.
Estágio 4	
(Concordância social e manutenção do sistema)	Cumprir os deveres com os quais se concordou; as leis devem ser sempre mantidas exceto em casos extremos quando conflitam com outros deveres sociais fixos; o certo é contribuir para a sociedade, o grupo, ou instituição.
Nível Pós-Convencional	
Estágio 5	
(Contrato social, utilidade, direitos individuais)	Ter consciência de que as pessoas vêm uma variedade de opiniões e valores, que a maioria dos valores e regras são relativos ao grupo, mas devem geralmente ser mantidos porque constituem o contrato social; alguns valores e direitos não-relativos como a vida e liberdade devem, no entanto, ser mantidos em qualquer sociedade, independente da opinião da maioria.
Estágio 6	
(Princípios éticos universais)	Seguir princípios éticos escolhidos conscientemente; determinadas leis ou arranjos sociais geralmente são válidos porque se baseiam em tais princípios; quando as leis violam esses princípios, age-se de acordo com o princípio; os princípios são os princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto pessoas individuais; a razão para se agir corretamente é a crença, enquanto pessoa racional, na validade de princípios morais universais e um senso de comprometimento pessoal com relação a esses princípios.

Nome ou Código: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: _____

Leia as histórias abaixo e responda às perguntas que se seguem:

1. Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer. Ele pagava Cz\$ 5.000,00 pelo radium e cobrava Cz\$ 50.000,00 por uma dose pequena de remédio.

O marido da mulher doente, Heinz foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas sô conseguiu aproximadamente Cz\$ 25.000,00, o que é a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo, e pediu a ele para vender o remédio mais barato e deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto". Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher.

1. Você acha que Heinz deveria roubar o remédio?

1a. Por que ou por que não?

2. Se Heinz não gostava de sua mulher, ele deveria roubar o remédio para ela?

2a. Por que ou por que não?

3. Suponha que a pessoa que está à morte não seja sua mulher, mas um estranho?

3a. Por que ou por que não?

4. (Se você for a favor de roubar o remédio para um estranho, responda): Suponha que seja um animal de estimação de que ele goste muito. Heinz deveria roubar para salvar o animal de estimação?

4a. Por que ou por que não?

5. É importante as pessoas fazerem tudo o que podem para salvar a vida do outro?

5a. Por que ou por que não?

6. O fato de Heinz roubar o remédio é contra a lei. Isso faz com que o fato seja moralmente errado?

6a. Por que ou por que não?

7. As pessoas devem fazer tudo que podem para obedecer à lei?

7a. Por que ou por que não?

7b. Como isto se aplica ao que Heinz deveria fazer?

2. Heinz de fato assaltou a farmácia. Ele roubou o remédio e deu para sua mulher. Nos jornais, no dia seguinte, havia uma reportagem sobre o assalto. O senhor Jorge, um policial que conhecia Heinz leu a reportagem. Ele se lembrou de ter visto Heinz fugir correndo da farmácia e se deu conta que foi Heinz quem tinha roubado o remédio. O Sr. Jorge não sabe se deve denunciar que Heinz foi o ladrão.

1. Você acha que o Sr. Jorge deve denunciar Heinz como tendo sido o ladrão?

1a. Por que ou por que não?

2. O policial Jorge encontra e prende Heinz. Heinz é trazido ao tribunal, e um júri é escolhido. A tarefa do júri é verificar se a pessoa é inocente ou culpada de um crime. Eles acham que Heinz é culpado. O juiz é quem determina a pena, isto é, dizer quanto tempo deverá ficar preso. Você acha que o juiz deve dar alguma pena, ou suspendê-la e deixar Heinz ficar em liberdade?

2a. Por que?

3. Pensando em termos da sociedade, você acha que as pessoas que desobedecem a uma lei devem ser castigadas?

3a. Por que ou por que não?

4. Heinz fez o que sua consciência lhe ditou, quando ele roubou o remédio. Deve uma pessoa que desobedece à lei ser castigada, se ela agiu de acordo com sua consciência?

4a. Por que ou por que não?

3. João é um menino de 14 anos que queria muito ir acampar com seus colegas, seu pai lhe prometeu que ele poderia ir se ele economizasse de seu próprio dinheiro. Então João trabalhou bastante ajudando seu pai na mercearia e economizou os Cz\$ 4.000,00 que lhe custaria para ir para o acampamento e mais um pouquinho. Mas pouco antes da época do acampamento seu pai mudou de idéia. Alguns amigos do pai iam fazer uma viagem de pescaria e o pai não tinha dinheiro suficiente. Então ele disse ao João para lhe dar o dinheiro que ele tinha economizado.

João não queria desistir de ir ao acampamento, então ele pensa em recusar-se a dar o dinheiro para o pai.

1. Você acha que João deve recusar o dinheiro ao pai?

1a. Por que ou por que não?

2. O fato de que João ganhou o dinheiro, ele mesmo, com seu trabalho, o fato mais importante nessa situação?

2a. Por que ou por que não?

3. O pai prometeu a João que ele poderia ir para o acampamento se ele economizasse de seu próprio dinheiro. Você acha que o fato de que o pai prometera é a coisa mais importante nesta situação?

3a. Por que ou por que não?

4. É importante manter uma promessa?

4a. Por que ou por que não?

5. É importante manter uma promessa a alguém que você não conhece e provavelmente não verá mais?

5a. Por que ou por que não?

6. O que você acha que é a coisa mais importante com que um filho deve se preocupar na sua relação com seu pai?

6a. Por que isto é a coisa mais importante?

7. O que você acha que é a coisa mais importante com que um pai deve se preocupar na sua relação com um filho?

7a. Por que isto é a coisa mais importante?

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA

A seguir você tem uma lista de adjetivos, com os quais poderá descrever *esta aula* e seu respectivo professor.

Você fará isto, colocando um X em um dos pontos de cada escala.

Por exemplo: se você pensa que *este professor nesta aula* está relacionado de um modo *muito intenso* com um dos adjetivos de uma determinada escala, você fará um X numa das estremidades da mesma.

Ex.:

	MAGRO	
MAGRO	GORDO	GORDO
X:--:--:--:--:--:	_____	--:--:--:--:--:

Se o professor, ou mesmo a aula em si, se relaciona apenas *moderamente* com a escala, você marca desta forma:

	MAGRO	
MAGRO	GORDO	GORDO
--:X:--:--:--:--:	_____	--:--:--:--:--:

Se o professor ou a aula se relaciona sô com um dos pólos da escala, você marca:

Ex.:

	MAGRO	
MAGRO	GORDO	GORDO
--:--:--:--:--:--:	_____	--:--:--:--:--:--:

À medida que o professor, ou a aula, se relaciona menos com uma das extremidades da escala, você marca nos espaços mais próximos da zona central.

Se o professor, ou a aula, se relaciona igualmente com um lado e outro da escala, você marca bem no centro:

Ex.:

	MAGRO	
MAGRO	GORDO	GORDO
-:--:--:--:--:	_____	-:--:--:--:--:

Atenção:

Marque com um s X em cada escala. Não deixe de marcar em nenhuma das escalas.

Se você pensa que uma escala não se relaciona com o caso, ou você está indeciso, marque o centro da escala.

Não pense demais, assinale segundo a sua primeira impressão.

11.	INFLEXÍVEL	
FLEXÍVEL	FLEXÍVEL	INFLEXÍVEL
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
12.	NÃO PARTICIPATIVO	
PARTICIPATIVO	PARTICIPATIVO	NÃO PARTICIPATIVO
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
13.	INÚTIL	
ÚTIL	ÚTIL	INÚTIL
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
14.	DESINTERESSANTE	
INTERESSANTE	INTERESSANTE	DESINTERESSANTE
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
15.	INEFICAZ	
EFICAZ	EFICAZ	INEFICAZ
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
16.	IRRITADO	
EQUILÍBRIO	EQUILÍBRIO	IRRITADO
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
17.	INOPORTUNO	
OPORTUNO	OPORTUNO	INOPORTUNO
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
18.	ÕBVIO	
SUTIL	SUTIL	ÕBVIO
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
19.	INSIGNIFICANTE	
SIGNIFICANTE	SIGNIFICANTE	INSIGNIFICANTE
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:
20.	SUPERFICIAL	
PROFUNDO	PROFUNDO	SUPERFICIAL
-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:

21.	NÃO PRÁTICO		
	PRÁTICO	PRÁTICO	NÃO PRÁTICO
	-----	-----	-----
22.	CONFUSO		
	CLARO	CLARO	CONFUSO
	-----	-----	-----
23.	COMPLICADO		
	SIMPLES	SIMPLES	COMPLICADO
	-----	-----	-----
24.	NÃO ELUCIDATIVO		
	ELUCIDATIVO	ELUCIDATIVO	NÃO ELUCIDATIVO
	-----	-----	-----
25.	OBTUSO		
	PERSPICAZ	PERSPICAZ	OBTUSO
	-----	-----	-----
26.	VAGO		
	PRECISO	PRECISO	VAGO
	-----	-----	-----
27.	INADEQUADO		
	ADEQUADO	ADEQUADO	INADEQUADO
	-----	-----	-----
28.	REPETITIVO		
	VARIADO	VARIADO	REPETITIVO
	-----	-----	-----
29.	DEPRECIATIVO		
	VALORATIVO	VALORATIVO	DEPRECIATIVO
	-----	-----	-----
30.	INDIFERENTE		
	ENTUSIASTA	ENTUSIASTA	INDIFERENTE
	-----	-----	-----

31.	FRANCO	DISSIMULADO FRANCO	DISSIMULADO
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
32.	IMPARCIAL	PARCIAL IMPARCIAL	PARCIAL
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
33.	SEGURO	INSEGURO SEGURO	INSEGURO
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
34.	RESPONSÁVEL	IRRESPONSÁVEL RESPONSÁVEL	IRRESPONSÁVEL
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
35.	PERSISTENTE	NÃO PERSISTENTE PERSISTENTE	NÃO PERSISTENTE
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
36.	TRANQUILO	TENSO TRANQUILO	TENSO
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
37.	SINCERO	FINGIDO SINCERO	FINGIDO
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
38.	PACÍFICO	FEROZ PACÍFICO	FEROZ
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
39.	ELEGANTE	DESELEGANTE ELEGANTE	DESELEGANTE
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:
40.	ALEGRE	TRISTE ALEGRE	TRISTE
	-:~::~:~::~:~::~:	_____	-:~::~:~::~:~::~:

41.	DESAJEITADO	
GRACIOSO	GRACIOSO	DESAJEITADO
-:~::~:	_____	-:~::~:
42.	NÃO SUGESTIVO	
SUGESTIVO	SUGESTIVO	NÃO SUGESTIVO
-:~::~:	_____	-:~::~:
43.	MONÓTONO	
DINÂMICO	DINÂMICO	MONÓTONO
-:~::~:	_____	-:~::~:
44.	INCOLOR	
COLORIDO	COLORIDO	INCOLOR
-:~::~:	_____	-:~::~:
45.	INSENSÍVEL	
SENSÍVEL	SENSÍVEL	INSENSÍVEL
-:~::~:	_____	-:~::~:
46.	DESAGRADÁVEL	
AGRADÁVEL	AGRADÁVEL	DESAGRADÁVEL
-:~::~:	_____	-:~::~:
47.	NÃO CONVINCENTE	
CONVINCENTE	CONVINCENTE	NÃO CONVINCENTE
-:~::~:	_____	-:~::~:
48.	HUMORÍSTICO	
HUMORÍSTICO	SÉRIO	SÉRIO
-:~::~:	_____	-:~::~:
49.	ATIVO	
ATIVO	PASSIVO	PASSIVO
-:~::~:	_____	-:~::~:
50.	DISTRAÍDO	
ATENTO	ATENTO	DISTRAÍDO
-:~::~:	_____	-:~::~:

CARTÃO AUXILIAR DE EMISSÃO DE RESPOSTA

_____ X INTENSAMENTE

_____ X MODERAMENTE

_____ X LEVEMENTE

_____ X MUITO POUCO

_____ X QUASE NADA

_____ X NADA

_____ X INDIFERENTE
OU NULO

_____ X NADA

_____ X QUASE NADA

_____ X MUITO POUCO

_____ X LEVEMENTE

_____ X MODERAMENTE

_____ X INTENSAMENTE

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS		Ou o professor ensina, percebendo o aluno como mais importante, e então	Ou o professor ensina, enfatizando a matéria de estudos em primeiro lugar, e então
		<p>A. torna-se flexível e toma decisões conjuntamente com o aluno ou no mínimo, demonstra ser democrático em certo grau.</p> <p>B. torna-se congruente, isto é, preocupado com as relações interpessoais na aula, demonstrando-se sensível e receptivo às manifestações do aluno e as suas próprias atitudes.</p> <p>C. é entusiasmado e estimulador, criando um clima de aprendizagem que conduz à abertura, à honestidade intelectual e à exploração.</p>	<p>a. é fechado, rígido e toma decisões unilaterais, sem até mesmo comunicá-las ao aluno.</p> <p>b. é impessoal, isto é, mantém distância formal e não se preocupa em demonstrar calor humano.</p> <p>c. pode ser entusiasmado com o conhecimento abrangido pela sua disciplina e exigente com relação ao domínio desse conhecimento.</p>
	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO DOCENTE	quanto a objetivos	<p>D. após examinar algumas alternativas, decide-se por objetivos múltiplos, isto é, por aqueles que conduzem a atividade diversificadas em função do alcance de mais do que a aquisição de conhecimentos.</p> <p>E. formula objetivos integrativos, isto é, aqueles que envolvem pelo menos cognição e afetividade conjuntamente (atitudes, valores, julgamentos, etc.).</p> <p>F. orienta-se por objetivos que conduzem ao alcance de conceitos, idéias e princípios relevantes.</p>
quanto a procedimentos e seleção de experiências		<p>G. tenta individualizar o ensino, isto é, ajustar procedimentos e experiências de aprendizagem a cada aluno em particular, tomando como base suas necessidades e possibilidades.</p> <p>H. organiza seu ensino com procedimentos que se voltam para a solução de problemas, aprendizagem de princípios e de conceitos, bem como não descuidar a aprendizagem de valores, atitudes e comporta-</p>	<p>g. favorece a realização de experiências de aprendizagem, como se o grupo de alunos fosse um todo uniforme e não-diferenciado.</p> <p>h. organiza seu ensino com procedimentos voltados basicamente para a aquisição de conhecimento.</p>

	<p>I. seleciona materiais de estimulação (textos, recursos visuais e auditivos, etc) bem como desenvolve seu comportamento verbal em estreita conexão com os objetivos, mais se preocupando com o potencial artístico, criativo e enriquecedor desses materiais do que com o número de dados e fatos que possam conter.</p>	<p>i. seleciona materiais de estimulação que contenham um número significativo de dados, fatos, conceitos e idéias, sem contudo dar maior atenção às possibilidades de uso criativo e inteligente dos mesmos.</p>
<p>quanto a avaliação</p>	<p>J. faz constante uso da avaliação formativa, isto é, durante o processo ensino-aprendizagem informa aos alunos dos resultados alcançados e, de acordo com estes resultados, prevê novas experiências de ensino-aprendizagem, se necessárias para melhorar o comportamento do professor e do aluno.</p> <p>L. vale-se da auto-avaliação do aluno, como um recurso tanto para melhorar seu ensino como para atribuir um conceito ou nota final ao aluno.</p>	<p>j. faz uso da avaliação com o propósito de julgar se o aluno adquiriu ou não o conhecimento, usando o conceito ou grau como recompensa.</p> <p>l. vale-se raramente do julgamento do aluno, para enriquecer seu próprio julgamento sobre os resultados do ensino-aprendizagem.</p>

(In SANT'ANNA, et alii, p.46-48).

Disciplina: Inglês
 7ª Série - T 71
 Professor: A₁

Data: 19/11/1986
 Duração: 50'

(Alunos estão conversando. A professora entra e vai até sua mesa. Fica de pé em frente desta, porém mais próxima dos alunos. Alunos continuam conversando. A professora fala com alguns deles, depois inicia a chamada):

^{C/L}
 P - Ana Paula!

A₁ - Presente.

P - André!

A₂ - Presente.

^{C P}
 P - Senta André.

P - Denise!

A₃ - Presente.

P - Leila!

A₄ - Presente.

P - Luciano!

A₅ - Presente.

P - Luiz Fernando!

A -

P - Marcelo!

A - Presente

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

(A professora continua a chamar cada um individualmente. Hã mais ruído agora. Alguns alunos falam com a professora, de seus lugares mesmos).

Rf/C Im
P - Pessoal, eu vou entregar as notas. (A professora inicia a falar com eles, dirigindo-se ao grupo como um todo).

Im
P - Aquele trabalho que... (interrompe para chamar a atenção de um aluno).

C/P C
P - André!?!... daqui a pouco você está perguntando. Tens que prestar atenção.

Im
P - (Voltando a falar com todos) - Então, o que eu pude fazer com respeito à prova que nós fizemos na 2.^a feira. A prova foi considerada... o valor da prova foi considerado muito ruim, então, em vez de fazer valer sã seis(6)..... Vocês não estão acostumados com esse tipo de questão. A outra turma^{Ie} foi bem, eles^{Ie} estão acostumados já...

As - (Reagem, falando ao mesmo tempo, perguntando a respeito de um trabalho).

A₁ - (Um aluno dentre os demais pergunta): - Professora?... e aquele trabalho?

Rc/Im Ip
P - Aquele trabalho... vai valer dois(2) pontos, sã que eu não corriji... Como era um trabalho longo...

As - (Falam ao mesmo tempo).

C/P Im
P - Aline! (Chamando a atenção de uma aluna). E mais a leitura... (embora muitos ainda falem ao mesmo tempo).

C
P - Tã?

Im
P - Eu vou somar a nota da prova e mais a leitura que cada um sabe o que tirou.

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

- P - Então vocês entenderam? (Há um burburinho dos alunos na sala de aula. Eles parecem insatisfeitos).
C
- A₃ - É um(1) e meio da leitura...
- P - Tã André.
C
- P - Então eu vou entregar as provas, nōs vamos fazer a correção qualquer reclamação é sō no final, vai ser depois, não adianta no meio da prova dizer... - Professora, está errado aqui?... não sei o quē... (fala em tom irônico, imitando o aluno de um modo geral). Eu não vou dar, a mínima atenção. Vai ser depois. Depois da correção é que o aluno vai colocar a questão no quadro e vai arrumar a questão na folha. Eu vou... (fala algo a um aluno, em particular, no caso o André) - Ainda têm questões que não mostraram, não é André?
Im
- P - (Continuando, agora, a falar com todo o grupo) - Então a prova valia sō seis(6), o aluno tirou três(3), ele fica apavorado... (Os alunos agitam-se, falam ao mesmo tempo).
Ch
- A₃ - Professora? Dã para mim acabar de... o outro lado da folha, não deu tempo...
- P - Não. Toda a turma fez, a maioria fez... (falam ao mesmo tempo, um tanto agitados).
P/L
- P - (A professora começa a entregar as provas, chamando cada um pelo nome).
- P - Daniela! (e entrega a prova).
C
- P - Ana Paula! (entrega a prova para Ana Paula)
C
- P - Vale seis(6) a prova (lembrando aos alunos). Então, se o aluno tirou três(3) é sō cinquenta por cento.
Im

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

P
P - Senta Gerson!

P/C
P - Denise! André! (Chama-os para que fiquem quietos apenas).

A₅ - Bahn! (ao olhar a sua prova).

C/Rf
P - Fabiana! (Chama-a para entregar a prova).

C
P - André!

C
P - Luiz Fernando!

P
P - Senta, André!

C
P - (Continuando a entregar as provas) - Denise!
(Hã um burburinho em aula, pois os alunos conversam entre si. A Professora fala algo sobre uma leitura, mas não dá para se ouvir bem o que era). (Uma menina dissera que estava com rubēola no dia de um trabalho que a professora fizera e que iria considerar para nota. A professora responde da seguinte forma):

P/L
P - Tem que ver se no dia em que eu fiz a leitura, tu estavas com rubēola, mas se tu estavas boa, então não.

A₆ - Professora! (pergunta algo).
(A professora continua a entregar as provas, não responde ao chamado do aluno). P/C

P - André, vai te sentar.

A₃ - Sim! (André vai sentar-se, pois estava nas classes de umas meninas).

C/L
P - Vai para o teu lugar, que eu vou...
(O aluno vai para seu lugar, depois vai à pedra).

As - (Agitam-se, falam ao mesmo tempo, alto. Muitos querem ir)

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

P - Pessoal, eu ainda não entreguei as notas, eu ainda posso descontar.

P - Quem é que respondeu a segunda?

A₃ - (André escreve na pedra):

Na Pedra:

a) My name is André.

P - Psiu! André, senta por favor!

P - (Lendo um dos itens da prova) - What's your name? Quem é que respondeu a quarta?

A₇ - Eu...

P - Se eu já corrigi, não precisa, mas se eu...

P - Aqui pessoal! (Apontando na pedra) - Cabelo é objeto, se que usar "it", muita gente errou essa aí. Quem é que acertou?

Na Pedra:

b) Yes. It is blond.

c) Yes, I'm young.

A₅ - Deixa eu fazer a outra.

P - Quem é que pediu a letra g?
(Dois alunos queriam fazer a correção da questão).

P - Dividam meu anjo. (Um tanto irônica e brincalhona ao mesmo tempo).

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

P - Vocês na 7.^a ^{Ia} série já têm que saber dividir.
(Vão, então, dois alunos à pedra e cada um escreve um item).

H - No I'm from Brazil.

P - Pessoal, vocês têm que ocupar o quadro mais apertadinho
para caber tudo. ^{Im}

P - Quem é que acertou?... A h já foi feita?

P - Tem muita conversa. ^{Ch/Ia}

P - Pessoal, assim não dá. ^{Rf/C}

As - Todos repetem (meio gritado).

P - Sem gritar gente! ^{Im}
(A professora lê na pedra as questões corrigidas e os alu-
nos repetem).

P - Essa aqui, a maioria acertou (acertou) - Graças a Deus! ^{Ia} ^{Rf}

P - Quem não foi e gostaria de ir ao quadro? ^{C/Rf}

A₆ - Eu. (um menino)

P - Quem não foi?... ^P
(Vai, então, uma menina à pedra).

Na Pedra:

- How much is the tie?
- How old is your mother?
- How much are the sacks?
- How old is that boy?

P - Quem gostaria de fazer a letra B? ^{C/Rf}

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

A₈ - Eu (apontando o dedo).

P - Mesmo os ^{Im} que já foram. (Então, mais alguns apontam os dedos).

As - (Meninos riem alto)

P - ^C Psiu!... (Sorrindo, com o indicador em frente a boca).

P - ^{Rf} Pessoal, ^{Im} depois eu vou passar para ver a correção.

P - ^{C/P} Psiu!...

A₉ - (Fala algo com a professora).

P - ^P Então corrige e pára de conversar (disse para esse menino que falara com ela recém).

(Vai um outro menino à pedra. Nota-se que a professora usa ir à pedra, como prêmio ou punição).

P - ^{Rf} Tã pessoal, vamos repetir ^{Im} essas que estão aí no quadro. Estou pedindo para repetir...

As - (Repetem o que a professora lê).

P - (A professora, escreve na pedra):

Na Pedra:

a) Thin

b) Old

c) Old

d) Short

P - ^{Im} Agora não precisa colocar no quadro.

As - Aaah! (com pena)

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

P - (Continua corrigindo. Agora apenas oralmente).

P - (Lê).

As - (Repetem).

P - Esse próximo exercício vai ser feito no quadro, porque a maioria errou. (O clima agora é de trabalho, interesse).

P - Quem é que quer fazer no quadro?

As - (Algumas meninas principalmente: eu, eu, eu...)
(Vai à pedra uma menina e escreve):

Na Pedra:

a) He is twenty (escreve e olha para a professora).

P - (Lê e diz que está correto).

P - Quem é que sabe escrever 51?
(Vai uma menina à pedra e escreve):

Na Pedra:

a) My father is fifty-one)

P - Pessoal, corrige isso aí, que a maioria errou.

P - Letra b - poucos acertaram gente!...

P - A maioria errou essa aí, porque é plural.
(Na pedra, uma menina escreve):

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

Na Pedra:

b) The jeans are ten dollars

c) That girl is twelve

P - Segunda ^{Im} vocês ficam sabendo se passaram ou não.

As - (A maioria) ah!... (querem saber antes).
(Um aluno diz que sabe que vai passar).

P - Como ^{C/Ch} é que tu sabes, se nem foi feita a média?
d) The bed is twenty one dollars (a menina acaba de escre
ver na pedra).

P - ^{Rc C} Ok. - Vamos repetir essas frases aĩ:
(Iniciam a repetir, em conjunto. Alguns não repetem, po
rém a maioria sim).

P - ^{C Ic/Ch} Alguém quer ler? - Isso aqui é bem simplezinho.
(Os alunos agitam-se)

P - ^{C/Rf} Pessoal!

P - ^{C/Rf} Sō um pouquinho, enquanto não tiver silêncio não dā.
(Agora fazem um pouco mais de silêncio e uma menina lê)

P - ^{Rc} (Sorri). Ok.

P - ^{Ic/Ch/C} Esse outro é bem simples, quem quer traduzir?
(Alguns dizem que querem).

P - ^{Im/Rc} Quem é que sabe, traduz.

P - Por que vocês têm ciūme um do ^C outro?

As - Não é ciūme professora. (Alguns respondem isso).

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

- P - Como modelo de leitura, eu coloco quem tem mais facilidade.
Im L
- P - Facilidade para leitura é aptidão.
Ic Ch
- As - Ahn!... (Não se mostram muito satisfeitos com o fato de que alguns são considerados modelos, perguntam quem era).
- P - (Cita nomes e diz): Quem quiser crescer...
Im
- As - (Alguns alunos, brincando, dizem: é comer!... (lembrando uma música)).
- P - Parem com esse ciúme aí.
C
- P - Aline!
C
- P - Ana Paula! (Chama-as para que fiquem em silêncio).
- P - Psiu! Pessoal, vamos voltar à correção.
P/Rf Im
- P - Pessoal, nós vamos corrigir oralmente, têm que prestar atenção.
Rf Im C
- P - (Sorri para uns alunos que lêem).
- P - Letra b. Responde... (indica o nome do aluno que deverá responder).
Im C/Rf/Rc
(O clima é de descontração da parte dos alunos).
- P - Pessoal, letra d. Tã muito bagunçado isso aí (franzindo a testa, com ar de quem não está gostando da atitude dos alunos, que conversam entre si).
Rf C/Im P/Ch
- P - Psiu!... Letra d - André.
P Im C
- P - Quanto mais conversarem, mais trocam...
Im/C/L

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

C/Rf
P - Giselle!

A₉ - Eu?...

P - É. Psiu!... Letra f.^{Im}

P - Teve gente que não respondeu - Br^{Ia}ésil.

P - No, she is... Quem é que fez? Quem não fez, faça agora.
Letra h - (Lê a questão e diz: Quem sabe, responde).^{C/Rc}

P - Quem errou, tem que escrever isso a^Pí (e continua lendo):

P - Yes. She is... Letra r.^{Im/C}

As - (Os alunos lêem).

P - Eu aceitei assim, mas o correto tem que ser:... (vai à pe^{Ic}dra e escreve): "She is from the US."

A₇ - Quem foi que acertou?

P - Acho que foi o Ant^{Rc}ônio.

P - Deixem as folhas sobre a mesa que eu vou passar.^{Im}

A₈ - Oh! Professora, eu não soube corrigir essa...

P - (Foi até a mesa do aluno que dissera não saber como corri^{Rc}gir e disse para ele pegar a prova de um colega).

As - (Agitam-se)...

P - Psiu!...^{P/C}

P - Pessoal, quem não conseguiu corrigir tudo, pede a prova^{Im/L} de quem acertou tudo.

Data: 19/11/1986

Duração: 50'

P - Vou ler, agora, as ^{Im} notas das leituras.

As - (Se aquietam, agora, para ouvir as notas).

P - Fecha ^C essa porta (A professora diz para um aluno fechar a porta).

P - Aquele ^{Im/Rf} trabalho, pessoal... eu vou corrigir.

P - (Vai ^ã sua mesa)... (Alguns alunos vão até ela conversar e outros saem, pois já bateu o sinal de saída).

Disciplina: Matemática

Data: 18.10.86

7ª Série T 74

Duração: 50'

Professor: A2

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos e dirige-se a sua mesa. Após fazer a chamada, inicia a aula, escrevendo na pedra e perguntando aos alunos:

P - (...um ângulo...complemento^{Im}...) vocês têm alguma dúvida a esse respeito, podem perguntar^L. Em primeiro lugar, dois ângulos são complementares quando? Qual é a conclusão que vocês chegam? Aqui, ^Coh. - (ela faz uma pausa, esperando pela resposta dos alunos, que permanecem calados) - Um ângulo é complemento do outro... - (ela espera) - Quando é que um ângulo é complemento do outro? - (ela insiste) - Compreende? Gente,...

P - ...um ângulo, se nós traçamos... Bom, este ângulo aqui do quadro, este ângulo, tem quantos ^Cgraus este ângulo?

A1 - Noventa.

P - Noventa graus, certo. É um... Como é o nome deste ângulo?

A2 - Complementar.

A3 - Reto.

P - Ângulo Reto, muito bem. Agora, se eu traçar?

A1 - Ângulo.

P - ...qualquer um ângulo aqui... Esse ângulo - ...a medida deste ângulo aqui nós vamos chamar X , como é que eu vou chamar este outro ângulo que complementa e, junto com o outro, forma noventa graus? Como é que nós vamos chamar?

A5 - Complementar.

P - Complementar. Então, este ângulo X é complementar deste ângulo Y ... E se eu quiser expressar matematicamente, com símbolos, o complemento de X será noventa graus. Noventa graus... Olha, noventa graus é todo esse aqui, tá? Certo? Todo esse ângulo é noventa graus, certo? Eu tracei aqui e

(noventa menos \underline{X}) eu vou ter o complemento que \bar{e} ?-(ela espera a resposta)

A_S e P - \underline{Y}

P - O complemento deste ângulo. Cristiano!!! Então a soma das medidas desses ângulos aqui, \underline{X} e \underline{Y} vai dar noventa graus. Esses ângulos são chamados com?...
C/P

A_S e P - ...plementares.

P - Ângulos Complementares. Muito bem. Se eu tiver agora, um ângulo de cento e oitenta graus, chamado Ângulo?...

A_S- Suplementar.

P - Aí vocês tão me dando já, o nome daqueles ângulos que somam cento e oitenta graus, tã? O Ângulo..., nê? O "Ângulo de Meia-Volta". Agora, a soma... Se eu traçar um ângulo aqui, tã? Esse ângulo, tã? Vou chamar de \underline{X} , tã? Esse outro... e a medida... \underline{X} é a medida deste ângulo. \underline{Y} ... Temos, oh., A, B, C. Tã, gente? Estou marcando com um ponto aqui...e essas três retas. Então, eu diria que a medida do ângulo A, O, P mais a medida do ângulo P, O, C, ou seja, \underline{X} mais \underline{Y} , vai dar um total de?

A_S- Cento e oitenta graus.

P - ...cento e oitenta graus. E esses ângulos são chamados de Ângulos?

A_S- Suplementares.

P - Suplementares. Ângulos Suplementares. Alguma dúvida, gente? Então, eu tenho... cento e oitenta graus, tã? E eu, digamos que tu quisesses saber o valor de \underline{Y} e eu te desse o valor de \underline{X} . Então, o valor de \underline{Y} seria igual a? -(ela não espera pela resposta dos alunos)... cento...e oitenta graus...menos...
Rc Ic C Rf Ic Im C Ch/P

A₃- \underline{X} - (o aluno responde em voz quase inaudível)

P - \underline{X} . Não é? Se eu soubesse... Eu quero saber o valor de \underline{Y} , tã? E para...então se eu já tivesse o valor de \underline{X} , eu faria cento e oitenta menos \underline{X} para ter o \underline{Y} , não

tínhamos feito alguns, não é?

A4- Professora, eu tenho um trabalho para entregar.

P - Tã. Depois vocês vão me entregar, depois, no final da aula...

A5- Que página é, professora?

P - Vamos à página cento e sessenta e oito. Esses exercícios foram que... para vocês fazerem, né? Sim ou não?

A5- ...a senhora tinha feito na aula passada...

P - Certo. E agora, "calcule a medida de \underline{X} e \underline{Y} indicada na figuras", já foram feitos também, não é?

A5- ... (Faz uma pergunta para a professora)

P - Agora os exercícios de fixação. Cento e sessenta e nove, complementos, suplementos. Vocês já fizeram no trabalho? (A professora ignora a pergunta do aluno).

A5- ...

P - Não? Vamos trabalhar, então. Na página "um-meia-nove", gente, tã? Na página "um-meia-nove". Primeiro grupo: calcule a medida do complemento do ângulo que mede setenta e dois graus.

A6- Ô, professora, a gente já fez esse problema. (ruídos de alunos se acomodando)

P (Ignora o que os alunos falaram) P

A3- Em folha de caderno, professora?

P - Nós vamos trabalhar aqui com exercício de fixação, agora, tã, gente? (Ignora a pergunta do aluno)

A3- Caderno?

P - Tã, no caderno.

(mais ruídos, além de vozes. - 1 min.)

P - Calcule a medida do complemento - (ela diz em voz baixa) - Gente eu vou fazer esse primeiro como modelo. Vocês vão me perguntando...

A7- Tã faltando. - (o aluno interrompe brevemente).

P - ...tã? Primeiro grupo: "Calcule a medida do complemento de um ângulo". Letra A, setenta e dois graus. Bom

mam noventa graus, então basta vocês diminuïrem, noventa menos setenta e dois^C, dá?

A₃- ...zero menos dois, oito; oito menos sete... dezoito graus.

P - Resposta: dezoito graus. Tã^{Rc}, gente? Certo? ... prova. Somando, vai dar^{Ch/Ic} os noventa. Os noventa graus, certo? Depois, ah., tem um aĩ^{Im}, oh, que eu preciso explicar. Letra B, letra B. Sessenta e sete graus e trinta minutos. Gente^{Rf}, aqui, oh. - noventa graus menos sessenta e sete graus e trinta minutos - aqui nōs vamos ter que pedir emprestado um grau...trinta minutos. Então, noventa empresta^C um, fica?...

A₅- Oitenta e nove.

P - Oitenta e nove. E um grau, quantos minutos tem?

A₅- Sessenta.

P - Sessenta. Então, agora fica... diminuïdos, oh., sessenta menos trinta^{Ic}, trinta minutos. (nove menos sete, dois; oito menos seis, dois) A resposta aqui...O complemento deste ângulo terá vinte e dois graus e trinta minutos, tã? É isso aĩ^{Ch}. E lã na letra D, gente^{Rf}, tem que pedir emprestado grau, minuto, não é?

Ag- Professora, porque ali...a senhora botou noventa?

P - Porque ângulos complementares, André!! ângulos complementares têm que somar noventa graus. Eu fiz o desenho aqui...Isso aqui é um ângulo reto, tã?

Ag- ... p (o aluno fala algo com a professora).

P - Não, não importa que saiba o nome ou deixe de saber. Isso aqui mede noventa graus, tã? Ele é um ângulo reto. Agora tu já "tã" sabendo, tu já "fez" isso. Isso aqui se chama... Esse ângulo, õh. Isso aqui...Isso aqui, õh., é um ângulo reto. Esse ângulo tem noventa graus, tã? Se nōs dividirmos em dois aqui, cada um deles vai ser chamado complemento do outro. Dois ângulos que somam noventa graus são complementares. E esse exercício pediu: Achar, determinar o complemento.

gulo tem setenta e dois graus, digamos que (vou por aqui assim, mais ou menos, tã? Isso aqui eu não tenho, não tenho transferidor...eu fiz a olho, tã?) Então, isso aqui teria setenta e dois. Tem que medir aquele outro que falta para noventa, para completar os noventa. Então, noventa menos setenta e dois, tã? É aquele que complementa. Tu podes ter... Tu soma os dois, tem que dar noventa. É isso aí...

P - Então, todo esse exercício aqui é pra calcular o complemento do ângulo. Nós temos que diminuir deste, noventa deste, tã? É isso aí.

(Ela faz uma pausa após a longa explicação)

P - Agora, vão ser seis grupos, gente. Vocês já vão encontrar.... equações matemáticas que vocês terão que formar. Alguns, talvez até façam mentalmente, mas é bom e salutar que se faça uma equação. Terceiro grupo. Tá gente? Letra A - (ela faz uma pausa de meio minuto). - Oh., gente. Esse aqui, oh., gente. Tá? A medida desses ângulos está representada por...matemática. Somando, nós vamos formar uma equação. Então, eu poderia dizer: X mais X mais seis graus é igual a?...

A₃- Noventa.

P - Igual a noventa, tã? Agora, gente, é uma equação do primeiro grau com uma incôgnita, né? X mais X ?...

A₅ e P - Dois X.

P - ...igual...Esse "seis" passa pro outro lado e, então, passando para lá, troca de sinal: menos seis graus, tã? Dois X igual a noventa menos seis...

A₅- Oitenta e quatro.

P - Oitenta e quatro graus. Então X ...

A₅- É igual...

P - ...será igual...

A₅- ...a oitenta e quatro graus.

P - \underline{X} igual a... - (ela espera pela resposta dos alunos) -
 quarenta e dois graus. ^{Rf} Achamos um. ^{Ic} Esse primeiro aqui,
^C õh. E o outro vai ser então?...

As - Quarenta e oito.

P - Certo. ^{Rc} Quarenta e dois mais seis, ^{Rc/Ic} quarenta e oito. Res-
^C posta, então? ^{Ic} Quarenta e dois graus e ^{Ch} quarenta e oito
^{Rf} graus. A prova, gente, ^{Ic} soma os dois...

As e P - ^{Ch} Quarenta e dois graus...

Ag - Mais quarenta e oito...

P - ...mais ^{Ch} quarenta e oito...

Ag - Noventa graus.

P - ^{Rc} Noventa graus. ^{Ch} Basta somar, ^{Ic} tã, gente? ^{Rf/C} Esse aĩ, ^{Im} ẽ le-
^C tra A. ^{Im} Terceiro grupo, assim vocês vão fazendo os ou-
 tros tã?

(passos, ruídos, vozes baixas, to-
 dos falam ao mesmo tempo, enquan-
 to a professora dá explicações a-
 dicionais e específicas, para de-
 terminados alunos. Aos poucos, a
 aula vai se agitando e todos fa-
 lam mais alto. A professora conti-
 nua dando explicações. - 10 min.)

P - ...coloquem no lugar da letra o valor encontrado... Gen-
^{Im} te, ^{Rf} olha ali, no primeiro, ^{Ic} letra A, no terceiro grupo.
^C ^{Im} Atenção aqui, que eu ^{Im} dei esse modelo pra vocês. Depois
 tem o outro que vocês, da mesma forma, vão estabe^{Im}lecer
 a equação e, ao final, vocês têm que substituir a le-
 tra. Por exemplo, se aqui tivesse dois \underline{X} , eu teria que
 multiplicar duas ^{Ch} vezes o \underline{X} que eu encontrei. E se tem
 três \underline{Y} , eu vou ter que multiplicar ^{Ic} três vezes ^{Ch} \underline{Y} , pra
 dar o valor do ângulo, ^{Ch} aquele ali. E o que vai a^{Ch}conte-
 cer na letra B, tã? Vocês, depois de achar a equação,
 o valor de \underline{Y} , vocês terão que substituir naquele ^{Ip} de-
 senho, ^{Ic} naquela fórmula, pra achar, ^{Si} não ẽ? Eu desejava
 saber do primeiro grupo, quem já ^{Si} completou o primeiro
 grupo?

P - Tã. Vamos, então ver as respostas, se tã certinho.

A10- Não, professora...

As- ... (gritos, etc.)

P - Tã. Vocês querem fazer tudo primeiro, façam. Depois a gente corrige.

P - Mas esse ângulo aqui, ôh....Então ele... E esse outro...

(a aula fica mais agitada e os alunos levantam a voz. A professora continua falando com alguns alunos)

P - Atenção., que eu quero esclarecer a vocês, gente...

A12- ...

P - Atenção, que agora me pediram um esclarecimento e eu vim olhar aqui o que realmente pedia o exercício. É claro que eu fiz, aqui, por exemplo, o valor dos dois pra mostrar a vocês que a soma dos dois, pra tirar a prova, dá noventa graus. Mas se o livro pede, no exercício de vocês, "calcule as medidas de X e Y ", é só pra calcular o valor de X e basta, compreenderam? Sendo do teste, sendo vestibular, sendo, tã? A gente só vai responder aquilo que pediu, não é? Eu, aqui, fiz todos os exercícios por completo, até o final, pra tirar a prova e vocês verificarem que aquilo ali está certo, tã? Mas se o livro pediu: me dê a medida de X , vocês vão dar, a medida de X é quarenta e dois, tão entendendo? Certo? Vocês vão ver, numa questão, num teste, aquilo que pede, qual é a resposta. Eu fiz todo ele completo para vocês verificarem a exatidão, tã? Não adianta vocês acharem, e não sabem se aquilo tã certo ou errado. Tã, gente? Compreenderam?

As- ... (falam ao mesmo tempo)

P - Se pediu a medida só do Y , então nós vamos dar a medida do Y . Se pediu a medida do X ,...

bem agitados, falando bem alto)

P - Este aqui ^{Ic} é noventa, este aqui ^{Ic} é noventa, ^{Ic} tã? Esse aqui ^{Ic} é noventa e esse aqui ^{Ic} também ^{Ic} é noventa graus, ^{Ic} tã? Estes dois aqui somam ^{Ic} cento e oitenta, ^{Ic} tã? Estes dois aqui, ^{Ic} ôh. Noventa com noventa, ^{Ic} cento e oitenta....-(ela diz isso em voz baixa)

P - Gente, vamos corrigir os exercí^{Rf}cios, (então - ela se dirige ^{Im} à toda a turma, falando mais alto) - ^{Im} Tã? ^{Im} Primeiro vamos ver...primeiro grupo, ^{Im} letra B. Olha ^{Im} nós vamos fazer oralmente. Se ^Lalguém teve dificuldades ou não acertou, pode ^Lpedir explicação, que ^Lé o momento.

A₈- Qual ^{Rf} é o grupo?

P - Paulo. ^{Im} Primeiro grupo, ^C letra C...já tinha feito aqui no quadro. (Ignora a pergunta do aluno 8 e dirige-se para outro.)

Paulo- ^{Rc} Trinta e cinco graus e....

P - ^{Rc} Trinta e cinco graus e...

Paulo- ...

P - ^{Ic} ...vinte e oito minutos

A₁₃- Aonde?

P - ^{Ic} Primeiro grupo, ^{Ic} letra D....

A₁₄- ^{Ic/C} Tã aqui, professora.

P - ^{Ic/C} Letra D.

A₁₅- Onde?

P - ^{Rf/C} Adriana.

A₁₆- ^{Rf} Quarenta e...graus,...minutos e...segundos.

P - ^{Rf/C} Certo. ^{Rf/C} Correto. ^{Rf/C} Márcio, segundo grupo, letra A.

A₁₇- ^{Rc} Setenta e quatro graus.

P - ^{Rc} Correto, ^C André, letra...

A₁₈- ^{C/Rf} Não fiz, professora.

P - ^{C/Rf} Não fez, ^C André? Tentou...?

A18- ...

P - Olha, vocês são do terceiro grupo, tá?

A5- ...

P - ...o que o vizinho fez tu não fez? ...

A18- Não fiz, professora, eu não entendi.

P - Não entenderam? Gente, ... letra D. Olhem aqui, letra D. Suplemento, vocês têm que entender que cento e oitenta graus menos sessenta e sete graus e trinta minutos, como é que se faz isso? André, presta atenção. Cento e oitenta vai emprestar um grau. Então aqui fica cento e setenta e nove graus. Emprestou um, Este um vale sessenta minutos. Sessenta menos trinta, trinta. Nove menos sete, dois. Sete menos seis, um. E um, cento e doze graus e trinta minutos. Entendeu, André?

A17- ...tem de diminuir...

P - Tem que diminuir porque hein? É porque eu pedi o suplemento. Eu sei o ângulo. Suplemento é o que falta pra atingir o ângulo de cento e oitenta graus, tá? É o que falta. Digamos que eu tivesse aqui, ôh. Esse ângulo aqui, tá?, fosse de sessenta e sete graus e trinta minutos, tá? O suplemento dele é aquilo que falta pra completar. Esse aqui, ôh. Tudo isso aqui - (ouve-se um ruído de giz pontilhando no quadro) - tá? Toda essa região do plano é o que falta para completar aquilo. Os dois somados dão cento e oitenta graus. Porque é um ângulo rápido, um ângulo de meia-volta. Quando se diz "meia-volta, volver", e a gente faz isso, ...

A17- Noventa graus.

P - (ignora o aluno) ...a gente faz "meia-volta, volver", é um ângulo de meia-volta, tá? É um ângulo de meia-volta significa cento e oitenta graus, (que é chamado ângulo...). E estes dois somados dão cento e oitenta graus. Então aqui teria, ôh. Cento e doze graus e trinta minutos. Podem fazer a soma dos dois pra tirar a prova. Querem ver? Somando, cento e doze. Vamos somar. Cento e doze graus e trinta minutos mais sessenta e se

- A₅- Sessenta.
Rc Ic
- P - Sessenta. Ora, sessenta minutos equivalem a um grau. E esse sessenta, õh., é igual^{Ic} a um grau. Esse um^{Im}, eu vou somar aqui em cima, õh. Um e dois, três; e sete^{Ic}, zero. Vai um. Dois, seis, oito. Õh. Cento^{Ic} é oitenta graus, C^{Ic}ã? A soma^{Ic} dos dois dá cento e oitenta. Se eu sei um e quero saber outro, basta diminuir. Entendeu, André? ^{Rf/P}En^Cte^Cndeu?... Tã?
- P - Eu tô explicando ainda o segundo grupo...Adiante. Se^{Im}guinte. Letra C. Quem é que quer dizer, Andréa. ^{Rf}Letra^C C do segundo grupo.
- A₁₉- ...
Rc Ic
- P - Certo. Cinquenta e nove graus e quinze minutos. Letra B...
- A₁₈- Noventa e cinco graus e oitenta minutos e vinte segundos.
Rc Im C
- P - Correto... Terceiro grupo. Letra A.
- A₁₉- Õ, professora, a gente tã fazendo ainda.
- A₅- A gente já fez, professora.
- A₃- Deu, professora.
Rc/C /P
- P - Tã fazendo ainda?
- A₁₉- Dã quarenta e dois graus.
Rc Ic
- P - Certo, o valor de X...dá quarenta e dois graus na letra A. Letra^C D: O valor de Y.
- A₅- Dez graus.
Rc Ic
- P - Certo. O valor de Y ali é dez graus. Ali sô pede o valor de Y.
Im/Ch
- A₁₉- Professora....eu não consigo fazer....

(Vários alunos falam ao mesmo tempo, enquanto a professora dá explicações individuais; ouve-se assobios. Intervalo para o 2º período.)

Disciplina: História

Data: 26/11/1987

1.^a Série - T 72

Duração: 50'

Professor: A₃

P - (Entra, dirige-se a sua mesa. Coloca seu material sobre a mesa e pede para um aluno apagar a pedra).^C

P - (Anuncia que vai olhar os cadernos).^{Im/C/L}

As - (Abrem os cadernos em cima de suas classes).

A₁ - Deixa eu ler professora?

P - Não precisa^P ler.

A₁, A₂ - Ahnn!!!!...

Na Pedra:

- Império (27 a.C. - 476)
- O governo de Otávio Augusto (27 a.C. - 14)
- Após a vitória de Otávio Augusto sobre Marco Antônio (27 a.C. recebe títulos Ic
- Reformas: (3)

P - Então vocês lembram que naquela batalha..., quem^{Ic} venceu Marco Antônio foi Otávio. Otávio era imperador^{Ic}...

P - Que vocês notam^C de diferente nesta data? (fala apontando a pedra).

As - (Respondem corretamente)

P - (Repete e coloca outra pergunta).^{Rc}

P - Qual a conclusão a que vocês chegam?^C

As - (Falam ao mesmo tempo, porém corretamente).

P - Exatamente.^{Rc} Após a vitória do Otávio sobre Marco Antônio, o que foi que Otávio realizou?^C

Data: 26/11/1987

Duração: 50'

A₃ - Professora? - (Chama a professora em sua classe e faz uma pergunta, a professora responde para ele).^{Ic}

P - Isso aí é uma^{Ic}...

A₄ - Professora, é sô pôr os nomes?

P - Sô os^{Im} nomes. (Diz isso caminhando de um lado para outro).

A₅ - (Faz a mesma pergunta).

P - Sô. Sô os nomes.^{Im} (Os alunos estão com o livro aberto sobre a mesa).

P - Vocês viram que ele recebeu até um título^{Ic} que era reservado aos deuses? Ele foi endeusado. Otávio Augusto^{Ic} passa a ser considerado um Deus em Roma. Ele governou^{Ic} como ditador, sem dar a impressão aos outros de que era chefe de tudo! Ele nunca falou que era único, mas ele era um ditador. Chefe de tudo, chefe do exército...^{Ch}

P - Três(3)^{Ic} reformas. O livro de^{Ch} vocês traz seis(6) reformas.

A₄ - Professora? É para por três(3) reformas?

P - É.^{Re} ^{Im}

P - Júlio César recebeu... Otávio Augusto também^{Ic} recebeu...

A₆ - (Faz uma pergunta).

P - Tudo, tudo.^{Im}

A₄ - Tudo?

P - (Com a cabeça,^{Im} diz que sim).

Data: 26/11/1987

Duração: 50'

A₅ - Professora. - Porque agosto ficou como mês do azar?

P - Ah! Isso^{IP} eu não sei. (Vai caminhando de classe em classe, ou melhor, da classe desse menino - A₅ - para a de outro que trabalha silenciosamente e observa o que ele faz).

P - Pronto^C reformas?

As - Nãaooo...

P - Então vocês podem dizer que existiu 4^{IC} dinastias: Os impe_radores (4 dinastias)- (escreve na pedra)

P - Cristianne!^{Rf C} (Solicita que uma aluna leia no livro).

P - Karen!^{Rf C} (Outra menina lê)

P - Bem^C alto^{Rf} Rosa!

P - (Pede para outra aluna ler)
(A aluna lê)

P - - Tã.^{Rc} (Depois pede para outra ler)
(Outra inicia a ler)

P - Repete^P. Lê alto.

P - (A professora escreve na pedra, dizendo vou colocar^{Im} na pe_dra:

Reforma: (3)

1)

2)

3)

- Otávio morreu: a data em que^{IC} morreu e que permaneceu no governo.

A₆ - O quê que aconteceu?

Data: 26/11/1987

Duração: 50'

- P - Então ele governou como ditador de 27 a.C. a 14. A data em que ele morreu: e o que aconteceu^C durante o governo de...? (Uma aluna pergunta o que é para colocar no esquema. A professora diz):
- P - O ano e o^{Im} que aconteceu. (Fala apontando para a pedra). (Fala e vai passando por algumas classes, observa e esclarece as dúvidas dos alunos).^{Ch}
(Alguns alunos de trás falam e perguntam):
- As - Deu professora?
- P - (Não liga, isto é, não responde e escreve na pedra): (Lê alto o que escrevera na pedra):
Império até século^{Ic} III
- A₇ - (Aquele aluno que falara e a professora não considerara) - Uh!!! (um uh!... de cansaço).
- P - (Escreve a pergunta e fala perguntando):
"As instituições criadas por Otávio Augusto seus sucessores?"^C
- P - Então vocês viram que^{Ic} os sucessores dele foram uma confusão...
- A₇ - O que é sucessores?
- P - (Responde explicando)^{Ch} (Atende uma aluna e diz: É no 2º parágrafo).^{Ic} (Uma menina pergunta algo, ela vai à classe da menina para responder-lhe e explicar-lhe).
- P - Psiuu!!! - Alex! (Fala para Alex não conversar mais, não atrapalhar).
- As - (Alex) - Não sou sō eu...
- P - Vai à pedra.^P

Data: 26/11/1987

Duração: 50'

A₈ - (Alex) Professora! (apontando para outros colegas da frente que também conversavam, como quem diz que não era só ele).

P - (Parece séria e braba com ele (c/Alex) apenas).

Na pedra:

- Até o século ^{Ic} III Roma foi governada
1)
2)
3)

P - Psiu!!!^P (Pede silêncio lá de sua mesa, depois novamente, do meio da sala).

P - Aqui Oh! (Aponta a pedra e faz psiu!^P Em seguida pede para uma aluna ler).

P - M^{arf/C}arcia, lê uma reforma.
(M^{arf/C}arcia faz a leitura).

P - Karen,^{Rf/C} outra.
(Karen faz também uma leitura).

P - Tã.^{Rc} Mas a dele também está certa^{Ch} porque...

P - Normalmente não se usa na política fazer^{Ch} isso, colocar os parentes mais próximos...

As - Nãao!!!!!! (Com um biquinho, como se quisessem dizer o contrário).

P - O que quer dizer preservados?^C

A₉ - Mantidos.

P - Mantidos.^{Rc}

Data: 26/11/1987

Duração: 50'

- A₅ - (Faz um comentário sobre o assunto).
- P - (Dá a entender que agora não era hora...^{P/C} Fala algo sobre o que está na pedra e depois pede para esse mesmo aluno ler o trabalho, ou resposta. Está bem rica a resposta, pelo que parece).
- P - Janela!^C (Para uma menina dos fundos, que está na janela).
(A professora fala para uma menina que estava na janela).
(A menina sai logo da janela).
(Um aluno aponta um colega, queixando-se para a professora que o outro o chamara de debilóide).
- P - Que coisa^P séria! Vocês nunca foram^{RC} assim... E para se exi^C birem...
- A₆ - Nunca?... (duvidando ou ironizando).
(A professora diz para continuarem^C o trabalho. Depois ela escreve na pedra).
- A crise do século III
- Mas se podia dizer que existia 4 dinastias^{Ic} - Os imperadores...
- P - (Faz uma breve síntese do que se tratava essa crise, esclarecendo que a maioria dos governantes dessa época foram loucos, apontando situações e exemplos que demonstram essa idéia).^{Ic}
- P - Então a maioria deles? - Qual foi o fim deles?^C
- As - (alguns) - assassinados
- A₆ - (Faz uma pergunta que não foi possível se ouvir, e a resposta da professora foi):
- P - Nenhum era cristão.^{Ic} - Não tinha cristianismo lá.^{Ic}

Data: 26/11/1987

Duração: 50'

- P - O quê [^] que o exército ^C fazia?
(Ninguém responde. A professora aguarda, acho que porque eles vão escrever no caderno).
- P - Então o que que era... militar ^C?
- A₈ - (Fica calado)
- P - O... o exército que tinha direito de escolher. O exército vai ficando enfraquecido. ^{Ic}
- P - Aqui perto de Roma ^{Ic} (e faz um desenho ^{Ch} na pedra).
- P - Os bárbaros quando ^{Ic} viram a fraqueza do Império, vão chegar...
- As - (dois ou três alunos) - Que língua eles falavam?
- P - Russo, ^{Ic} alemão, ... não posso dizer que seja russo.
(A professora escreve na pedra, abaixo de "A crise no século III).
- Anarquia militar ^{Ic} -
- A partir deste momento -
- P - Vamos ^C parar? (Olhando para uns meninos da frente que estavam conversando).
- P - (Escreve na pedra) - Deoclesiano. ^{Ic}
- P - Até o governo de Deocleaino, ^{Ic} ele achou que era muito grande, então ele cria uma tetrarquia.
(Neste momento bate o sinal para a saída).
- P - Dã para corrigir ^C bem rápido aqui?
- As - Dã...
- (A professora corrige rapidamente, já há mais ruído agora. Começam a se apressar para sair)

Disciplina: Língua Portuguesa
 7.^a Série T 72
 Professor: A₄

Data: 28/08/1987
 Duração: 50'

No início da atividade, há um burburinho inicial, natural. Depois duas alunas disseram à professora que não sabiam que iria ter apresentação de trabalhos. A professora lembra, entretanto, que elas estiveram presentes na aula em que a atividade fora proposta.

P - Tã? Vamos começar^{Im} então. Psiu!^{C/P} Qual é o 1º grupo? (A profa. está sentada em seu lugar e de lá é que ela fala aos alunos).

P - Quem é que está conversando^C aí? Vocês entenderam?^C

A₁ - O dos pronomes?

P - E.^{Rc}

A₂ - Quer sentar por favor? (falou para outro aluno). A Profa. está te esperando.

P - Tã.^{Rc} Vamos ouvir agora.^C

A₁ - (Começa a apresentar) (Ele faz parte de um grupo de três alunos) - Pronomes interrogativos: (este aluno dá a definição de pronome interrogativo. O seguinte dá os exemplos).

A₂ - Quem, qual, quando...

P - Tã!^{Rc} O que quer dizer a 3.^a pessoa do discurso?^C

A₂ - Ele... (e dá uma explicação)

P - Tã.^{Rc} Um exemplo.^C

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

melhor, acham graça juntos de alguma coisa a respeito do conteúdo que estava sendo trabalhado, mas não deu para se ouvir o que foi).

- P - Tã,^{Rc} outro exemplo?^C
- A₁ - (Responde certo)
- P - Quantos pronomes^C são?
- A - (O aluno responde certo)
- P - Tã.^{Rc} Isso sobre o pronome^C interrogativo^{Si} (não ē)? Ah...
(formula outra pergunta e faz psiu! para um aluno que está atrapalhando lã na frente).
- P - E ē sō com o pronome interrogativo que aparece a palavra que ou tem que ter outra^C coisa?
(O aluno que iniciara a apresentação responde):
- A₁ - Tem que aparecer uma palavra interrogativa.
- P - Tã.^{Rc} É uma frase^{Ic} interrogativa.
- P - Entenderam o pronome interrogativo?^C
- A₄ - Professora eu não me lembro do nome do pronome que tinha que apresentar.
- P - Tã.^{Rc} Todos, entenderam o que ē pronome^C interrogativo?
- P - Vocês aĩ, perguntem, se^C alguém não entendeu alguma coisa (dirigindo-se ao grupo que apresentara).
- P - Entenderam^C tudo?
- P - E ē pronome interrogativo^C quando?

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

As - (Não respondem, parecem desconhecer a resposta). (A profa. responde por eles):

P - Quando aparecer numa^{Ic} frase interrogativa. Sõ, pschui!^{C/P}
Cada um^{C/P} em seu lugar aĩ.

O segundo grupo inicia a apresentar. O assunto desse grupo são os pronomes possessivos.

P - Cēsár!^{C/P} (A profa. chama sēria, a atenção de um aluno, para que ele se concentre).

A₃ - (Inicia a apresentar) os pronomes possessivos. São exemplos: meu, meus, seu, sua, seus, suas, nossos, vossos, nossas, vossas, seu, sua, minha.

P - Tã.^{Rc} O pronome possessivo... dā a idēia^C de quē?

A₄ - Ele atribui a posse de algo a...

P - Tã.^{Rc} Se eu disser: Esse livro ē seu?^C - Qual ē?

A₄ - É pronome possessivo.

A₅ - É a posse.

P - Tã.^{Rc} Oh! Cēsár!^{Rf} Podia me dizer...

A₅ - (Responde algo que não dā para se ouvir)

P - Tã.^{Rc}

P - Dalitaz!^{Rf} O que quer dizer um pronome^C possessivo? Dā a idēia de quē?

A₆ - É um pronome de posse professora, como... assim oh! ah... vou dizer ... Essa ē sua caneta. A caneta ē dele. Não ē?

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

P - E a pessoa?

A₆ - Caneta, a caneta é dele.

P - Tã.^{Rc} É um pronome ^{Ic} possessivo.
(Ouve-se uns risinhos de alunos baixinho)

P - Se começarem a incomodar,^{C/P} eu mando tudo lá para o João Paulo (O João Paulo é o supervisor, que cuida da disciplina dos alunos de um modo geral).

As - (alguns alunos) - O quê que estamos fazendo?

P - Estão^{Ia} rindo.

P - (A profa. sugere a algumas alunas que procurassem sentar em lugares separados quando a aula começasse).

A₅ - (Afasta sua classe dos outros).

P - Tã.^{Rc} Qual é o próximo?^C

P - ^{Rf} ^C Cristianne! (A professora chama o outro grupo para vir apresentar)
(Cada uma de três meninas apresenta uma parte do trabalho que é sobre pronomes demonstrativos)

A₇ - Pronomes demonstrativos: Pronomes demonstrativos são aqueles que indicam lugar, a posição ou a identidade dos seres relativamente à pessoa do discurso. Aos pronomes este, esse, aquele, corresponde a isso, isto, aquilo que são invariáveis e se emprega como substituto do substantivo, são eles: este, esse, esta, essa, esses, estes, essas, estas, aquele, aquela, aqueles, aquelas, próprio, própria, próprios, próprias.

P - Tã.^{Rc} Ah!...Oh!... Pronomes demonstrativos não é?... Bom!
^C
^P

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

- P - O que quer dizer demonstrativo?^C
- P - Que demonstra não é? Bom,... Pchui!...^{Ic P}
- P - Alex!... Ah!... O que quer dizer pronome demonstrativo?^{C/Rf}
Demonstrativo?
- A₈ - (De saída não sabe responder) Não sei.
- P - Sim, estavas conversando não é?^{C/P}
- A₈ - Eu "tava" falando ali com ele um negócio...
- P - (A professora pergunta a uma aluna agora)
- P - Rosa,^{Rf/C} pronome demonstrativo?
- A₉ - (Não responde em seguida).
- P - (Para ajudar a aluna na resposta) - A própria palavra^{Ch}
já diz: demonstrativo^{Ic}
- A₉ - Tã... Ele demonstra alguma coisa.
- P - E.^{Rc}
- P - Dã um exemplo^{C/Rf} Alvaro.
- A₁₀ - Como assim?
- P - Demonstrativo.^{Ic}
- A₁₀ - Ah! O lápis está... O livro está virado.
É a posição do livro é...
- A₇ - (Dando outro exemplo, pois notara que o colega não tinha entendido) - Este lápis está virado.
- P - Este lápis.^{Rc}

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

P - Estes lápis ou aqueles, aquele^{Ic/Ch} livro está rasgado ... já está demonstrando qual. Se digo esse... não é? Se tu dizes esse livro é meu - Esse o que que é? Pronome^C o quê?

A₁₀ - Possessivo.

P - Não,^P esse.

A₇ - Demonstrativo (interferindo no diálogo da professora com o outro aluno e que não tinha acertado).

P - E "meu"^C?

A₇ - Ah! É possessivo.

A₁₀ - Possessivo.

P - Então pode se usar dois pronomes^{Ic/Ch} na mesma frase né? Vocês notaram né? Esse e Meu.

P - Esse livro é meu. Tã demonstrando^{Ic} e tã dizendo quem é meu, a posse^C não é?

P - Entendeu^{Rf/C} Pablo? - O que é pronome demonstrativo?

A₁₁ - Mais ou menos.

P - (Fala algo um tanto baixo, não foi possível registrar).

A₇ - Como que demonstra o lugar?... Oh! Fessora!

P - Demonstra^{Ic} de fato demonstra. Demonstrativo^{Ch} já vem na pa lavra, demonstra.

P - Se eu digo "esse livro está rasgado", eu estou dizendo que esse^{Ch}... estou demonstrando, estou dizendo qual o livro, tã?^{Ic}

P - Ah!... Aquele menino^{Ic} está chorando. - Eu estou demons-

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

A₇ - Oh! Profa., como fazer para indicar lugar?

P - Ahhh?^{Si}!...

A₇ - Como fazem para indicar lugar? - Aqui diz (lendo no livro) indica lugar, posição ou identidade dos seres?...

A₉ - (Uma colega dá para este aluno uma explicação complementar e então a Profa. continua a solicitar as outras apresentações de trabalhos).

A₇ - (Ao ouvir a explicação da colega diz): - Ah!... Bom!...

P - Tã,^{Rc} oh! Vocês aqui?^C

A₁₁ - Pronomes pessoais.

P - Tã.^{Rc}

P - Esses são os pronomes mais fáceis.^{Ic/Ch}
(Vem outro grupo à frente para apresentar, são 4 meninas)

A₁₁ - Pronomes pessoais são palavras que substituem o nome e representam as pessoas do discurso.

1.^a pessoa - O que fala: eu, nōs

2.^a pessoa - Com quem se fala: tu, vōs

3.^a pessoa - de quem se fala: ele, ela, eles, elas

Pronomes retos: eu, tu, ele, ela, nōs, vōs, eles, elas

P - Tã.^{Rc} Os pronomes pessoais são divididos em retos^C e?...

A₁₁ - Oblíquos.^{Rc}

P - Os retos^C são?

A₁₁ - Eu, ele, nōs, vōs, eles.

P - ... ele, nōs, vōs,^{Rc} eles - E os oblíquos?^C

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

A₁₁ - Mim, comigo, te, os, as, contigo, consigo, nós, conosco, vós, convosco.

P - Tã.^{Rc} Eu queria saber a 1.^a^{Im} pessoa do discurso dos pronomes oblíquos.

A₇ - Me, mim, comigo?

P - E.^{Rc}

P - E, depois, no plural^C?

A₇ - Nós, vós, conosco, convosco?

P - Tã.^{Rc} De toda essa matéria do caderno vocês pesquisaram, não é? Então... como todo mundo entendeu, não vou precisar explicar mais para a prova. Ninguém faz perguntas, ^L ^{Ia}to do mundo entendeu... não precisa explicar antes da prova.

P - E o grupo^C de vocês?

A₉ - Eu não sabia...

P - Então fica para a próxima^{Im} aula.

(Professora e alunos, principalmente desse grupo que deveria apresentar, mas que dissera que não sabia que teriam de apresentar hoje, combinam o que vão apresentar na semana que vem, ou melhor, na próxima aula.)

P - Pschiu!^{C/P}... Fica para a próxima^{Im} aula gente,^{Rf} eu vou dar a letra para vocês^{Im} do "Vento Negro" para vocês ensaiarem.

P - Pschiu!^{C/P}! (batendo na mesa com a caneta)

As - (Nã um burburinho geral entre os alunos que conversam, alguns combinam algo a respeito da próxima aula.)

P - Pschiu!^{C/P}... (bate na mesa).

P - Cêsar!^{C/P} (chama a atenção de um aluno, na verdade há mais

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

P - "Vento Negro" - O autor^{Ic} é Fogaça.

A₇ - Como é?...

As - (burburinho)

P - "Vento Negro" - O autor^{Ic} é Fogaça.

P - Psiu!^{C/P}... "Onde a terra^{Ic} terminar,... Vento Negro eu sou; Vento Negro... eu sou (A professora dita a letra da música).

P - Erguer bandeira^{Ic} para matar, Vento Negro^{Ic} é furação (repete). (Agora, com o ditado, há mais silêncio na aula).

P - Com a vida, o tempo, a trilha^{Ic} do sol, um vento forte se erguerá, arrastando o que houver no chão. Vento Negro canto afora, vai correr e vai embora.^{Ic} Tem que sãber, é viração. Nos montes, vales e,... No coração a prata virgem, meu canto... há de se ouvir em todo o meu país.^{Ic}
 Não creio em paz sem divisão de tanto amor que eu espalhei, em cada céu, em cada chão, minha alma lá deixei.^{Ic}
 (Um aluno faz perguntas sobre essa última estrofe, a professora responde) (depois)...^{Rc}

P - Nós vamos fazer agora aquele ensaio do...^{Im}

A₇ - Do texto aquele?

P - Do texto^{Rc/Rf}... Antônio! (Chama um aluno que iria apresentar trabalho).

P - Pchiu!^{C/P}... Vamos^C fazer silêncio!

(Os alunos, uma dupla de meninos começa a ler, ou melhor, apresentar, de cor, um texto de Millor Fernandes e depois outro grupo apresenta o texto de Carlos D. de Andrade - "Café com pão".

P - Tã,^{Rc} precisa mais^{Ch} ensaio também.

Data: 28/09/1987

Duração: 50'

- P - Psiu!^{C/P}... Vamos ver^L se conseguem acompanhar.
(Uma aluna também faz psiu! Os alunos lã na frente, se preparam para apresentar com música. O violão é de um aluno que toca).
- P - Vem a Rosana^{Rf/C} aqui, dá o início.
- P - Tã^{Rc}, então comecem. (Fala em voz alta) - Vamos.^C
- As - (menina canta, mas fora do tom).
- P - Psiu!^{C/P}... (A Profa. se levanta e diz): Vamos botar^{Im} o disco, (então vai preparar o toca-disco para ouvirem a música com o disco).
(Enquanto o disco toca, e as crianças cantam, a professora permanece sentada em sua mesa num canto da sala, depois sai de seu lugar para ir desligar o disco).
- P - Vamos cantar, agora^{Im/C} com o violão e com o Pablo.^{Rf}
(Fecham a porta).
(Essa música, essas atividades, enfim, deverão ser apresentadas na festa do dia do Professor, dia 16 de outubro).
- As - (Cantam mais afinados agora. Bate o sinal para saírem, mas eles continuam a cantar, sem se importarem muito com o término da aula).

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 29.10.86

7ª Série T 74

Duração: 50'

Professor: A5

Rf

P - Tã gente, passou agora... já deu prá relaxar da prova?

A5 - Não.

Rf

C

P - ...foi bem na prova? Que dia foi a prova?

A1 - Foi dia trinta.

Ch/Ia

P - Todo mundo contente...

A5 - (Conversam).

P - Como é que vocês estão, assim, para saber reconhecer numa frase, num período. Ah,...o que que é um sujeito e o que é que sobra pró predicado? O que é o ^Csujeito primeiro?

A2 - (Responde algo).

Rc

P - 1º tipo de sujeito...encontrar o sujeito, vocês, para reconhecer o sujeito, como é que vocês fazem a pergunta para o sujeito?

A3 - Quem é que...o que é que...

Rc

C

P - Tã, e o predicado?

A5 - (Dizem algo). É tudo que não é o sujeito.

Rc

Ch

P - É tudo que se diz do sujeito, menos o sujeito fora né? O ^{Ic}sujeito fica fora. Então vamos ler ^{Im}uma nota aí que eu vou ditar o ^Ctítulo do exercício. Atenção... (alunos falam juntos)

A4 - Hoje é dia?

Rc

P - Hoje é dia 6.

C

P - O sujeito, o que que é o sujeito, então?

A3 - Qual é o título do exercício?

Si

P - O que que é?

A3 - ...

P - ...

C

A₄ - É tudo que resta.

Rc Ic Ch

P - Tã, mas a gente também diz que é a informação daquele que se diz...

P - Então o predicado é a informação que se faz àquele com respeito... Ic

P - Predicado é toda aquela informação que o sujeito teve... Ic
(ditando) então separem o sujeito, separem o sujeito do predicado e sublinhe, e sublinhe o... vocês vão colocar, e sublinhe o... pode ser um sujeito sô...

A₅ - ..., professora?

Rc
P - O que que é?

A₅ - O quê que quer que faça?

A₅ - (Ruídos) (alunos conversam em voz baixa).

P - Essa matéria aqui é a nossa matéria do 1º bimestre, vocês se recordam? Im

A₅ - Ah.

P - 1º bimestre. Vocês, quando forem revisar as provas de todos os bimestres, vocês revisem as provas e vão no caderninho de vocês olhar os esquemas. Vocês sabem que sempre que a gente vai estudar uma coisa, tem que rever os esquemas, né? Eu deixei em branco aqui para vocês completarem. Karine. Vem aqui e põe no quadro. Im

A₅ - (Falam). (Perguntam). ...pôr o nome na frente? (alguns riem)

P - Não esquecer de sublinhar o núcleo, né? O que é o núcleo do sujeito? Im

A₆ - ...importante.

Rc Ch
P - É a parte importante. A parte chave, a parte central. E o núcleo do predicado? C

A₆ - ...

P - Depende, né? Depende do tipo do predicado. No predicado verbal, que que é mais importante? Ch

A₆ - O verbo

- P - O verbo, então o mais importante é a ação. E o predicado nominal?
- A₈ - O nome.
- P - O nome, então...e no predicado verbo-nominal nós vamos ter 2 núcleos importantes. O que que é?
- A₈ - Nome e ação, 2 núcleos do sujeito.
- P - Como é que é?
- A₅ - (Conversam) (ruído)
- A₅ - (Fazem perguntas em voz baixa)
- P - (Responde)
- P - "Tão" sabendo fazer a pergunta ao verbo? Olhem bem a maneira de perguntar, né?
- A₉ - Quem é que...
- P - (Conversa com o observador)
- P - Quem é que não sabe ainda ver o sujeito?
- P - Desde março que eu te dei...
- A₉ - Não, eu sei.
- P - Que que é o sujeito? Que que é o sujeito?
- A₁₀ - É o ser que aparece...
- P - É o ser que aparece...
- P - Tenta. Diz com as tuas palavras. Eu dei já uma definição para vocês.
- A₁₀ - ...
- P - O que é...ah (não diz o nome)
- A₁₁ - ...pergunta para o verbo.
- P - Isso é para tu achar o sujeito.
- A₁₁ - Tã, mas.
- P - Me define, me define o que que é o sujeito.
- A₅ - (Falam).
- P - Sô um pouquinho, sô um pouquinho. Atenção aĩ toda a aula.

tamos^C que eu dei e que vocês estudaram, como é que vocês iriam definir? No início^{im} da aula eu já tinha perguntado, que que é o sujeito, afinal, prá nós, o que que é essa história de sujeito^C, o que que é o sujeito?

A₁₂- ...é de quem se diz...

P - É de quem o quê? É o ser ou algo?^C

A₁₁- ...é o ser.

A₁₂- Tu tá lendo.

P - Como é o teu nome? (Pergunta para observadora)

O - Eliana.

P - Eliana tu queres dar outro conceito prá nós? Em outras palavras.

A_S - ..., psiu.

O - Eu acho que é o que ela disse, mas sujeito tem mais de uma definição.

P - Tem várias, nê?

O - Mas esta que vocês deram é a que mais se usa. Aquele ser de quem declaramos, ou afirmamos, ou dizemos alguma coisa na frase.

O - Agora, também se pode encontrar o sujeito através da pergunta, como a professora colocou, quem é que esta fazendo alguma coisa? Em geral, não é só a ação do sujeito... Se a gente diz: Maria é bonita, aí não tem ação, tem qualidade, mas a Maria é o sujeito, e é dela que nós estamos falando. Agora outros, não sei se tu já estas dando, a pessoa verbal? Outro recurso é ir à pessoa verbal. Vai no verbo e vê as terminações: se é eu, ele, ela, nós e depois pelo contexto da frase se pode descobrir, porque, às vezes, es tá implícito.

P - Esse conteúdo eu dei prá eles. (conversam baixo)

O - Quer dizer que, às vezes, está implícito na frase e a gente tem que ler, de novo, para descobrir onde é que está, ver de quem que se está falando.

P - Esse sujeito de que a professora está falando aqui é a-

O - Ver se é ele, ela, nós, vós, eles, na frase, pela terminação verbal, pelo núcleo do predicado. A gente vai no núcleo do predicado e ali se encontra a pessoa verbal e sabe-se de quem se está falando, se é do nós, do vós, de Maria, de João. (conversam baixo)

P - Então gente o sujeito é mesmo o quê? Quem é que quer repetir? Tu agora repete, repete Paulo.

A₁₂ - ...

P - Tânia, diz nas tuas palavras, sem ler.

P - ...e o predicado é aquilo, é a informação que se presta. Agora, as perguntas para chegar a ele, vocês, lógico, são mais... têm mais prática, conhecimento de fazer. Então fizeram? Então quem é que vai lá no quadro fazer, responder. Faz o 1º. Não, a Aline já foi. Vai tu Márcio.

A_S - (Falam).

P - Bem alto, no quadro.

A_S - (Conversa).

P - Psiu. Vamos ouvir então.

A₁₃ - (Lê uma frase). (...o que é que altera de modo extenso e profundo as relações internacionais?...)

P - Tã, é a resposta. Agora tu escreve o sujeito todo aqui...

A_S - (Falam em voz baixa).

P - Então aqui o sujeito..., né?

A_S - (Conversam).

P - Agora é para fazer em grupo, gente. Qual é o núcleo... mais importante de todo esse sujeito?

A_S - É...

P - O núcleo.

A_S - (Muitos falam ao mesmo tempo)

P - Psiu. Tã. Sõ um pouquinho. Gente. A "conquista" daqui (faz uma breve pausa) diz muito mais, se nós dissermos, foi o núcleo, se nós dissessemos sõ "técnico-científico" não daria muita coisa, não ficaria claro. Então aqui a palavra

ta"... , as "conquistas alteram de modo extenso as relações internacionais". O núcleo^{Ic} do sujeito é a conquista. Tã? Predicado.

A_S - (Conversam)

P - E agora chegou o sujeito \bar{o} . Que ^{Im} que ^C é o predicado?

A_S - (Conversam)

P - Qual é o núcleo do predicado? Que tipo de ^C predicado é este?

A₁₄ - Próprio (conversam)
_{Rf C}

P - O' gente qual é a informação importante aqui? É o verbo, é nome ou é...

A₁₅ - É verbo.
_{Rc C}

P - Então qual é o tipo de predicado aqui?

A_S - Verbal, verbal.

P - Olha neste exercício nōs estamos vendo e revendo a achar ^{Im} sujeito, a achar predicado, núcleo do sujeito e predicado.

A₁₆ - Oh, "sora". ... (todos conversam)
_{C/Rf}

P - Olha aqui Alexandre. Então "conquistas" é o núcleo do ^{Ic} sujeito. É a palavra chave, a palavra importante. As "conquistas" ^{Ic} é que alteram as relações internacionais" e o núcleo do predicado é "alteram". Tã? Nenhuma pergunta? Nenhuma dúvida? Quem ^C é que vai fazer o 2? Vem o Paulo. ^{Rf} Tã gente... quem tiver alguma dúvida...?

A_S - (Conversam)

P - Faz a pergunta pro verbo? ^C

A₁₇ - O que é...?
_{Rc C}

P - Tã, então vamos ver. ... Tã eu quero alguém para fazer a pergunta nō 2...então vem agora ^C aqui... o que eu iria repetir para vocês eu quero que ^{Im} vocês agora ^C aqui façam prōs colegas, tem que irem aprendendo. Tã?

A_S - (Falam todos ao mesmo tempo)
_C

P - Tã. Vamos ouvir então.

- P - A terceira? Não, depois da...o artigo depois acompanha...
- A₁₈- E o núcleo do predicado...
- P - ...
- A₁₅- E o núcleo do predicado, se for predicado verbal, o núcleo vai ser o verbo, se for predicado nominal, o núcleo vai ser um nome e, se for verbo-nominal, vai ser verbo e nome.
- A_S - (Uns aplaudem, outros dizem *ãh, ãh*)
- P - E o predicado, então, é tudo menos o sujeito, *tã*? Nenhuma dúvida até *aí*?
- A₁₆- O que que é núcleo do...?
- P - Tu não entendeste o que que...?
- A₁₆- E, eu não entendi...
- P - O núcleo, o que que é o núcleo do sujeito?
- A_S - ...
- P - A palavra mais importante, que me diz mais. *Tã*? Por exemplo...
- A - (Outros alunos falam junto)
- P - ...tem um sentido mais forte, entende?
- A_S - (Falam junto com o professor)
- P - Eu vou chamar a atenção de vocês que, quando nós usamos classificações do sujeito, ... *Sõ* um pouquinho. *Sõ* um pouquinho. Vocês recordam do sujeito determinado? As possibilidades que a gente viu de repente.
- A_S - (Comentam)
- P - Nós temos duas possibilidades. Vamos ver quem é que se lembra.
- A₁₉- Eu.
- P - A *Tânia*? Não lembra? Marcelo. Vamos escutar o Marcelo.
- A₁₉- ...
- P - *Tã*. Então, duas possibilidades para o sujeito indeterminado: verbo na terceira pessoa do plural e verbo na terceira

A_S - ... C

P - Quando? Deixa eu ver outro, o Alexandre. Nós usamos...com duas possibilidades, com ^{Ic}sujeito indeterminado quando o ^Cque? Quando houver?

A₂₀- ^PSujeito.

P - Não

A₂₁- Quando houver...

P - Quando na frase tiver uma palavra que ^{Ic}comporta ^{Ch}aquele ^Lsujeito. Tã? Então, eu vou botar aqui ^{Ch}porque ^{Ic}aqui vai ^{Ic}aparecer o verbo, plural, vai aparecer..., mas se tiver o ^{Ic}sujeito aqui, não vai ter este outro...

A_S - (Conversam)

P - Tã? Então... vamos ver quem ^Cê que vai acertar ^{Rf}direitinho esses dois exercícios aqui.

A₁₆- "Sora", tem...

P - ^CComo ^Cê que ^Cê?

A₁₆- ...

P - O próximo ^C... do exercício.

A_S - (Conversam)

Disciplina: Geografia

Data: 06/11/1986

8ª Série - T 81

Duração: 50'

Professor: B₁

P - Tã pessoal? - Vamos sentar minha gente?...

P - (Faz a chamada e entrega provas).

As - (Aguardam). (Vão buscar a prova, ao serem chamados lá na mesa da professora).

As - (Conversam entre si sobre a prova).

P - Pessoal! Dia 20 vai ser nossa última prova tã? - Não vou fazer sábado, por causa do Sévigne. Então dia 20 vai ser a nossa última prova.

P - É a unidade 5.0 mundo polar. Nôs vamos iniciar hoje.

A₁ - O que?

P - Mundo polar. São os pólos tã?

P - Tã pessoal? Agora abram na página 151. Quem tem a edição antiga... 151 (repete o número). (Alguns alunos sentam-se ao lado de outros por causa do livro) (aqueles que não o trouxeram).

P - Tã pessoal? Vamos iniciar. A Kátia vai começar:

A₂ - (Kátia inicia a leitura).

P - Tã. Quem está com o livro aí? Olhe os desenhos. (Explica algo sobre o livro). (A menina continua lendo).

P - Prestem atenção nesse gráfico que tem aí... Feixe a... (explica).

Data: 06/11/1986

Duração: 50'

P - Qual a superfície^C que os raios solares atingem mais?

As - (respondem certo).

P - Então a resposta^{Rc} aí seria, escrevam aí. Superfície^{Ic} A, iluminada pelo feixe 1. A outra pergunta; o feixe^{Ic} 1 atravessa maior camada de atmosfera.

P - Agora vem a conclusão^{Im} da 3^a pergunta: Quais...^{Ch} (e faz a pergunta).^C

As - A menor... (respondem corretamente).

P - Então a resposta^{Rc} aí é a B.^{Ic}

P - (Lê no livro, em voz alta para os alunos, eles acompanham).^{Ic}

P - Vocês olhem^C aí no desenho. Tem dois animais...^{Ic} (faz uma pergunta).

As - (alguns alunos respondem e a resposta está certa).

P - (Pede a uma aluna para ler também).^{Rc Rf C}

P - Psiu!...^P (batendo com a caneta em sua mesa, como quem não está podendo ouvir com o barulho).

A₉ - (uma menina lê).

P - Andréa! Lê,^{Rf C} por favor.

A₉ - Eu?

P - Qualquer uma de vocês três.^P (Como quem diz que elas não estavam atentas).

A₁₀ - (Lê).

- P - (Explica o movimento de translação e mostra no livro).
 Agora, vão responder as questões de nº 1,2,3,4, - Vou passar aqui no quadro, para quem não tem o livro. E começa a escrever na pedra:

Na Pedra:

Unidade V _____ O Mundo Polar

cap.28 - O mundo das altas altitudes (Atividades p.154)

1. Porque o Mundo Polar é formado por duas regiões? Em que elas são diferentes?
2. Explique as causas das baixas temperaturas do Mundo Polar.

(A professora acaba de escrever na pedra e vai falar com as meninas que conversavam um pouco antes, quando ela pediu para lerem, não se ouve o que conversam, mas parece ser sobre a atitudes delas). (Com outras meninas, depois parece ser sobre a prova que fizeram). (Os alunos, agora, trabalham, dois a dois, três a três, por causa do livro. A professora fala com outros alunos sobre a prova).

- P - Tu também estudou menos né?... Eu estava vendo (com ar de brincadeira, isto é, com afetividade positiva).

- P - Vou fazer exercício de fixação depois que se corrigir isso aqui.

(Alguns alunos pedem explicações para a Profa. que vai às suas classes explicar): Ch, Ic

- A₁₀ - (Uma menina pede para ir à pedra escrever a resposta e escreve): "Porque o Mundo Polar se estende nas altas latitudes que vão dos círculos polares ao pólo". "A região ártica e a região antártica: em torno do polo norte temos um vasto mar."

(Enquanto a menina escreve na pedra, alguns conversam, uma menina fala rindo com a professora, a professora ri também. A professora está próxima da classe dessa menina).

Data: 06/11/1986

Duração: 50'

P - Bom pessoal,^{Rf} a resposta^{Im} no 1 está^C na pedra.
(Hã um som de música que vem de fora, da rua).

P - Viviane,^{Rf} depois que a colega fizer^{Im} a questão um(1) tu fa^C zes^{Rc} a^L dois(2) tã?

A₁₁ - Tã.

A₁₁ - Vai ã pedra e escreve:

Na Pedra:

Item 2 - Porque os raios solares que refletem nos polos são oblíquos? Quanto maior ubiqüidade dos raios solares, menor a quantidade de calor.

P - Tã pessoal,^{Rf} a nº 2 que a Viviane está^{Ia} escrevendo - se al-
guém colocou a inclinação etc. tudo está certo,^{Rc} não pre-
cisa^{Rf} ser^{Im} com^I as mesmas^{Ch} palavras que estão ali.

P - (Indica outra aluna para ir ã pedra)^{Rf C}

A₁₂ - (Outra menina vai ã pedra e escreve).

Na Pedra:

Item 3 - Dependendo da posição da Terra, os hemisférios vão ser atingidos de maneiras diferentes pelos raios de sol.

P - (A professora diz a essa menina para ela escrever^{Rc Rf} na pe-
dra o seguinte aviso): Sábado - Exercício de Fixação!!!^{Im C}

(Os alunos agora conversam mais, porque já terminaram a tarefa).

P - (A professora responde a pergunta de um aluno)^{Ch Ic}

Disciplina: Música

Data: 31.10.86

8.^a Série: T 81

Duração: 50'

Professor: B₂

- P - At^Cenção, escu^{Im}tem, agora a chamada (Prof. faz a chamada).
- P - Vamos passar às notí^{Im}cias pessoal! Escu^{Rf}tem aqui, vamos per^Cmanecer sentados. N^{Im}ós vamos fazer um trabalho, que vai servir de modelo para um trabalho que n^{Im}ós vamos fazer na próxima aula, tã? Bom, então começando...
- A₁ -(Aluno lê).(sobre o cantor George Benson).
- P - Bem alto, o... (não diz o nome)
- P - ... comigo na repeti^{Im}ção. Vamos lã! ^{Rf/C}
- A₂ -(Aluno lê).
- P - N^{Rf/C}o 5 então, Andréa.
- A₃ -(Aluno lê).Chico Buarque...
- P - Espera aqui um pouquinho pessoal, voc^{Rf}ês estão muito...^{Ia}, o que que hã aqui o^C, o que que hã aqui o^{Rf/P}..., o Éverton, o que que hã?
- A₄ - Prof. eu tenho uma pergunta...
- P - (Ignora o aluno).
- P - Mas voc^{Ia}ês vão ter que pegar, ^CAndréa, qual é a canção, que rida, que ela gravou do Chico?
- A₅ - "Meu amigo..." a primeira música...
- P - Ah ^{Rc} tã!

Data: 31.10.86

Duração: 50'

P - Vamos ver a Carmem...^{Rf/C}

A₅ - Ontem às 20h30min no auditório do Instituto de Artes Roberto Szidon.

P - Um dos maiores pianistas ^{Ic} nacionais que nós temos, Roberto Szidon, ^{Ch} gaúcho. ^{Rc} Muito bem.

P - Hoje também? ^{Rc} Ontem e hoje então.

A₅ -(Alunos falam).

P - Mas é o Roberto Szidon, o ^{Ch} pianista?

A₅ - Não, é o Nei Palma (riem).

P - Ah não! ^{Rc} Então tã. Ele tã falando do ^{Ia} pianista Roberto Szidon que foi ontem no Instituto de Artes.

A₆ -(Aluno lê).

P - E aqui tã ^{Im} toda a apresentação, todo o local... ^{Rc} ele falou que é dia 11 ^{Ia} e o outro sô é sexta-feira. ^{Im} Vamos confirmar...

P - Elaine.^{Rf/C}

A₇ - Não.

P - E o Denner? ^{Rf/C} e a Denise? ^{Rf/C}

A₈ - (Lê). Cida Moreira está lançando um LP por uma grande gravadora a Continental, o LP Canção do Louco Trás Canções...

P - Vocês conhecem a Cida Moreira, ^C nê? Uma das ^{Ch} vozes mais bonitas...

A₅ -(Dizem algo).

Data: 31.10.86

Duração: 50'

P - Nunca ouviram a Cida ^CMoreira?

A - No filme aquele... ela, ela...

P - Ela ^{Rc}aparece.

P - Ela ^{Ch}é muito boa.

A - Ela ^{Ch}é meio moreninha?

P - Ela ^{Ie}é uma gorda. ^{Rf/C}Leandro!

A - Comentário... Renato e seus Blue Caps.

P - Ah ^{Rc}é. Renato e seus Blue Caps foi um conjunto muito famo^{Ic}so ^{Ch}lá na época da jovem guarda.

A₅ - (Alunos falam simultaneamente com a professora).

P - Tá bom. E o ^{Rc}Éverton? e o ^{C/Rf}Euros? ^{C/Rf}

A₈ - (Lê). (... tem poesia, dança, teatro, artes plásticas, hoje e amanhã, às 21 horas na Sala Álvaro Moreira, no Centro Municipal de Cultura. Ingressos a 35 cruzados).

P - Olha aí, outro espetáculo lá no ^{Rc}Teatro ^{Ie}Renascença. Vinte e um, Jefferson. Ah! Não veio? Então ^{L/C}é o 22, a Rosemary.

A₉ - ... Victor Hugo na Aldeia SOS a partir das cinco horas. Show de música nativista... promocional para a Aldeia.

P - Isso ^{Rc}é domingo?

A₉ - É programa de fim de semana.

P - É... Luciano! ^{Rf/C}

A₁₀ - (Lê).

Data: 31.10.86

Duração: 50'

A₁₁ - E eu?A₁₁ - ... e aī? (continua lendo) Professora interrompe.P - Quem foi ver a feira do livro?^CA₅ - Eu, eu...P - Nós tínhamos uma professora aqui, escritora. Ela publicou um romance. Uma professora de Língua Portuguesa.^{Ia}A₁₂ - ... tem hoje a noite, às 7 horas..., às 8.30 tem a ..., Ivone Borges, (buzina na rua).P - Eu vou pedir que aquele trabalho...^{Im}A₅ - (Falam).P - ... pode sair do colégio e...^{Im}A₅ - (Falam).P - Então agora vamos ver a Karine, que não falou ainda.^{Rf L}A₁₃ - (Lê). Em Porto Alegre está passando hoje, às 8.30 um recital. (lê nomes) músicas de Beethoven...P - Olha eu sempre digo, vocês estão situados num ponto estratégico da cidade. Tem a OSPA aqui, é a Biblioteca, o Teatro São Pedro, é o Instituto Cultural, a Aliança Francesa.^{Ch}A₅ - (Comentam).P - Então agora vamos ver a Marta. Silêncio gente, assim não dá, fica dispersivo.^{Im Rf/C/L/P}A₁₄ - (Lê).

Data: 31.10.86

Duração: 50'

A₁₄ - (Lê).

P - Isso foi quando?

A₁₄ - Quarta-feira.

P - Ninguém foi no projeto palco ainda?

P - Quarta-feira passada foi esse... o Moreira da Silva.

A₅ - (Falam).

P - Então, olha aqui de novo, lembrando o que a Marta trouxe. ^{Rf Rc}
 Ps^{C/P}iu! O projeto palco gente ^{Rf} começou agora, eu já falei
 prã vocês que é uma oportunidade nova de assistir um bom ^{Ch}
 espetáculo, seis e meia da tarde, tem lugar ^{Ii} bastante, não
 tem problema de voltar tarde depois. E o Walnei? Não, pá-
 ra um pouquinho. ^{C/Rf}

A₁₅ - Professora?...

P - ...

A₁₅ - Tem um monte de notícia.P - Tã. ^{Rc}

A₁₆ - Tem um comentário sobre o... no Rio de Janeiro. Vou ler
 aqui. O espetáculo acabou, p... (lê). (alunos falam baixo
 ao mesmo tempo).

P - Pode ler... ^{Rc} (bem baixo, durante a leitura).

A₁₆ - ... os contra-baixos e violoncelos... para estudantes sob
 a direção de... estão empenhados em transformar a orques-
 tra de câmara em filarmônica, mas para isso dependem da...

P - Isso aqui em Bento Alegre? ^{Rc Si}

Data: 31.10.86

Duração: 50'

A₁₆ - Não em Novo Hamburgo.P - Uma orquestra jovem. ^{Ic} Filarmônica, o que é ^C filarmônica?A₁₆ - Que não tem profissionais.P - Filos, amigos, da harmonia. São os amigos ^{Ic} da música, que tocam por prazer, sem receber. A sinfônica ^{Ch/Ic} é para profissionais.A₁₇ - ... instrumentos.P - ^{Ch} Difícil, né?A₁₇ - Aqui em Porto Alegre um conjunto de câmara que apresentará Beethoven e Mendel.P - ^{Rc/Rf} Tã, pessoal! Para a próxima aula e a outra, nã vamos fazer o trabalho ^{Im} aquele. Vocês vão me trazer uma ^C análise musical. Eu acho que no ^{Ch} final da oitava sêrie, não é, com todos estes anos que vocês tiveram música afinal, nã já ^{Rc} podemos, o senso crítico de vocês já ^L estã mais amadurecido, vocês podem, ^{Rc} então, fazer ^{Im} uma análise musical. Análise musical, não é para dizer ^L gostei, não gostei, tem que dizer os ^{Im} porquês, tã? E esmiuçar um pouquinho a ^{Im} parte da música, a parte da ^{Im} letra, né? Dar assim a ^{Im} opinião de vocês. Então vocês, já nos ^{Im} grupos, a cargo de vocês mesmos, evitem de dois, ^{Ch} três ^{Im} componentes é o ideal, porque dois já são muito amigos ^{Im} fica tudo igual, entrando o terceiro já complica a coisa.A₅ - (Riem, conversam).P - ^{Ch/Im} Justamente é o que eu quero, então, ^C olha aqui oh!A₅ - (Alunos continuam conversando).P - ^{Rf/C} Pessoal, três a ^{Im} cinco componentes

Data: 31.10.86

Duração: 50'

A₅ - (Conversa generalizada).

P - Pessoal, então olha aqui, vocês vão escolher uma música popular brasileira e vão, pessoal! depois se queixam que não entenderam nada, e vão ouvir, primeiro vocês têm que ouvir a música inteira, ouvir uma, duas ou três vezes, tá? Depois de ouvir então vocês vão comentar, tirar as conclusões e depois iniciar a análise. O que eu quero desta análise? A parte de música, que é a que mais interessa, tudo é importante, a parte da música em si. Então, se tu não puder identificar uma parte da melodia, a parte da música em si. Se a música é bonita, agradável, de melodia fácil, popular, mais elaborada, se é uma música bem feita, entende? ou se é uma música simples... Então vocês vão ouvir essa parte da melodia, depois o ritmo. O ritmo vocês dão uma ênfase... um tango, uma valsa, um samba. Tá? Depois, o que é importantíssimo, é a parte de arranjo. O arranjador é um camarada muito importante para o conjunto de qualquer música que eu vá gravar, porque ele é que vai então trabalhar com o instrumento, vendo quando é que a percussão deve aparecer mais, quando é que entra o instrumento de sopro, a voz (ruído)... Ele pode realçar uma música, como também pode até estragar uma composição. Então o arranjo tem que ser analisado. Tá?

A₁₇ - (Pergunta).

P - Não, o arranjo tá bom, tá bem feito quando ele tem... (alunos falam) olha aqui pessoal, gente! Depois não vão saber fazer. O arranjo, então, tem que estar bem feito, se ele correspondeu, se ele ajudou aquele trabalho, em realçar a música, tá?... instrumental... de uma orquestra.

A₁₇ - A gente pode fazer um...

P - Espera eu vou chegar lá. Vamos todos prestar atenção. Então pessoal depois de analisar esta parte toda da música, vamos tentar fazer uma música com uma melodia, um ritmo, um arranjo...

Data: 31.10.86

Duração: 50'

Ch
feita, se ela não foi feita sô para acompanhar a música.
Tem letras que são fraquinhas... "eu tenho uma galinha
que se chamava Marilú".

A₅ -(Conversam).

P - Aqui o ritmo e a harmonia... e às vezes... em outras com-
posições a letra é mais importante. Se ela é uma letra
que tenha uma mensagem (barulho) vocês devem dar uma in-
terpretada. Quem escolheu Chico Buarque, Milton Nascimen-
to ou até Caetano Veloso?... Vocês têm que interpretar
que são compositores, que o que eles escrevem ali não é
sô aquilo ali. Psiu! Tã?

A₅ -(Falam).

P - Por que aqui outra coisa, psiu! Outra coisinha mais, vo-
cês, pegando uma música que é hoje atual... a não ser que
seja uma música dos anos atrás... como é que era a socie-
dade naquele tempo,... prá aquela época, isso é importan-
te. Eu não posso analisar um compositor que viveu há 20
anos atrás com a ótica de hoje, a realidade dele era ou-
tra. Se pegarem uma música erudita vocês não podem anali-
sar um Bach que viveu lá em 1600 e pouco da mesma forma
que analisar um Tchaikowski que viveu quase na contemporâ-
nea. Tã? Então era outra realidade, até as limitações de-
le eram outras. Bach tocava num cravo, não tinha nem um
piano. E há 20 anos atrás o compositor não tinha os recur-
sos que ele tem hoje, com todas as aparelhagens, com tudo
que se tem hoje dentro de uma gravadora, tã?

A₁₈ - (fala)... tã uns 10 anos atrasados - todos conversam en-
tre si com o professor.

P - Então agora... nós vamos ouvir, eu peguei uma música do
Chico Buarque para vocês ouvirem e vamos fazer uma análi-
se assim.

Data: 31.10.86

Duração: 50'

A₅ -(Falam todos juntos).

P - Aqui pessoal, outra coisa, psiu! Como apresentar este trabalho? O trabalho vai ser ^{Rf} apresentado ao grupo, os 3, 4 ou 5 virão aqui para a frente e vão dizer ^C nós escolhemos a música tal, né? e ela está aqui, ou em fita ou em disco ... ou cantar aqui a música porque nós ^{Im} temos que ouvir a música que vocês escolheram. Daí depois... nós ^{Rf/L} chegamos à seguinte conclusão. Essa música é assim, assim, assado. A crítica pode ser ^{Im/L} positiva ou negativa.

A₅ -(Falam).

P - Psiu pessoal, (palmas) agora aqui ô. O que eu sempre peço pra vocês? Psiu! ^{C/Rf} Karina! O objetivo da música ^{L/C} da 5ª até o segundo grau sempre foi tornar o aluno ouvinte ^{Im} consciente. Isso para mim é o mais importante. Ouvir é uma ^{Im/Ch} coisa difícil. Hoje em dia ^{Ch} ninguém mais ouve nada, só quer falar... mas não se ouve. Ouvir é ^{Ic/Ch/L} concentrar-se, ficar em silêncio. Agora nós vamos ouvir ^{C/Im/L} para depois poder comentar. Ouvir ^{Im/L} apenas. Vamos fazer ^{Im/Ch/C} um exercício de ouvir. A música ^{Ic/Rc} é "Apesar de você" do Chico Buarque de Holanda. Música ^{Ic/Ch} já feita há vários anos.

A₅ -(Comentam).

(Toca a música).

P - (Interrompe a música na metade). Não dá! Isso aqui ^P tem ^{Im/Ch/L} que ser feito com mais calma. Então, na próxima ^{Im/L} aula nós vamos iniciar o trabalho pra dar tempo de fazer alguma coisa. Entenderam o sentido do trabalho?

A₅ -(Falam, perguntam)(conversa generalizada).

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 20.10.86

8ª Série T 81

Duração: 50'

Professor: B₃

P - Boa tarde.

A_S - Boa tarde.. (respondem com entusiasmo)

P - Nós temos aqui, hoje, uma visita; a professora Eliana...
(dirigindo-se à observadora, no caso para mim) Eliana não é? ...Holmer...o sobrenome eu não sei.

Observadora - (completando a informação para a professora e o grupo) Holmer Marcolin.

P - (retomando a palavra e continuando)... que vai observar a nossa aula ^{Im}tã? Então... Rf

P - Então, espero a colaboração de vocês, não é?... C

P - Bom, então, como foram durante a minha ausência? Meu esposo esteve hospitalizado e eu não pude vir... E a professora Eda esteve aqui com vocês...ela deu umas aulinhas sobre a crase. Falou sobre a crase? C

A₁ - Falou.

P - Depois quero ver se vocês entenderam. Im

P - Sexta-feira não houve aula não é? Si C

A_S - Não.

A₂ - São os três primeiros (períodos). RC

P - São os três primeiros.

P - E ela convidou vocês para assistirem o filme sobre o Mário Quintana? C

A_S - Não...

P - E esse audio-visual... RC

P - Foi pena. Gostaria que vocês tivessem assistido, não perderiam muito tempo e teria uma complementação de trabalho com os comentários de vocês...tã? Ch

P - Tã? Então vamos trabalhar. Rf Im

de vermos sobre a crase?

A_S - Não. Si

P - Nada? Nada?

(Alguns alunos falam com ela, ela os escuta, fala com um aluno, depois fala com outro)

P - Vocês_C entenderam, compreenderam o que a professora deu sobre a crase?

A_S - Hanh. Hanh.

P - É?...Tã?...^{Rc}(a professora ouve o aluno que fala alguma coisa, ou que comenta algo, ou diz que não entendeu alguma coisa)

P - Levante o dedo quem não entendeu algo. (alguns alunos^C falam alguma coisa, a professora os ouve e depois diz:)

P - É?...Tã?...^{Rc}

(Neste instante entra uma aluna atrasada e diz que tinha a contecido um acidente, pois a professora perguntara:)

P - O que houve?^C

A₃ - Estou toda molhada. (e ela explica o que acontecera)^{Rc Rf}

P - Que horror. Vais ficar molhada aĩ então? Preferes ir em ca sa mudar?

A₃ - Nãao.

P - Pode ficar mal ficar molhada.^{Rf}

P - Tã...Bom, vamos ver então o que todo mundo entendeu. - A^C professora, ela chegou a corrigir com vocês os exercícios?

A_S - Nãao.

P - Vou fazer o seguinte: - Eu tenho observado que as dificuldades de vocês com relação ã crase, ê no reconhecimento da palavrinha a. Vocês não sabem distinguir quando ê artigo, quando ê preposição...quando ê pronome. - Então se torna difícil identificar...^{Im}

P - Então vou dar alguns exemplos a vocês, depois vamos^{Rf} fazer^{Im/L} exercícios pra ver se vocês conseguem localizar melhor.... Não ê? - Mas na hora de colocar a crase...não sabem se ê

tificam a palavra.

P - Então eu vou fazer ^{Im}ligeirinho no quadro e depois vou ^{Rf}dar exemplos.

P - Então vamos ver...peguem os cadernos de vocês...Não ^{Im}houve dúvidas então... ^{Rf} ^C

(A professora vai à pedra e escreve)

(A palavra a - a - artigo definido)

P - A palavrinha a - O que pode ser? - Qual é a função do a? ^C

A₃ - (alguns alunos respondem) - Artigo.

P - Artigo - não é? ^{Rc}

P - Está (Psiu.) sem conversa, por favor. - Vamos ver. Como é ^Pque vocês identificam o a artigo? ^{Rf} Antes de que palavra ^Caparece o a artigo? A regra geral?

A₄ - Substantivo.

P - Substantivo. Para defini-lo, não é? - Então? ^{Ch}

P - Vamos ver quem quer dar um exemplo...Hein? (atende a ^{Rf}uma pergunta feita por uma aluna)

P - Letra é um símbolo gráfico, tá? Se eu disser letra me refi ^{Ic}ro ao som, à forma. Palavra já é ^{Ic}dotada de ^{Ch}conteúdo. Então ela pode ser várias coisas. O a ^{Ic}é uma palavra está?

P - Vamos ver, se vocês, ^{Rf} ^{Ia} ^{Im}assim, saberiam, dar exemplo de um ar ^{Ic}tigo...a partir de vocês.

A₅ - A menina caiu.

P - A menina ^{Rc}caiu.

P - Então vamos ver o exemplo, tá? Então ^{Rf} ^{Im}vejam bem, ^{Im} ^{Ic}substantivo feminino a. ^{Si}Até aí tudo simples, não é? O ^{Ch} ^Lproblema maior para vocês é ^{Ic}quando ^Laparece ^{Ch}substantivo abstrato ^{Ic}vo- ^{Ic} ^Cçês não sabem identificar - ^{Ic}caridade é abstrato

(A professora, caminha até a pedra e escreve:)

"A caridade é uma virtude"

P - Vamos ver uma frase com substantivo abstrato não é? Quando ^{Im}aparece ^{Ic}substantivo abstrato. Caridade é ^{Ic}substantivo abs- ^{Ic} ^C

P - Vamos ^{Im} ver aqui - O que mais pode ser o a? Vamos ver. Pode ^{Ch} aparecer...-Eu a quero muito, por exemplo. _C

P - O que será esse a?

As - (alguns) - Pronome.

P - Pronome. ^{Rc} - Então pode ser... ^{Ic} (escreve na pedra) tã? Quando ^{Ch/Ic} é que vai ser pronome. - Quando?...o pronome mesmo diz (explica a professora)

P - Pronome.

As - Em lugar ^{Rc} do nome.

P - Em lugar do nome, quando substitui, não é? - Um substanti ^{Ic} vo não é?

P - Por exemplo - Vamos ver um exemplo aqui: ^{Rf} ^{Im}

na pedra: Viste a menina?
Não a vi. Encontrei-a ontem.

P - Então, ^{Rf} vamos ver aqui. O que ^{Im} que é esse primeiro a, ^C na primeira frase?

A6 - Artigo. ^{Rc} ^{Rf} ^{Im}

P - Artigo definido, não é? E vamos ver na segunda aqui?

A6 - (fala algo) ^{Rc/Ic}

P - Tã substituindo um substantivo não é?

A6 - Pronome.

P - Tã substituindo ^{Rc/Ic} um substantivo não é?

"Não a encontrei", não a vi.

P - Ninguém vai dizer: ^{Ic/Ch} "Não vi ela" - "Encontrei ela". Não é ^{Rf} gente? Tã? Nada de "vi ela". - Tã? Então vejam bem:

P - Viela?

P - O que é viela? ^C

As - Uma rua sem saída.

P - Uma rua pequena e estreita - tã? Então vejam bem: Pronome aqui ^{Rc/Ch} ôh. - a pronome...O que mais pode ser o a? Pronome? ...Pronome Demonstrativo - tã? Quando é que ^C vai ser?...

sério). O ^{Ia} que hã que estão agitados hoje - Ih. ^P Compustura aĩ tã?

P - Tã? Bom, agora, ^{Ia} começa a mexer a cadeira....Não levem a mal porque...(fala meia irônica sobre a brincadeira de um aluno com uma cadeira). ^{P/C} Compustura, aĩ, tã?

P - Então o pronome demonstrativo ^{Ic} pode ser usado no lugar do demonstrativo - aquela - não ē? - Ou do substantivo. ^{Ch} Vamos ver um exemplo aqui.

(Nesse momento alguém chega a porta e faz uma pergunta quanto a número de sala, então a professora pergunta aos alunos certos detalhes, que ela também não sabia. Em seguida uma aluna pergunta de que se tratava e ela explica, logo continuando com seu trabalho com os alunos).

P - Tã? - Vejam (bem) aqui: "Aquele ^{Im} de Maria não...ou "A casa de Maria não". ^{Im} Vamos ver...outra função: ^{Ic} Preposição: ^{Im} Vamos ver outro exemplo ali de...Vamos ver a ^{Ic} preposição. ^C Co mo ē que vocês vão reconhecer?

A7 - (fala algo)

P - Hein?... ^{Si}

A7 - (repete o que dissera para a professora)

P - Sim, tã. Que mais? - Pode ser também o a? ^{Rc} ^C

P - A preposição ^{Ic} ē uma palavrinha que pode ser usada em lugar de para, ^{Ch} pode ser, não quer dizer que seja sempre (agora a professora escreve na pedra). ^{Ic/Ch} Muitas vezes vem antes do verbo. ^{Ic} O a antes de verbo vai ser preposição.

P - ^{Rf} Vamos ver...Se eu colocar aqui em cima, ^C vocês enxergam? Enxergam não ē? ^{Rf/C} Vamos fazer: Mãrcia, por favor.

A8 - Eu estou copiando da colega.

P - Ah. Bom. ^{Rc} Estãs copiando da colega? ^{Rf/si}

P - ^{Im} Vamos ver um exemplo aqui de a preposição: (A professora escreve na pedra)

P - ^C Tã? (Um aluno se queixa de um colega)

P - ^{Si} Huum? (Ela apenas escuta a pergunta)

P - Quem ē que está conversando?

Rc

P - Ahnn... Meu Deus do céu. (apenas ouve o que o aluno dissera sobre o colega). Tã? Bom?

Rf

Im

P - Vamos ver um outro exemplo;

(Uma aluna pede para sair e ela deixa. Em seguida a professora vai até sua mesa, folheia um livro e volta à pedra dizendo:)

Ch

Rf/Im

P - Vocês vão se dar conta...como a crase...Vamos chegar até a crase, tã?

C

P - E o a craseado - o que que é o a craseado?

A5- É a junção do a artigo mais o a preposição.

A5- É o a artigo mais a preposição a.

Rc

Ic

P - Tã. Então o a com a crase vai ser?...Contração...- Nõs já vamos terminar. (escreve na pedra)

Rf

Ch

Rf

P - Esperem sô um pouquinho gente, aĩ eu dou um exercício e vocês se acalmam (em tom de brincadeira)

A5- (alguns alunos acham graça do que a professora dissera e comentam inclusive com ela, que também ri junto com eles)

Si

L

P - Hein?...Para se acalmarem...tã?

Na pedra esta escrito: Dirijo-me a ela. Estava a ler. Fui à Roma.

Ex: ã - contração da preposição a com o artigo a. Usa-se somente antes de palavras femininas.

Ic

P - Tã? Para a professora. - Tã?

A6- (Faz uma pergunta para a professora da turma).

Rc

Ic

Ch

P - 3im. Não quer dizer que ela sempre... tã? Para ela tã? Não quer dizer que seja sempre no lugar de para...

A7- (comenta algo)

P - Não. Aĩ é que está. Isso aqui... apenas são umas dicas para vocês não quer dizer que sempre o a...pode ser um caso e pode ser outro:

Ex: Fui à Roma

Ag- (Uma aluno pergunta algo) (A professora responde que não, ele insiste).

Ag- Pois então? ^{Rc} IC/Ch ^{Ic}

P - Sim, s^õ quando o a for craseado. Aqui não h^ã contração. Para haver contração tem que ter preposição e artigo, as duas coisas. ^{Rc} C

P - Tã? Bom até aqui acho...hã alguma dificuldade?

Ag- Não.

P - Eu vou dar uns exercí^{Im}cios para vocês, tã? Para depois exercitarmos bem a crase... ^L

P - Se todo mundo entendeu ^{Rc}é uma beleza então.

P - Aqui tem uns exercí^{Im}cios muito bons. Vocês vão ver bem a di^{Ch}ferença aqui. ^{Ic}

P - Primeiro vamos reconhecer aqui. - Anotem... ^C

P - Prestem atenção para..Todo mundo está pronto? - É um exercí^{Im}cio sobre... ^C

Ag- Sobre?...

P - Sobre a palavra a. Vocês vão ^{Rc/Ic}reconhecer...tã? - Se a palavra a... ^{C/Rf}

A10- A senhora já está ditando? ^{Rc/Im} ^{Ic} ^C

P - Já comecei. Pode ser: dizer ou reconhecer se a palavra a (sublinhem o a, é artigo, preposição, pronome pessoal (repetindo para si mesmo, mais do que para os alunos:) é artigo, pre^{Ic}posição, pronome pessoal, pronome demonstrativo, contração. ...

A11- (completando para a professora) - preposição...

P - (repetindo) preposição ^{Rc} ou contração. ^{Ic}

A11- Tã.

P - E vocês sublinhem os azinhos (a) e eu vou colocar atrás.... ^C ^{Im}

P - Atenção aqui ôh. - O artigo - Vamos ^{Rf}identificar não ^Cé? As ^{Rf/C}funçõe^{Im}zinhas da palavra a - Funções gramaticais. Vamos ver:

P - Primeira frase. Vocês deixem uma linha em branco entre uma ^{Im}

L Im

- P - Quando todos ouvirem... não é necessário copiar do colega.
- A14- (com quem a professora tinha falado, diz algo em resposta à professora, meio em tom de brincadeira, isto é, rindo)
X
- P - (talvez propositalmente). Dilataste a pupila de novo?
- A14- Huhn. Huhn. (dizendo que sim, mas com jeito de quem estava brincando com a verdade)
- AS - (Riem) (Sentem que a menina mentira e que a professora estava percebendo também, mas que estava usando de ironia).
Ic Ch C/Rf
- P - Cuidado. Isto pode fazer mal. Tã? Então vamos ver, hein? Tã?
- P - (continuando, inicia o ditado) - "Feliz a que aprecia os prazeres simples (vírgula) e a vida campestre (ponto)(vírgula)...
Ic
- P - E, se vocês puderem..."Feliz a quem aprecia"...Como é que vocês têm a frase aí?
C
- AS - (repetem onde estavam): "Feliz a que aprecia os prazeres simples e a vida campestre..."
- P - (retomando, então, onde parara) - "que os prefere às tentações (esse a craseado) que a cidade proporciona. Tã?
Rc/Ic
- P - Os prazeres simples não é? Em vez dos prazeres da cidade. Hein?
- P - (respondendo a uma pergunta de um aluno) - Todos os as vo
cês vão identificar.
Rc Ic
- P - Segunda frase: "Amemos a verdade: (dois pontos)
- P - Entendeu? (dirigindo-se a um aluno que lhe perguntara algo).
- P - "Seremos felizes se a prezarmos mais que a vaidade;" Pres
tem atenção aqui, ôh. O a é separado.
Ic
- P - "Ame as belezas com que a natureza a presentear (separado)
Ic
- P - São um momentinho, vamos terminar. (A professora vai repetindo, a medida que algum aluno demonstra estar perdido, ou que precisa de repetição. Também vai explicando, quando sente dúvida quanto ao significado de uma palavra ou
C/Rf L

P - (Olha para a pedra para conferir se está dando os exercícios todos).

C/Im

P - Vamos terminar mais uma aqui.

A15- A quarta?

Rc/Ic

C/Rf

Ic

P - A "quarta". São mais uma aqui: "Visitei a cidade de Roma e a admirei muito, depois fui à França, - esse a é craseado, (explica a professora) e depois a Portugal.

Ic

A16- Por que não a Londres? (os alunos riem da pergunta feita, a título de brincadeira).

Rc

Rf

Ch

Ic

P - Pode ser. Tã. Pode ser. Foi a Lon...- Tã pode ser.-Se qui serem pôr noutro, podem pôr que não altera aĩ.

P - (Dirigindo-se a um aluno em particular). - Preferes Londres? Tmabêm? Então coloca Londres, não tem importância. São França não pode mudar. A França não quero que mudem.

C/Rc

Ch/L

P - Então tã. Vão fazendo num instante aĩ, que eu vou fazer u mas observaçõezinhas a mesma para a crase e vou fazer a chamada. Psiu....Lã atrás, tã gente?

C

L

P

Ia

Rf

(Um menino e duas meninas vão à classe da professora e fa lam com ela).

P - (A professora dirige-se ao grupo todo) - Por favor (baten do palmas), vamos trabalhar, eu vou atender aqui dois colegas. (Um destes alunos vai sentar-se e o outro fica, le vara uma folha para a professora ler, escreve neste papel e a menina volta com ele para sua classe.

Rf

C

L

Rc

P - Estã. (diz isso olhando para todos) em seguida sai de sua mesa e diz:)

P - Eu gostaria que fizessem sozinhos, para ver se vocês entenderam, senão não adianta. É uma coisa simplíssima, é sã um exercício de revisão. (Vai à classe de um aluno e volta a sua mesa, senta-se e começa a fazer a chamada).

Im

L

Ch

Ic

Ch

C/Rf

P - Andrãa, senta, Andrãa. Atenção à chamada aqui.

C/Rf

Im/L

P - Tã minha gente? Enquanto vocês fazem, eu vou fazer a chamada.

A17- (Faz uma pergunta)

Rc

Ic

a chamada)

P - S^o um momentinho aqui ^{Rf}õh. (Bate palmas) ^CVamos trabalhar.

P - Por ^Lconsideração aos colegas (justifica, seu pedido de atenção). ^CVamos trabalhando. (Inicia a chamada).

P - Andrêa.

A₁ - Presente

P - Carlos.

A₂ - Presente.

P - Denise.

(E assim a professora vai chamando, um a um e registrando a presença em seu caderno de chamada).

P - Olha aqui ^{Ip/Im}õh. Eu gostaria que ^Lfizessem sozinhos para ^{Ch}ver se entenderam. Senão não adinata.

P - Terminaram já?

A₅ - Nãaoo...

A₅ - S^o um pouquinho. ^{Rf}

(Termina o 1º período de aula)

Disciplina: Ciências

Data: 19/10/1987

7ª Série: T 72

Duração: 50'

Professor: B₄

- P - São um minutinho! Anotem^C (o professor fala e vai apagando a pedra).^{Rf} (O Professor abre sua pasta na mesa e começa a tirar um material de lã, depois toca em um aluno para fazê-lo sentar-se. Alguns alunos começam a solicitá-lo, a chamá-lo. Ele fala com uma menina que sai dizendo que já voltava).
- P - Então, com relação ao último questionário, vocês deixam um espaço, vamos ver:^{Im}
- P - (Dirige-se a alguns alunos) - Vou terminar agora as funções básicas do sangue.^{Im}
- A₁ - (Uma aluna, com a mão levantada) Professor!
- P - Vocês deixam um espaço.^{Im} Nós vamos concluir a composição sanguínea.^{Im} (Logo após falar isso vai, então, atender a menina que o chamara. Fala com ela e parece que é sobre a matéria, o exercício). (Enquanto isso, duas meninas estão de pé na janela, atrás).
- P - Então anotem. Deixem^{Im} uma página em branco. Anotem...^C
- P - Na próxima aula, nós daremos as respostas ao último questionário.^{Im} Então, a parte relativa a sangue... nós vamos botar aqui algumas perguntas e vocês vão ver se respondem.^{Im}

(O Professor escreve na pedra):

Sangue: (escrito na pedra)

- P - Então nós vimos que o sangue é composto de parte líquida e parte sólida.^{Ic}

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

(O Professor continua a escrever na pedra).

- *Parte Líquida*: A parte líquida é o plasma sanguíneo.^{IC}

A₂ - Professor?

(O Professor, parece não ter ouvido que um aluno chamara e continua a falar, repetindo o que dissera):^{PP}

P - Parte líquida, plasma sanguíneo. Constitui, aproximadamente 60% do sangue, então a parte líquida,^{IC} na formação do plasma sanguíneo, podendo variar de ^{IC} pessoa para pessoa e a composição líquida do corpo, também pode variar de 60 a 75% o líquido todo.^{IC} Então, se o indivíduo se alimenta de mais sal, perderá mais água^{IC} no organismo. A pessoa que se alimenta de bastante sal poderá ter 65% até 67% de água no corpo.^{IC} E o plasma sanguíneo mantém o próprio equilíbrio e o percentual correspondente ao corpo, às células.^{IC}

A₃ - E o excesso de sal? Se a pessoa tem muito?

P - Não faz bem à saúde,^{IC} principalmente a retenção de água.^{Ch} Então, o sal não é o ideal em excesso. O melhor é o mínimo possível.^{IC}

(O Professor continua a explicar e a ditar o que está na pedra).

Im

P - Na seqüência coloquem:

(na pedra):

- *Parte Sólida*: Elementos figurados - são representados por células e corpúsculos na corrente sanguínea que constituem aproximadamente 40% do sangue. Poderá variar de 60 a 70%.

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

(Chegam umas meninas que haviam saído. O Professor continua a falar sobre a parte sólida e líquida do sangue).

P - Parte líquida, como chamamos?^C

A₃ - (Responde certo).

P - Muito bem!^{Rc}... (O professor reforça a resposta do aluno, complementando-a e incluindo-a na continuidade de seu trabalho).

A₂ - (Faz um comentário).

P - (Repete e diz:) - Exatamente.^{Rc} (Reforçando a participação).

(O Professor fala e dirige-se ao centro e ao lado direito e esquerdo da sala de aula).

P - Agora vamos analisar^{Im} os elementos figurados (diz isto com gestos amplos e entonação entusiástica). Analisar em relação à sua composição, mas finalmente e basicamente em relação a sua função.^{Ic}

P - Partimos agora para os l^{os}: Hemácias e?^C... (dirigindo a pergunta aos alunos).

A_S - Glóbulos vermelhos. (Vários alunos respondem).

P - As hemácias^{Rc} e os glóbulos vermelhos (repete o professor).

P - Não vamos^{Rf} esquecer disso na prova.^{Ch}

P - Qual a função efetuada pelas hemácias?^C (pergunta às meninas da direita, mas elas não sabem responder).

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

P - Quem diz a função única efetuada pelas hemáceas?^C - Marce^{Rf}lão? (Chama um menino pelo apelido, depois, ao ouvir alguns alunos falarem, diz):

P - Está melhorando!^{Rc/Ch} (Os alunos continuam a falar, mais especificamente o aluno 3).

P - (Faz uma pergunta ao grupo das meninas) - A turma^C da Corêia!^{Rf} (Fala em tom de brincadeira).

A_S - Estamos quietinhas.

(As meninas não acertam, porém uma delas diz algo e o professor diz):

P - Está melhorando!^{RcCh}

P - O fígado, tanto fígado de boi^{Ic}, de porco, ou de qualquer outro animal. Ocorre a desintegração dos alimentos... Então o indivíduo comendo fígado, ele vai ficar com resistência para uma série de doenças.^{Ic} (O Professor continua a esclarecer sobre o assunto e um aluno faz uma pergunta).

A₃ - O Professor!

P - Sim?^{Rc}

A₃ - (Faz um comentário. Diz que alguém falara que no fígado do boi fica muita sujeira... O Professor diz que não e dá maiores esclarecimentos sobre o assunto).^{Ic e C}

P - (Vai ao grupo das meninas e diz): Dã para prosseguir?^{C/Rf} Vamos dar seqüência? - Posso trabalhar?^{Su} (Diz isso para ver se elas se concentram mais. Depois vai à pedra e escreve. Enquanto escreve, vai ditando. Ao ditar, repete com ênfase certas palavras).^{Ic e Ch}

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

Na pedra:

- *Hemáceas*: Glóbulos vermelhos. A função dos glóbulos vermelhos, transportar os gases, o oxigênio através da inspiração ao nível dos alvéolos pulmonares a todas as células do nosso corpo.

A₄ - Professor!

P - (Vai ao outro lado e diz): - A esquerda,^{Rf/C} a turma da pesada!

(Uma menina colabora)

P - Ao nível dos alvéolos?...^CA₅ - Pulmonares.P - Pulmonares.^{Rc} (Reforça).

P - Ao nível dos alvéolos pulmonares, sendo conduzido a todas as células.^{Ic}

A_{5,6,7} - Do nosso corpo.P - Do nosso corpo.^{Rc} (Reforça).

P - (O Professor, notando agitação na ala da direita das meninas, vai ao encontro delas e, ao chamar uma menina para participar, diz):

P - Pacheco!^{Rf} (Todo mundo acha graça, começa a gracejar, então o Professor diz):

P - Desculpa.^{Rf} O namorado dela que é Pacheco.^{Ia} (Os alunos ainda continuam achando graça, gozando da situação. O Professor vai à pedra e continua a escrever e, ao mesmo tempo fala

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

- P - (Retoma a explicação na pedra). Então, precisa-se da res-
piração para conduzir o oxigênio...^{Ic}
- A₄ - (Um aluno faz uma pergunta ao professor)
- P - Na seqüência agora vamos...^{Im}
(O Professor refere-se a uma confusão com termos que uma
outra turma fez, confundindo glóbulos vermelhos com leucó-
citos).
- P - O pessoal confundiu, achando que leucócitos seriam plaque-
tas e as plaquetas seriam...^{Ie} (Os alunos se interessam em
saber sobre essa confusão)^{Ch}
- P - Então hemáceas ou glóbulos vermelhos, ou glóbulos verme-
lhos (repete o Professor).^{Ic}
- P - A função... quem diria a função fundamental e "única"?^C
A função fundamental e única dos glóbulos vermelhos? Quem
me acerta essa?...^{Ic/C}
- P - Marcelão!... Onde é que está^{Rf} o Marcelão?^C
- As - Aqui...
- P - Marcelão. Bem alto: a função única^{Rf} que existe efetuada
pelas hemáceas?^C
- A₇ - Combater as bactérias.
- P - Combater as bactérias. Tã melhorando...^{Rc Ch}
- P - Tã melhorando!^{Rc} Tã melhorando!...^{Rc} Vamos terminar ain-
da...^C
- A₆ - Transportar o oxigênio para as células do corpo...(Bento)

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

P - E?... E?... que mais?^{Rc/C}

A₆ e outros alunos-(continuando)- receber vapores...

P - Certo!^{Rc} A função única, conduzir gases,^{Ic} gases,^{Ch} oxigênio e bióxido de carbono, gases. A função conduzir gases.

P - Então captar... quando ocorre a inspiração, colocar ar nos pulmões...^{Ic}

P - São milhões e milhões de glóbulos^{Ic} vermelhos,^{Ch} milhões de glóbulos^{Ic} vermelhos que passam, segundo a segundo, naquela área, ou naquelas áreas... captam o oxigênio e vão conduzir o oxigênio a todas as células, através da irrigação^C de uma proteína muito importante denominada? denominada?
...

P - A turma^{Rf} da "Coréia"?...^C

A₅ - (Reagem, dizendo que estão quietinhas, porém não respondem, pois não sabem).

P - Chamada?...^C

P - Hemoglobina.^{Ic}

P - É a combinação do oxigênio com a hemoglobina nós chamamos de?^C

P - Oxi?... Oxi?...^C

P - Oxihemoglobina.^{Ic}

P - É uma combinação das moléculas de oxigênio,^{Ic} com as moléculas de proteínas, hemoglobina, se dá o oxihemoglobina.^{Ch}

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

P - Então,... essa irrigação^{Ic} ocorre até ao nível celular, através dos capilares... E na nova... um gás denominado, um gás denominado? ^{Ic} Bióxido de carbono ^C ou?... carbônico.

P - E a ligação^{Ic} do gás carbônico com a hemoglobina nós denominamos de?... ^C (espera pelos alunos, vai até umas meninas e repete a pergunta).

P - E a ligação do gás^{Ic} carbônico com a hemoglobina nós denominamos ^C de?...

A_S - Carbo... (falam todos juntos)

P - Carbo?^C...

P - Carbo?^C... Tã bom!^{Rc} Tã melhorando^{Ch}...

P - Carbohemoglobina.^{Rc} Uma proteína ^{Ch} ativa.^{Ic} É uma proteína poderosíssima!, que dá consistência^{Ic} aos glóbulos brancos, aos glóbulos vermelhos, assim como nós temos outras proteínas à frente das hemáceas, como a que vai formar a proteína B e também a proteína RH. Consistem^{Ic} outras proteínas que vão formar as hemáceas - Entenderam? Então... em vez das hemáceas serem relativamente... por isso... o fígado, tanto o fígado de boi,^{Ic} de porco ou qualquer outro animal e é onde ocorre a desintegração das hemáceas cansadas... das hematinas - então o líquido do fígado, ele vai receber grande quantidade de proteínas, poderosas e hematina, então adquire consistência biológica, em outras palavras, para enfrentar uma série de doenças graves, tais como a aftose, etc...^{Ic}

P - Então o indivíduo, comendo fígado, ele vai ficar com resistência para uma série de doenças.^{Ic}

A₃ - O Professor!

Data: 19/10/1987

Duração: 50.'

P - Sim?^{Rc}

A₃ - (Faz um comentário sobre algo que ouvira de negativo sobre o fígado, em termos de higiene etc...)

P - (Não concorda com o que ouve sobre o fígado e esclarece o aluno (3) e toda a aula porque não é verdade isso que disseram a respeito do fígado. ^{Ic} Depois vai ao grupo das meninas e diz:...) ^{Ch}

P - Dã para prosseguir pessoal?^{Rf} - Posso^C trabalhar?^L - Então ^{Im} vamos ^{Rf} lá...

P - A função... A função dos glóbulos vermelhos... transportar os gases... os gases, o oxigênio através da respiração ao nível dos alvéolos pulmonares (repete pois está ditando) a todas as células do nosso corpo (repete tudo). ^{Ic}

A₆ - (Faz uma pergunta). O Professor responde ^{Rc} sô para ele. ^{Ic}

P - Segundo item: Na seqüência agora vamos... agora se vai passar ao segundo item. ^{Im}

P - Agora, os leucócitos é bem mais fácil. ^{Ch} - Os leucócitos... vocês já sabem perfeitamente, não tem como esquecer. ^{Rc} Como os glóbulos brancos, uma função sô (neste momento é interrompido por alunos que querem completar o pensamento do professor sobre o assunto).

A₅ - Atacar...

P - Muito Bem! ^{Rc} (reforça a participação e escreve na pedra).

P - Têm duas propriedades físicas que ^{Ic} determinam uma manifestação muito interessante ^{Ch} dos leucócitos - Quais são as determinantes físicas, ^C as propriedades básicas dos leucócitos para fazerem esse trabalho de atacar... (é interrompido por alunos que estão participando, tentando comple-

Data: 19/10/1987

Duração: 50'

P - Como?...

A₅ - (Fala muito baixo, mas o professor consegue ouvir e diz):

P - Não, não.

P - Fagucitose^{IC/L} e diabetes! Duas propriedades espetaculares^{Ch}... dos leucócitos para melhor combater...

A₆ - (Formula uma pergunta ao professor)

P - (O Professor inicia a responder-lhe, de forma a que outros pudessem ouvir também, porém não suficientemente alto que se pudesse registrar)... óxido nervoso,^{RC} da região sulfúria...^{RC} através de processos^{IC} químicos ou físicos, porque de fato^{RC} tu disseste, ele passa através das paredes dos vasos sanguíneos... para todo o organismo.

P - Então eles conseguem^{IC} atravessar em linha reta, a região contaminada e passando a agir sobre os glóbulos infecciosos.

P - Agora, a ordem específica, uma boa^{RC} pergunta, poderia estar através de reações biofísicas ou bioquímicas... a manifestação... Por ex: por exemplo... no caso do aparelho digestivo.^{IC}

P - O Pacheco!^{Rf/C} (riem de novo)

P - Vocês estão^{Ch} muito "agitadinhos"^{Rf} aí. Provão^{C/P/L} direito (refere-se à prova como punição, mas em tom de brincadeira)

(O Professor continua explicando para o grupo do centro e dirigindo-se, às vezes para os grupos laterais).

P - O bolo alimentar e o suco pancreático - A ação poderosa desse suco pancreático, em excesso, pode provocar uma ul-

Data: 19/10/1987

Duração: 50 '

P - Excesso de carne, de gorduras e arroz, sem serem transformados pelos sucos da boca e pelo suco pancreático, prejudicam o intestino. ^{Ic/Ch} Têm que ser bem mastigados.

(Bate o sinal para saírem, mas um aluno ainda faz uma pergunta ao professor, que responde s̄o para ele).

Disciplina - História

Duração: 50'

Turma - 81

Prof.^a - B5

As - (Conversam. Há um ruído natural de início de aula).

P - (Entra e vai para sua mesa). ^C Atenção ^{Rf} gente!

P - ^C Chega!

P - Atenção ^C aqui agora. Vocês coloquem os ^C cadernos ^{Im} em cima da ^L classe, que eu vou passar para ver o questionário. Vamos ^{Rc} ver, (começa a olhar os questionários está com o ^P caderno de chamada aberto na mão esquerda e vai, com a direita, passando ^C um visto nos cadernos deles, provavelmente é um tema que ela passara anteriormente).

As - (Conversam entre si alguns, outros não).

A₁ - Profa., eu fiz numa folha. (A professora ^{Rc} sacode a cabeça, com sinal de assentimento).

A₂ - (Fala algo)

P - Estã. (Sacode ^{Rc} a cabeça com sinal afirmativo).

P - Mais baixo um pouco a conversa. ^C ^P Psiu! ...

P - (Em sua mesa agora). Vamos ^C ^L fazer essa correção para ver se não têm dúvidas?...

A₃ - (Aponta o dedo, para dizer que quer começar a correção).

P - ^{Rc} Começa então (com um gesto para o aluno iniciar).

P - ^C Atenção aqui. Não está ^{Ch} certo.

A₅ - (Outro aluno lê).

Ch

P - (Corrige. Faz observações em resposta ao aluno que fala-

Disciplina - História

Duração: 50'

Turma - 81

Prof.^a - B5

As - (Conversam. Há um ruído natural de início de aula).

P - (Entra e vai para sua mesa). Atenção gente!
C Rf

P - Chega!
C

P - Atenção aqui agora. Vocês coloquem os cadernos em cima da classe, que eu vou passar para ver o questionário. Vamos ver, (começa a olhar os questionários está com o caderno de chamada aberto na mão esquerda e vai, com a direita, passando um visto nos cadernos deles, provavelmente é um tema que ela passara anteriormente).
C Im L Rc P C

As - (Conversam entre si alguns, outros não).

A₁ - Profa., eu fiz numa folha. (A professora sacode a cabeça, com sinal de assentimento).
Rc

A₂ - (Fala algo)

P - Está. (Sacode a cabeça com sinal afirmativo).
Rc

P - Mais baixo um pouco a conversa. Psiu! ...
C P

P - (Em sua mesa agora). Vamos fazer essa correção para ver se não têm dúvidas?...
C L

A₃ - (Aponta o dedo, para dizer que quer começar a correção).

P - Começa então (com um gesto para o aluno iniciar).
Rc C

P - Atenção aqui. Não está certo.
Ch

A₅ - (Outro aluno lê).

Ch

P - (Corrige. Faz observações em resposta ao aluno que fala-

Disciplina - História

2

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

P - (De pē no centro da sala). E o império de 1804 a 1815...

A₆ - 15?

Rc

P - E. (Continua lendo para um menino).

A₄ - (Lê).

Ch

Ch

P - Tem que ser mais específico. Está? - A última pergunta do questionário, não está errada, mas tem que especificar.

P - Vamos ver aqui. O que tu achaste?

A₇ - (Outro aluno lê).

P - (Apenas escuta, de pē, em frente ao aluno, depois diz:)- E
as principais... é o Banco da França, o código civil,... a
...administrativa (vai à sua mesa, observa um material -
livro - que está lá em cima).

Ic

P - Criação de uma celebração, de um acordo entre a Igreja Católica e o Governo.

C

P - Seguinte!...

A₇ - (Lê)

Rc

Ch Ic

P - Isto. 18.. mediante um plebliscito.

A₈ - (Continua lendo).

Rc

Rf

C

P - E. O ano. E como seria, então e... através de um novo Plebiscito? Depois de um novo Plebiscito para tornar-se Imperador.

C

P - Seguinte.

Disciplina - História

3

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

C

L

P - Sō repete ali... que eu não entendi.

A₉ - (Parece não ter entendido o que a professora queria).

C

P - Lê de novo, a resposta.

A₉ - (Lê).

C

P - A comerciar?...

A₉ - Com a Inglaterra.

P - Está.

A₁₁ - (Faz uma pergunta).

Rc

Ic

Ch

P - (Em resposta). Os grandes países eram uma ameaça para Napoleão. (E a professora faz uma observação sobre a linguagem do livro).

A₁₃ - Estava certo.

L

Ip

P - Não, estava, eu é que não entendi a forma como ele explicou.

A₁₄ - (Lê).

Rc

P - Está bem (diz isso, com o dedo indicador em frente a boca).

P - (Faz uma complementação). A idéia é essa. Houve uma ameaça e não concordaria com o bloqueio.

Ch

Ic

A₁₅ - (Lê).

Rc

P - Certo.

C

P - (Para uma outra aluna:) - Lê a seguinte.

Disciplina - História

4

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

C L

P - Lê de novo a pergunta, faz favor?

A₁₅ - (Lê).

P - Certo. ^{Rc}Teria que dizer que a ^{Ch}Rússia...

P - ^CAlguém tem diferente? A ^{Ic}idéia é essa.

P - ^CSó um minuto aqui, que eu ^Ltenho que ouvir aqui na frente.

A₁₆ - (Lê).

P - Mas isso é depois ^{Ic}_{Rc} Tem outra pergunta que vai dar ^{Ch}essa ^{Ic} mesma resposta. ^CEstã. Todos concordam então?

As - (A maioria acompanha em seus cadernos).

A₁₈ - (Lê).

P - Então, agora, vamos ver se ^{Ic}alguém ^Cfez ^Ldiferente.

A₁₉ - (Lê).

P - ^{Rc}Estã. ^CSeguinte! (Apontando para outro aluno).

A₂₀ - (Lê).

P - ^{Rc}Estã bem. ^CSeguinte!

A₂₁ - (Lê).

P - ^{Rc}Certo. ^CSeguinte. (Em voz alta) - Quem é que tem a próxima?

A₁₉ - (Lê, novamente, outra questão).

A₅ - (Fala algo).

P - ^{Rf}Vamos colocar ^{Im}em ordem. ^{Ic}Primeiro porque houve o fracasso da ^CRússia. Depois?...

Disciplina - História

5

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

Rc Ch Ic

P - Sim, mas é importante a seqüência.

P - As tropas inimigas invadiram Paris, obrigando Napoleão a abdicar, aí é que ele foi para a Ilha de Elba.

A₂₂ - (Lê).
Rc

P - Isto!

Im C

P - Seguinte. Quem vai ler a próxima?

A₂₃ - (Se prontifica para ler e faz a leitura).
Rc C

P - Sim? Mais alguma?

A₂₄ - (Também lê uma questão).

P - Sim. Colocaste os antecedentes. - Foi o retorno de Napoleão... Ficou mais completo assim. Seguinte!

A₂₄ - (Lê mais uma questão).

As - (Alguns dizem que não entenderam).
P C

P - Leia mais alto. (O aluno lê de novo).
Ch

P - Agora, a pergunta tem uma resposta mais objetiva. A dele é muito ampla.
Ch

A₂₅ - A 1a. é que ocorreu a ele?
Rc C Rf C

P - É. O que ocorreu a ele? Vamos ver.

A₂₆ - (Lê).
Rc C

P - Isto. Quem ainda fez diferente?

A₂₂ - (Lê).

Ch

P - Aqui... (deixa a questão mais completa). Foi derrotado
Ch Ic

Disciplina - História

6

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

abdicar.

A₂₀ - Esta, a senhora, ditando?

Rc

P - Sim.

Ic

P - ...sendo obrigado a abdicar e indo para Santa Helena como prisioneiro.

Rc

Im

P - Bom, isso aí também (falando com uma aluna), querendo colocar mais detalhes, coloca... (e continua a ditar mais um pouco).

Im

C

P - É a última questão, quem é que lê?

A₂₀ - (Inicia).

Rf C

P - Vamos ver. (A profa. caminha de um lado para o outro, devagar, em frente às classes. Tem as mãos juntas, às vezes com a mão no queixo e o indicador em frente à boca).

Rc

Ch

Im

L

P - Está certo, só que repetiu. Para não repetir igual, algumas vocês têm que deixar. Mas em geral, vocês encontraram mais algumas?

C

As - (Falam, leem).

Rc

Ch

Ic

P - É, algumas vão repetir

Ic

P - O desenvolvimento dos meios de comunicação, como estradas, pontes e canais.

A₂₁ - Estradas?

Rc

Ic

P - Pontes e Canais. (Para aluna). Desenvolvimento da Indústria e do Comércio, organizações administrativas, do exército, dos funcionários públicos, distribuição de ter-

Ic

Disciplina - História

7

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

Rc

P - Huhn!

A₂₂ - (Então a aluna formula a pergunta)

C

P - Mais alguma dúvida?

As - (Falam algo).

Rc

P - Huhn? (Mas vai à mesa e diz, enquanto vem para o centro da sala: EU vou devolver as provas. Diz isto com as provas nas mãos, então começa a chamar os alunos pelos nomes e a devolver as provas). (Pede silêncio).

Im

C

C

15,15 m. -(Batem à porta. Um aluno pede para falar com ela. Ela observa, depois diz: - Eu vou lá quando bater, está? E volta a distribuir as provas). (Os alunos vão recebendo e observando).

C

Rf

Im

P - Vamos à correção. 1a. questão (diz isso batendo palmas).

A₂₃ - (Lê).

P - (Vai dizendo como está). (A professora, de braços cruzados, cabeça alta, olhando para todo o grupo de sua mesa, depois chegando perto do menino que lia, numa das classes da frente).

Ic

P - A ordem, então, fica... (dá a seqüência numérica) Seguinte. (Outra aluna lê).(Mais uma aluna lê).

C

P - (Olhando lá para trás, por cima) - Qual é a problemática? (Para alguns lá atrás).

C

P - Não têm que conversar. Ninguém incomoda a vida do outro. São ^{Im}corrige a sua prova.

L

Im

C

Disciplina - História

8

Turma - 81

Cont.

Prof.^a - B5

P - Certo. ^{Rc} Queres ler também? ^C (Dirigindo-se a outro aluno).

A₂₄ - (Lê).

P - 1º O Estado, ^{Ic} 2º O Clero, e ^C 3º O Povo. Seguinte!

P - A fase popular ^{Ic} é de ^{Rc} convenção nacional (dando, ou melhor, fazendo com a cabeça sinal de certo).

A₂₆ - (Lê)

P - Certo! ^{Rc}

P - Jacobinos. - Qual é a outra? ^{Ch} ^C

A₂₄ - Montanhês. ^{Im}

P - Colocar montanhês também.

A₂₆ - (Lê).

P - Porque foi feito pela burguesia, para atender os interesses da burguesia. ^{Ic}

P - Não colocaste o líder?

P - (Para todo o grupo) - Alguém ^{Si} tem alguma dúvida quanto à ^{Im} correção da prova? Se tiverem, venham aqui. (Os alunos vão saindo e alguns vão à mesa da professora).

P - Mais ^{Si} alguém? (Vão dois ao mesmo tempo esclarecer dúvidas).

P - Quem ^{Si} mais? (Está sentada em sua mesa, com o caderno de chamada e das notas aberto).

As - (Vão saindo para o recreio).

Depoimento de aluna de 8.^a sêrie em entrevista "não-diretiva".

Após a observação de aula na turma 81, a pesquisadora ficou um pouco mais na sala, onde também ainda estavam alguns alunos conversando. Como demonstrassem curiosidade em saber exatamente sobre o que se tratava o trabalho de pesquisa, além de se interessarem em opinar e até em serem gravados, pois uma vez que se estava com o gravador nas mãos, começaram a conversar.

Uma aluna, salientando-se no grupinho por sua espontaneidade, começou a falar sobre seus professores de um modo geral.

Na medida do possível, se procurou ser fiel à estrutura de linguagem original do depoimento, quando da transcrição da gravação.*

Identificação e transformação das unidades significativas em nova estrutura de linguagem

A - (referindo-se a uma professora de Matemática, que não fazia parte do grupo de professores que estavam sendo observados com fins de pesquisa).

1. Ela dá um ponto, se vai uma pessoa ao quadro e isto depende da pessoa, se ela gostou.

2. Quando a gente vai ao quadro, se ela gostou, dá um ponto. Agora, chega uma menina... Ah! ela, vai, escreve um monte de coisas, mas ela não marca ponto.

Eu acho que está errado por que...

E - (interrompendo a seqüência do depoimento da aluna)

Ela gosta mais de menina do que de menino?

1. A professora recompensa apenas aqueles alunos de quem gosta.

2. Hã, por parte da professora, preferência por um dos sexos, no caso pelo sexo masculino.

- A - Não. Ela gosta mais de menina.
- E - Ah! Ela gosta mais de menino do que de menina.
- A - Isto! Por que chega um colega, ele dá... ela anota ponto. Chega uma menina... ela diz, ah!... tudo bem. Deu aula, tá.
3. Escreve no quadro... mais nada, "se manda".
Eu acho isso aí errado... Eu acho, né?... - Uma professora que... que dá ponto...
- A - Eu acho isso aí errado... Eu acho né? - Uma professora que ... que dá ponto,... uma pessoa que faz tema tá? Prá que que é? Tá, se não faz tema, tu
4. do bem... tem que levar menos um ponto ou não colocar nada. Agora, se todo mundo faz tema, não chegã e dá só prá quem ela gosta, entende? - Eu acho que tem que dar prá aula toda. Se
5. todo mundo fez o tema, tem que dá prá todo mundo. Eu acho certo que... Bah! eu... Bah! Eu acho isso muito errado. Porque eu mesma fiquei em recuperação em Matemática, por causa disso, tá. Tá, tudo bem, eu não
6. fiz os temas né? Agora, eu chegava na frente, fazia alguma coisa e nada. Fazia de conta que nem estava. Escrevia no quadro e deu. Por isso que depois eu cansei de fazer tema, acho que também foi por isso.
3. A aluna considera errada a atitude discriminativa da professora em relação a meninos e meninas, dando preferência aos representantes de um sexo em detrimento de outro.
4. A aluna acha errado a professora não atribuir pontos para aqueles que fazem os temas. Porém, considera certo não atribuir pontos a quem não faz os temas.
5. O tratamento, que a professora dispensa a alguns alunos apenas, deveria ser igual para todos, na medida em que merecessem.
6. A aluna conclui que ficou em recuperação porque não fez os temas, porém acha que não fez mais temas por falta de
7. incentivo da professora.

- E - Prã quem é que ela dizia alguma coisa?
- A - Ah?...
- E - (repete a pergunta) - Prã quem é que ela dizia alguma coisa?
- A - Ah!... não diz nada. - Quem quer vir no quadro? Tã, todo mundo levantara a mão e queria ir. Vai tu Carlos (dizia a professora). Ia lã, fazia os temas, colocava no quadro - tudo. Tã. Como é teu nome? Teu número? Tã, chegava, ele dizia, ela anotava. Agora, chegava eu ou a Dulcinêia ou a Andréia, ia lã... colocava no quadro... tá pode sentar, tá certo. Pô, isso aí... Bah! acho super errado.
- E - E não anotava?
- A - E não anotava...
Acho que por isso que muita gente deixou de fazer tema.
11. Acho que muita gente deixou de fazer tema por isso.
- A professora não demonstra entusiasmo com os alunos que vão ao quadro e fazem tudo certo. Anota o nome de alguns para atribuir pontos e de outros não. Dã prioridade aos meninos.*
8. *tra entusiasmo com os alunos que vão ao quadro e fazem tudo certo. Anota o nome de alguns para atribuir pontos e de outros não. Dã prioridade aos meninos.*
9. *para atribuir pontos e de outros não. Dã prioridade aos meninos.*
10. *ridade aos meninos.*
11. *A aluna acredita que os alunos deixaram de fazer os temas devido à pouca valorização das atividades por parte da professora.*

Síntese Integradora

O depoimento desta aluna apresenta o aspecto da valorização que a mesma dá às recompensas por parte dos professores. A aluna acredita que o reforço ou incentivo, após a tarefa realizada, e participações em aula, contribui para o entusiasmo dos alunos em relação às matérias de ensino e professores.

Ao mesmo tempo em que há necessidade dos alunos, de um modo geral, de obterem recompensas por seus comportamentos positivos, há também a queixa quanto às atitudes discriminativas da professora em relação a meninos e meninas.

Registro de depoimento da professora de Língua Portuguesa

7.^a Série - Profa. A₄

Data: Outubro/1987

Local: Hall da sala dos professores

Código utilizado:

E = Entrevistadora

A₄ = Professora

A professora A₄ sabendo do interesse da pesquisadora em obter mais dados a respeito da escola, ou dela mesma, como participante deste trabalho, prontificou-se para, em dado momento, ser entrevistada, inclusive sabendo que se utilizaria o gravador, como recurso auxiliar.

A entrevista foi de caráter aberto, isto é, as perguntas foram sendo feitas, na medida em que foi se estabelecendo o diálogo.

E - Eu tenho uns dados que eu anotei da outra vez em que falei contigo. Tu disseste onde tinhas estudado... Que tinhas vindo para cá, por causa de teu marido, que fora transferido... não foi?

Identificação e transformação das unidades significativas em nova estrutura de linguagem.

P.A₄ - É.

E - É... e ... aqui? ... Desde quanto tempo estás aqui?

1. A professora A₄ está no Colégio há 3 anos.

P.A₄ - Por enquanto três(3) - Entrei em junho de 1983.

E - E aí? Tu pegaste sempre que séries?

P.A₄ - Peguei sétimas... o ano passado peguei duas sextas e duas sétimas. Esse ano sétimas séries.

2. Tem trabalhado com 6as. e 7as. séries apenas. Sempre com Português.

- P.A₄ - E. - E desde que eu entrei aqui... o Colégio continua sempre a mesma coisa.
3. *Na opinião da Professora A₄, o colégio não apresentou modificações.*
- E - Não muda muito?...
- P.A₄ - Eu acho que está faltando disciplina e não "pros" alunos.
4. *Para ela, falta disciplina por parte dos professores.*
- E - Assim,... que tipo de disciplina tu achas?
- P.A₄ - Ah! Eu acho assim... por exemplo: tem professores aí ... claro que não todos né? ... Mas...ah!... dão trabalho "pros" alunos e saem da sala de aula...
5. *Alguns professores dão trabalho para os alunos e saem da aula.*
- E - Os alunos trabalham?
- P.A₄ - Cinco, dez minutos tudo bem ... Agora sempre...
6. *Na opinião da professora A₄, os alunos conseguem trabalhar sozinhos por uns 5 ou 10 minutos apenas.*
- E - Sempre, ou muito tempo... (concordando com a professora).
- P.A₄ - Muito tempo...né?...
- P.A₄ - Não sei... eu acho que pra modificar... todo esse Colégio aqui... não vai ser assim... Acho que uns 200 professores têm aqui né? Então é difícil só que, acho, que derrubasse (rindo) o colégio...
7. *O colégio possui muitos professores e, por isso, na opinião da professora, é difícil ocorrerem modificações.*

P.A₄ - Porque sei que a maioria
8. que entra aqui... é com pis
tolão. Colégio no centro...
não é? Então é difícil ...
ter uma disciplina.

E - E essa disciplina tu colo-
cas em termos também de or-
ganização?

P.A₄ - Organização (confirmando).
9. Tudo. Eles fazem uma reu-
nião na 6a. feira a gente li
bera os alunos às 5 horas,
uma reunião que não precisa
va ter - aquela reunião -
perder uma hora prá dar re-
cados...

E - E assim, em termos de reu-
niões, tu achas que mudou
de logo que vieste para cá
e em relação a este momento?

P.A₄ - Não, continua a mesma coisa,
10. por exemplo: eles fazem uma
reunião, não todas as sex-
tas-feiras não é? - Uma vez
por mês mais ou menos. Sim-
plesmente, se eles passas-
sem num mimeógrafo, papel e
entregassem prá gente...

E - Essa reunião é geral, não
é?

P.A₄ - Geral.

E - Quem é que coordena?

8. Para a professora A₄ um
dos motivos da falta de
disciplina no Colégio
como um todo, está no
fato de muitos dos pro-
fessores terem entrado
com "pistolão".

9. A disciplina que falta
no colégio diz respeito
à organização. Como exem-
plo, a professora cita
uma reunião de caráter
geral e que ela conside-
ra pouco proveitosa, pois
nesta sã dão recados.

10. A professora A₄ não tem
sentido melhoria nas
reuniões desde que en-
trou para o Colégio.

- P.A₄ - Às vezes é o diretor... às
 11. vezes o vice-diretor... às
 vezes a do SSE (Setor de Su
 pervisão).
- P.A₄ - Mas se entregassem assim...
 12. um papel mimeografado prá
 gente seria suficiente.
- E - Que outro tipo de reunião
 vocês têm?
11. A reunião é geral e co-
 ordenada, às vezes pelo
 diretor, outras vezes
 pelo vice-diretor, ou
 ainda, pela representan
 te do setor de Supervi-
 são.
12. Na opinião da professo-
 ra A₄, estas reuniões
 gerais poderiam ser subs
 tituídas por um papel
 mimeografado, contendo
 o conteúdo da reunião.

Síntese Integradora

A percepção da Professora A₄ é de que o colégio em que
 está há três anos, não tem mudado em nada.

Para ela falta disciplina por parte dos professores da
 escola. Alguns não se comprometem muito com os alunos. Dão tra-
 balho para eles e saem da sala de aula, por um bom período de
 tempo.

Conforme a professora, eles trabalham bem até uns 5 ou
 10 minutos, mas depois se dispersam, isto é, não conseguem mais
 se concentrar.

A professora A₄ acredita ser difícil modificar uma esco-
 la grande com muitos professores. Atribui a falta de discipli-
 na de alguns professores ao fato de terem entrado para a es-
 cola com auxílio de pistolão.