

CONTRATOS DE COMUNICAÇÃO

Uma abordagem das interações na sala de aula

Maria João Monteiro Guilherme

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutora Margarida A. Martins

Coordenador de seminário de Dissertação :

Prof. Doutor Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de :

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutora Margarida Alves Martins, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES, n°19673/2006 publicado em Diário da Republica 2a série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

O meu obrigado à Professora Dra. Margarida Alves Martins pela ajuda e apoio dado ao longo do tempo bem como ao Professor Dr. Francisco Peixoto pela disponibilidade demonstrada.

À técnica do Centro de Actividades de Tempos Livres de Alfama e às duas professoras das turmas envolvidas neste trabalho um obrigado pelas facilidades concedidas em termos da recolha de dados pessoais das crianças e da sua participação neste trabalho.

Obrigado aos meninos e às meninas que realizaram as dramatizações e sem os quais esta investigação não teria sido possível.

À Luísa e ao Professor Doutor Carlos Lopes um grande obrigado pela ajuda dada em momentos de aflição.

À Professora Doutora Manuela Veríssimo, um obrigado especial pela paciência e ideias inovadoras para resolver situações complicadas.

Ao Jorge, à Joana, à Rita e ao Pedro, obrigado pela paciência e pelo apoio afectivo.

NOME : Maria João Monteiro Guilherme, nº 4040

CURSO: Psicologia Área de especialização: Educacional

ANO LECTIVO: 2008/2009

ORIENTADOR: Prof. Dra. Margarida Alves Martins

DATA : 07/2009

TITULO DA DISSERTAÇÃO :

Contratos de comunicação – uma abordagem das interações na sala de aula

RESUMO

Com este trabalho tentámos compreender quais são as representações que as crianças têm dos contratos de comunicação existentes na sala de aula, e se existem diferenças nessas representações em função do tipo de situação de interação e em função do seu sucesso escolar.

A população que serviu de base a este estudo foram 2 turmas do 2º ano do ensino básico, numa escola situada num bairro popular de Lisboa. A amostra, de 18 alunos, foi constituída obedecendo a critérios previamente definidos – igual número de rapazes e raparigas, igual número de alunos com e sem repetências e, de cada escola.

Usámos a dramatização com fantoches como forma de recolha de dados, pedindo a cada criança que realizasse um conjunto de três dramatizações de situações de interação na sala de aula, em que entre duas delas se contrasta o carácter mais ou menos formal do tipo de aprendizagem e na outra se propõe uma situação potencialmente provocadora de um conflito.

As dramatizações foram filmadas, transcritas integralmente e, depois analisadas com recurso à análise de conteúdo.

Apesar do carácter exploratório deste estudo, a análise dos dados permitiu-nos concluir que se confirmam as duas hipóteses que colocámos, ou seja, que as crianças têm diferentes representações dos contratos de comunicação existentes nas diferentes actividades e situações da sala de aula e que, alunos com sucesso e alunos sem sucesso, se apercebem de forma diferente das nuances que os professores introduzem na gestão das diferentes actividades o que se reflecte no seu comportamento escolar.

PALAVRAS CHAVE : contratos de comunicação, representações, sucesso escolar

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS :

Communication contract – an approach to classroom interactions

ABSTRACT

In this investigation we tried to understand which are the children representations of the communication contracts in the classroom; we search to know if children have different representations of the classroom communication contracts in different situations and tasks and if child with good performance in school have different results from does who fail.

Our sample have 18 children from two schools in Lisbon, (second year primary), 9 from which school, with the same number of boys and girls, and good and bad pupils.

We asked the children to dramatize three different situations in the classroom, using a puppet show to collect our data and we made a video of them. After transcribe the recollect data we treated them and we had confirmed our hypothesis: children have different representations of the classroom communication contracts in different situations and we found also differences between good and bad pupils.

KEY WORDS: communication contracts, representations, success in school

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Composição da amostra relativamente ao sexo nas duas escolas	25
QUADRO 2: Composição da amostra relativamente ao estatuto escolar	25
QUADRO 3: Composição da amostra relativamente ao estatuto escolar e sexo nas duas escolas	25
QUADRO 4: Média de idades em função do sexo e estatuto escolas	26
QUADRO 5: Tempo médio das dramatizações nas diferentes situações	35
QUADRO 6: Tempo médio das dramatizações em função do estatuto escolar	36
QUADRO 7 : Tempo médio de dramatização em cada situação em função do estatuto escolar	37
QUADRO 8: Distribuição do domínio da comunicação na amostra	41
QUADRO 9: Domínio da comunicação nas diferentes situações	42
QUADRO 10: Domínio da comunicação em função do estatuto escolar	43
QUADRO 11: Domínio da comunicação em função do estatuto escolar e da situação	44
QUADRO 12: Distribuição do número médio de intervenções por personagem no conjunto das dramatizações	46
QUADRO 13: Número médio de intervenções por personagem nas diferentes situações	47
QUADRO 14: Número médio de intervenções em função do estatuto escolar	48
QUADRO 15: Número médio de intervenções por situação em função do estatuto escolar	49
QUADRO 16: Intervenções por personagem nas diferentes situações e em função do estatuto escolar	50
QUADRO 17: Distribuição na amostra por categorias	52
QUADRO 18: Distribuição das intervenções em função das categorias por personagem	53
QUADRO 19: Distribuição por categorias das intervenções dos personagens nas diferentes situações	56
QUADRO 20: Distribuição das intervenções dos personagens por categoria em função do estatuto escolar	57
QUADRO 21: Distribuição das intervenções nas diferentes situações por categorias em função do estatuto escolar	58
QUADRO 22: Distribuição das intervenções dos personagens por categorias na situação de matemática em função do estatuto escolar	60
QUADRO 23: Distribuição das intervenções dos personagens por categorias na situação de trabalhos manuais em função do estatuto escolar	61
QUADRO 24: Distribuição das intervenções dos personagens por categorias na situação de conflito em função do estatuto escolar	63
QUADRO 25 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /personagem	65

QUADRO 26 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /situação	67
QUADRO 27 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /estatuto escolar	69
QUADRO 28 : Matemática- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar	71
QUADRO 29 :T. Manuais- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar	73
QUADRO 30 :Conflito- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar	75
QUADRO 31: Instrução - distribuição das intervenções por sub-categorias/personagem	77
QUADRO 32 : Instrução - distribuição das sub-categorias/situação/personagem	78
QUADRO 33: Instrução - distribuição das sub-categorias/estatuto escolar/personagem	79
QUADRO 34 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ matemática	80
QUADRO 35 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/trabalhos manuais	81
QUADRO 36 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ conflito	81
QUADRO 37: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem na amostra	83
QUADRO 38: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função da situação	85
QUADRO 39: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar	86
QUADRO 40: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar	88
QUADRO 41: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar	89
QUADRO 42: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar	91
QUADRO 43: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem na amostra	92
QUADRO 44: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem em função da situação	94
QUADRO 45: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem em função do estatuto escolar	96

QUADRO 46: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back por personagem em função do estatuto escolar	97
QUADRO 47: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back por personagem em função do estatuto escolar	99
QUADRO 48: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back por personagem em função do estatuto escolar	100
QUADRO 49: Comportamento - distribuição das sub-categorias na amostra por personagem	102
QUADRO 50: Comportamento - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem em função da situação	104
QUADRO 51: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	105
QUADRO 52: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	107
QUADRO 53: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	109
QUADRO 54: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Tempo médio das dramatizações nas diferentes situações	36
GRÁFICO 2: Média da duração das dramatizações em função do estatuto escolar	36
GRÁFICO 3: Tempo médio das dramatizações nas diferentes situações em função do estatuto escolar	37
GRÁFICO 4: Domínio da comunicação na amostra	41
GRÁFICO 5: Domínio da comunicação nas diferentes situações	42
GRÁFICO 6: Domínio da comunicação/estatuto escolar	43
GRÁFICO 7: Domínio da comunicação nas diferentes situações em função do estatuto escolar	44
GRÁFICO 8: N.º médio de intervenções dos personagens nas diferentes situações	47
GRÁFICO 9: N.º médio de intervenções em função do estatuto escolar no conjunto das dramatizações	48
GRÁFICO 10: Número médio de intervenções por situação em função do estatuto escolar	49
GRÁFICO 11: Comparação do número médio de intervenções dos personagens em cada situação em função do estatuto escolar	51
GRÁFICO 12: Distribuição na amostra por categorias	53
GRÁFICO 13: Distribuição das intervenções em função da categoria por personagem	54
GRÁFICO 14: Distribuição das intervenções por categorias nas várias situações	55
GRÁFICO 15: Distribuição das interações por categorias em função do estatuto escolar do aluno	57
GRÁFICO 16: Distribuição das intervenções por categorias em função da situação e do estatuto escolar	59
GRÁFICO 17: Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /personagem	65
GRÁFICO 18: Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /situação	68
GRÁFICO 19: Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /estatuto escolar	70
GRÁFICO 20: Matemática- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar	72
GRÁFICO 21: T.Manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar	74
GRÁFICO 22: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar	76
GRÁFICO 23: Instrução - distribuição das intervenções por sub-categorias/personagem	77
GRÁFICO 24: Instrução - distribuição das sub-categorias/situação/personagem	78
GRÁFICO 25: Instrução - distribuição das sub-categorias/estatuto escolar	79

GRÁFICO 26: Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ matemática	80
GRÁFICO 27: Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ trabalhos manuais	81
GRÁFICO 28: Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ conflito	82
GRÁFICO 29: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação na amostra	84
GRÁFICO 30: Avaliação-distribuição das sub-categorias/situação	85
GRÁFICO 31: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar	87
GRÁFICO 32: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar	88
GRÁFICO 33: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar	90
GRÁFICO 34 : Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar	91
GRÁFICO 35: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias na amostra	93
GRÁFICO 36:Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias em função da situação	95
GRÁFICO 37: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias em função do estatuto escolar	96
GRÁFICO 38: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back em função do estatuto escolar	98
GRÁFICO 39: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back em função do estatuto escolar	99
GRÁFICO 40: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back em função do estatuto escolar	101
GRÁFICO 41: Comportamento - distribuição das sub-categorias na amostra por personagem	101
GRÁFICO 42: Comportamento - distribuição das intervenções nas sub-categorias em função da situação	104
GRÁFICO 43: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	106
GRÁFICO 44: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	108
GRÁFICO 45: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	109
GRÁFICO 46: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar	111

I. INTRODUÇÃO

Hoje em dia o aluno não é considerado como um sujeito isolado preso nos seus conflitos intra-psíquicos mas como um sujeito social que se desenvolve em diferentes contextos, contexto familiar e escolar nomeadamente, nos quais se encontra em interacção permanente. Importa pois considerar o seu comportamento em referência às interacções que estabelece nesses contextos, de compreender que significados lhes atribuí, como lhes reage e que expectativas tem relativamente às reacções que as suas respostas vão provocar.

Nos últimos anos têm surgido diversos trabalhos de investigação cuja preocupação é a análise das interacções em diferentes situações educativas e das significações sociais associadas aos diversos contextos.

Do conjunto de investigações cujo interesse são as significações sociais contextuais e em que se analisa a influência das representações ligadas ao contexto na gestão e elaboração de estratégias comportamentais e cognitivas destacamos de entre outros, os trabalhos de Elbers (1986), Monteil (1988), Are (1988), Alves Martins e Neto (1990) e Gonzalez (1996), em que o objectivo das pesquisas é a análise do modo como as significações associadas às situações, ao papel estatuto e expectativas dos parceiros os levam a adoptar um determinado tipo de comportamento.

Neste trabalho a preocupação fundamental é posta na análise das interacções na sala de aula em diferentes situações e no modo como as crianças representam essas interacções dos vários momentos do seu quotidiano escolar.

Estudámos quais são as representações que alunos do primeiro ciclo do ensino básico têm dos contratos de comunicação existentes nas diferentes situações do quotidiano escolar e se existem ligações entre o seu estatuto escolar e essas suas representações. Para isso fomos analisar as interacções que ocorrem em algumas dessas situações partindo de dramatizações realizadas com fantoches pelas crianças.

As situações que definimos foram:

uma situação de aprendizagem da matemática que designaremos de - “situação de aprendizagem formal”;

uma situação de aprendizagem de trabalhos manuais que designaremos de - “situação de aprendizagem informal”;

uma situação potencialmente geradora de um conflito que designaremos de - “situação de conflito”.

O “design” experimental deste trabalho teve origem num anterior trabalho de investigação realizado no CATL de Alfama (Alves Martins & Mata, 1989) em que as autoras utilizaram a técnica de dramatização com fantoches como forma de recolha de dados. A escolha desta técnica deve-se ao facto de o estudo das representações em crianças levantar sempre algumas dificuldades em termos de metodologia experimental. Diversos autores (ver Abric, 1987 por exemplo) referem que a utilização de entrevistas como forma de recolha de informação não é eficaz, levando a respostas pouco ricas e estereotipadas.

A dramatização com fantoches revelou, no trabalho atrás mencionado, ser uma forma eficaz e rica de expressão das representações das crianças e foi por isso a forma de recolha de dados que escolhemos para utilizar nesta investigação.

As dramatizações das crianças foram filmadas em vídeo por esta forma de registo nos possibilitar na fase de tratamento de dados uma melhor compreensão do significado dos comportamentos através da análise dos comportamentos verbais e, dos não-verbais que lhes conferem sentido, tendo sido numa posteriormente transcritas integralmente.

O tratamento dos dados recolhidos realizou-se com recurso à técnica da análise de conteúdo com posterior tratamento estatístico.

A. - REVISÃO DA LITERATURA

1. - Definição da Situação e Construção da Intersubjectividade

Diversos estudos realizados sobre a relação professor-aluno têm evidenciado a importância das representações que os dois parceiros têm do seu papel, do seu estatuto, da tarefa e do contexto onde a interação ocorre no seu comportamento e na gestão dessa relação.

Abric (1987) ao estudar as interações humanas coloca a hipótese de que o comportamento humano numa situação de interação não depende unicamente das condições objectivas dessa situação mas da representação que o sujeito tem das mesmas, concluindo pela necessidade do estudo das representações que os sujeitos têm de si próprios, do outro, da tarefa e do contexto na análise dos seus comportamentos.

Gilly M. (1980, p.60) afirma que “é impossível compreender as interações comportamentais sem ter em conta as representações das mesmas que lhes dão significado e contribuem para a sua produção”.

O mesmo autor considera que as significações que professor e aluno atribuem às suas posições, ao contexto onde interagem e à tarefa em que estão implicados desempenham um papel fundamental na elaboração da comunicação e dos comportamentos sociais e, que, por isso, o seu conhecimento constitui um factor de compreensão dos mesmos.

De facto o comportamento dos sujeitos é função da interação destes com o contexto e também da significação que os sujeitos atribuem à própria situação. Essa significação é a leitura de uma situação feita por um sujeito com o auxílio do seu quadro representacional.

A definição que um sujeito dá de uma situação resulta de uma interação entre processos cognitivos e sociais e permite dar conta do facto que uma situação não pode ser descrita unicamente com base nas suas características externas, pois é necessário compreender como é que cada indivíduo ou grupo interpreta a situação do seu ponto de vista.

Wertsch (1984, citado por Grossen, 1988, p. 164) afirma que:

“A definição da situação é a maneira como uma situação ou um contexto é representado - quer dizer definido - por aqueles que operam nesse contexto”. O autor focaliza a sua atenção no termo “definido” para salientar o aspecto do empenhamento activo dos sujeitos na construção dessa representação. De facto, a definição da situação resulta da

procura activa do sujeito em encontrar um significado para a situação em que se encontra de modo a adequar o seu comportamento.

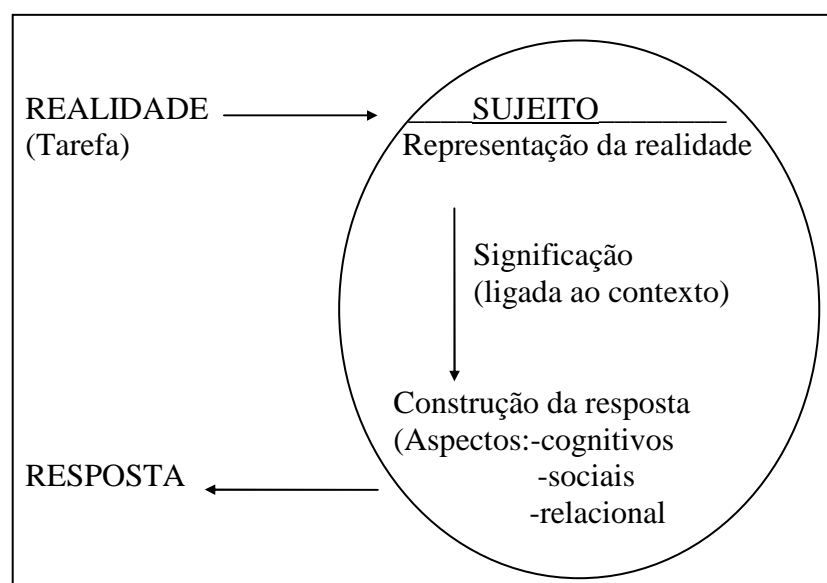
Nas diferentes situações de interacção, existem características que podemos descrever de forma objectiva tais como, o contexto sócio-institucional, a finalidade da tarefa, o estatuto e o papel dos parceiros e, a representação que os sujeitos possuem dessa situação. Essa representação é um elemento fundamental na definição da situação pois ela veícula a influência do meio sócio-cultural e das experiências vividas pelo sujeito na atribuição de significados às várias situações.

Os sujeitos orientam os seus comportamentos a partir da definição que fazem da situação e nessa definição tem um papel fundamental o significado que o sujeito atribui à própria situação. Gilly (1995, p. 156) refere que “ as significações que os sujeitos atribuem às tarefas e aos contextos sociais de resolução regulam os seus comportamentos”.

De facto os sujeitos não tratam de forma objectiva a realidade mas sim a partir das significações que lhe atribuem; as significações que o sujeito confere ao contexto jogam um papel de mediadoras entre o sujeito e o contexto.

As significações parecem pois ter um papel de charneira entre o sujeito e a realidade, servindo como mediadoras na leitura que o sujeito faz da mesma.

Gonzalez (1996), sugere o seguinte esquema como forma de representar o papel das significações como mediadoras entre a representação que o sujeito faz da realidade e a sua resposta numa determinada situação:



Este esquema permite ainda evidenciar como parte integrante da construção da resposta o próprio momento da interação e situação concreta em que ela surge, a par das diferentes significações que o sujeito lhes atribuí. A este propósito Schubauer-Leoni e Grossen 1993 , p.453) referem que “ a definição que os participantes atribuem à situação depende do seu estatuto e papéis no contexto imediato (micro-contexto) tal como nos contextos sociais e institucionais (macro e meso contextos)”. No entanto, segundo as autoras nem o papel nem o estatuto dos participantes, nem a natureza da situação a definem completamente. Essa definição só se constrói durante a própria interação, num “*hinc et nunc*”, e é o resultado das negociações interindividuais que aí ocorrem.

Esta abordagem da realidade em que se reconhece aos sujeitos a possibilidade de atribuir um número infinito de significações a uma mesma situação, implica simultaneamente a necessidade de se considerar o modo como os sujeitos durante as suas interações constroem um significado comum para a tarefa em que estão implicados, ou seja como é que dois sujeitos conseguem numa determinada situação, partindo das suas representações individuais da mesma, construir uma representação comum e desse modo definir os interesses e objectivos a atingir.

De que forma se constroem as significações comuns entre dois sujeitos numa determinada situação contextual e relativamente a uma determinada tarefa ? Como é que entre dois sujeitos se constrói um “mundo partilhado” (Rommetveit, 1985) pelo menos durante um determinado espaço de tempo que lhes permita actuar com um objectivo comum?

Rommetveit (1985, p.186) defende uma visão pluralista do mundo segundo a qual a realidade nunca pode ser totalmente conhecida e explicada. Este autor cita Moscovici para afirmar que “ a realidade na qual nós vivemos ...pode ter múltiplas significações existindo lado a lado” e, num outro trabalho (1981, p.164) afirma que “as situações são num mundo social pluralístico necessariamente multifacetadas” o que implica que o sentido de uma situação tenha de ser considerado como um conjunto de aspectos que ao longo da interação vão sendo transformados numa realidade única, parcial e temporariamente partilhada pelos sujeitos.

A construção desse “mundo partilhado”, dessa definição comum para a situação e tarefa, vai-se fazendo durante a interação e vai ser o fruto das negociações sucessivas que os sujeitos vão realizando durante a mesma. Essa negociação dos significados, apoiada nas potencialidades semânticas da linguagem e, nas características institucionais e interpessoais, vai permitir que se estabeleça um estado de intersubjectividade entre os interlocutores, que acontece quando estes têm uma definição comum da situação.

A intersubjectividade designa assim o produto de uma negociação e de uma elaboração de contratos e é o resultado de uma troca subtil entre pressuposições e potencialidades semânticas”. Rommetveit, (1985, p.187) considera que “um estado de intersubjectividade relativamente a um aspecto *S* da realidade é atingido num dado momento de interacção diádica, se e só se, um aspecto *ai* de *S* é trazido para a realidade por um dos participantes e conjuntamente partilhado por ambos.” (tradução pessoal)

Werstch (1984) considera que existe um estado de intersubjectividade entre dois interlocutores “ logo que eles partilhem a mesma definição e sabem que partilham a mesma definição” (tradução pessoal de citação em Grossen 1988, p. 186).

A intersubjectividade elabora-se pois durante as interacções das quais é o produto. Essas interacções são reguladas por um conjunto de valores, normas, regras implícitas e acordos tácitos (contratos) que estruturam as relações entre os sujeitos e a tarefa num determinado contexto.

Parece-nos pois que podemos concluir que as significações que os sujeitos conferem às diferentes situações se constroem por um processo de intersubjectividade regulado pelo contrato subjacente ao contexto onde ocorre a interacção.

2. - Contratos

- Noção de Contrato e Metacontrato

As noções de contrato e metacontrato surgiram como uma forma de abordagem e estudo dos processos interindividuais na comunicação.

Estes conceitos foram desenvolvidos em diversos domínios que vão desde a psicossociologia à linguística e têm como um dos seus teóricos o sociolinguista norueguês Ragnar Rommetveit.

Rommetveit citado por Elbers (1986, p.79) designa como metacontrato “o conjunto potencial das expectativas, das regras e dos pressupostos que orientam as interações entre sujeitos num contexto particular”.

O metacontrato depende do contexto onde a interacção ocorre, está sempre presente e a actuar desde o encontro dos sujeitos, e vai sendo negociado ao longo da interacção.

O teórico norueguês, afirma que as potencialidades semânticas da linguagem constituem metacontratos sobre os quais os interlocutores se apoiam para negociar as significações particulares que se adequam a um determinado momento da interacção. Estes metacontratos baseiam-se nas categorizações e nas atribuições próprias a cada palavra, mas não constituem mais do que uma base a partir da qual os interlocutores podem negociar.

Por exemplo Schubauer-Leoni (1986) refere que na relação pedagógica o facto de nomearmos os intervenientes como “professor” e “aluno” constitui um metacontrato, ou seja, um conjunto de potencialidades a partir das quais se geram contratos específicos. A designação dos intervenientes na cena educativa como professor e aluno é uma forma de os sujeitos se reconhecerem à partida como interlocutores válidos no espaço educativo, porque implica que os sujeitos assim identificados reconheçam mutuamente os seus direitos e deveres associados a um determinado estatuto e papel que as posições indicadas pelo nome supõem.

De uma forma geral, quando as pessoas interagem em contextos institucionais e em situações formais e rituais, os meta-contratos funcionam como um “background” de suporte relacional relativamente ao qual as acções ganham sentido.

Elbers, no artigo atrás referido (p. 79) afirma que “o metacontrato constitui um espaço que permite aos interlocutores negociarem o significado da situação, os conhecimentos e as informações que são pertinentes e, a significação precisa dos termos”. O resultado dessa

negociação vai exprimir-se sob a forma de um contrato específico que se aplica à situação de interacção vivida.

Também Rommetveit, referido por Grossen (1988) define contrato como sendo o resultado da negociação que numa situação de comunicação particular, leva os actores a pôrem-se tacitamente de acordo sobre a natureza das normas, das expectativas e dos pressupostos em vigor numa situação.

O contrato pode pois definir-se como sendo um conjunto de regras explícitas e implícitas a que se obrigam duas pessoas entre si numa determinada situação de interacção, e tem como objectivo, como refere Filloux (1974, p.110), “regular entre duas partes as trocas definindo um sistema de direitos e deveres recíprocos por uma duração de tempo limitada ” (tradução livre).

Um contrato é normalmente um acto formal, com cláusulas previamente definidas, conhecidas e enunciadas, que constata um compromisso assumido livremente entre duas partes, mas, na acepção que lhe conferimos, ele é sobretudo um compromisso assente em regras implícitas, pouco formalizado e em constante mutação, por forma a adaptar-se a cada situação de interacção. Ou seja, um contrato tal como o definimos é o resultado de um processo interactivo entre sujeitos, contexto e uma situação particular, que vai sendo continuamente negociado e incorporado no próprio processo e que existe sempre mesmo se não é pensado como tal pelos intervenientes na interacção.

Are (1988, p.10) afirma que “ cada contexto rege-se por um contrato específico, constituído por um conjunto de regras implícitas e explícitas”. Ao analisar as situações de interacção importa pois considerar as regras do contrato específico que as regulam de forma a perceber as relações existentes entre uma determinada actividade num determinado contexto e as construções intersubjectivas que se geram entre os sujeitos durante a mesma.

A análise das regras do contrato em diferentes contextos e a sua influência no comportamento dos sujeitos, deu origem a vários estudos em diferentes áreas como já referimos. Iremos de seguida abordar as noções de contrato de comunicação, contrato experimental e contrato didáctico, por serem aquelas em que do ponto de vista teórico-experimental se enquadram com mais pertinência nesta pesquisa, podendo, desse modo, auxiliar-nos a traçar um quadro explicativo de alguns comportamentos das crianças na sala de aula, em diferentes situações.

- Contrato de Comunicação

Para Rodolphe Ghiglione (1998) a comunicação é uma co-construção de referência porque comunicar é co-construir um mundo com um outro sujeito com o qual se partilha por um determinado espaço de tempo um objectivo comum, utilizando para isso como referentes objectos, que podem ser signos verbais e signos para-verbais ou não-verbais.

O mesmo autor refere no mesmo trabalho recente os seguintes princípios necessários para que se estabeleça uma comunicação.

O princípio da pertinência - permite aos sujeitos sociais (portadores de uma história pessoal, de saberes, de crenças, etc.) reconhecerem-se como interlocutores potenciais.

O princípio da reciprocidade - segundo o qual cada um dos intervenientes reconhece ao outro o direito à palavra, atribuindo-lhe assim o estatuto de interlocutor.

O princípio da influência - que se encontra na base de todas as trocas comunicativas na medida em que estas implicam uma tentativa de impôr ao outro o nosso próprio mundo, o que pode levar os parceiros da relação a entrar em competição pela prevalência dos valores de um ou de outro.

O princípio da contractualização - pelo qual se actualizam as regras que gerem uma interacção particular. Em virtude deste princípio, os interlocutores devem pôr-se de acordo sobre o sub-conjunto de regras associadas ao contrato de comunicação particular instituída pelos interlocutores no *hinc et nunc* de uma situação particular.

A noção de contrato de comunicação surge pois ao questionarmo-nos sobre as bases que permitem aos sujeitos comunicar.

Ghiglione, (1974, p.552), define contrato de comunicação como sendo “ o conjunto de regras que permitem que dois sujeitos estabeleçam uma comunicação efectiva dentro de relações estruturadas pelos contextos sociais”.

A teoria do contrato de comunicação baseia-se fundamentalmente em três pressupostos:

1. na noção de que existem interesses e, portanto objectivos comuns que unem os interlocutores;
2. no reconhecimento mútuo de um estatuto de interlocutor válido;
3. no conhecimento/reconhecimento mútuo dos princípios e das regras que permitem simultaneamente o estabelecimento e a gestão da comunicação.

No que diz respeito às regras em jogo no contrato de comunicação, Ghiglione e outros, no mesmo trabalho, referem que elas podem ser:

- de ordem sistémica, na medida em que reenviam para a possibilidade codificada de utilizar diferentes sistemas de signos;
- de ordem discursiva, porque reenviam para a possibilidade codificada de “co-construir” mundos, negociados numa dada situação e, de elaborar estratégias de partilha de significados;
- de ordem situacional, na medida em que reenviam para a possibilidade codificada de atribuir estatutos e papéis instituídos no seio de um contrato de comunicação particular.

As regras do contrato de comunicação são definidas pela sua utilidade social ligada a um contexto específico, e o conhecimento dessas regras tem de ser partilhado pelos sujeitos para que eles possam comunicar. De facto para que seja possível comunicar é necessário que exista reversibilidade, ou seja, reciprocidade dos significados e das compreensões dos sujeitos comunicantes, o que implica um conhecimento das regras básicas de referência em jogo em cada situação.

Também Rommetveit (1985,p.189) afirma que para que seja possível comunicar é necessária a existência de um acordo “tácito” entre os parceiros da relação que se querem entender, o que implica um trocar de papéis recíproco - “ quem fala organiza o que diz de acordo com o que assume ser o “background” informativo do ouvinte enquanto que este dá sentido ao que ouve, adoptando o que pensa ser a perspectiva do primeiro ”.

A aplicação do conceito de contrato de comunicação a contextos particulares vai especificar o tipo de contrato em uso no contexto institucional no qual a interacção ocorre. As noções de contrato experimental e de contrato didáctico, que de seguida analisaremos, aplicam-se respectivamente a duas situações que ocorrem em contextos que nos são familiares, a situação experimental e a sala de aula.

- Contrato Experimental

A noção de contrato experimental surge da necessidade de se considerar a relação entre o experimentador, o sujeito e a tarefa em que estão implicados como uma situação de interacção social particular, regulada por regras próprias.

Nas situações experimentais em psicologia educacional e do desenvolvimento temos frequentemente como sujeito da experiência uma criança, que é normalmente um sujeito “naif” relativamente à situação de pesquisa em que se encontra. Por outro lado, temos um experimentador que é um sujeito com objectivos precisos e previamente definidos e que desempenha um papel substancialmente diferente do papel de adulto a que a criança está

habituada, nomeadamente no meio escolar e familiar.

A este propósito Grossen (1988, p.184) afirma que:

“A situação de teste é como toda a situação social regida por um sistema de valores, de normas e de regras implícitas que estruturam a relação tripolar, sujeito-experimentador-tarefa. Cada actor, em função das suas experiências sociais anteriores realizadas noutros contextos,(...) chega à situação de teste com expectativas e pressupostos tácitos.” (tradução livre)

Ao longo da interacção a criança vai recorrer a regras de interacção que conhece de outros contextos sociais para realizar um trabalho de interpretação da situação em que se encontra.

Por outro lado, o objecto da interacção, definido pelo experimentador, é também alvo de interrogações e expectativas por parte da criança.

Elbers (1986) sugere que a criança numa situação experimental espera encontrar uma situação de instrução e estar em presença de um adulto com comportamentos semelhantes aos de um professor. Ou seja, espera encontrar um adulto que ponha questões e forneça indicações úteis e pertinentes para que ela criança possa encontrar as respostas, e ainda, que o adulto tenha uma reacção retroactiva relativamente a essas mesmas respostas, sob a forma de uma avaliação directa ou indirecta.

No mesmo artigo e referindo Donaldson, Elbers (1986) refere que esta autora evidenciou com os seus trabalhos a necessidade que as crianças (especialmente as mais novas) sentem de se apoiarem em elementos do contexto e da situação em que se encontram para atribuírem sentido a uma pergunta que lhes é formulada verbalmente e desse modo construírem a sua resposta, ou seja, a criança não elabora a sua resposta num vácuo social, antes retira do contexto e da situação em que se encontra os elementos que considera pertinentes para a construção da sua resposta.

Na situação experimental, o adulto tem na maioria das vezes um comportamento substancialmente diferente do esperado pela criança, pois obedece a regras de interacção que são próprias à situação. A criança, desconhecendo estas regras, pode interpretar de forma errada o comportamento do adulto, alterando eventualmente o seu comportamento em função desta interpretação.

Como é que a criança em situação de teste descodifica as características da situação? A que regras contractuais a criança obedece quando dá uma resposta? Qual a influência

dessas normas na organização e estruturação da mesma ? Ou seja, como é que os sujeitos, criança e experimentador, chegam a uma definição comum da situação e como é que a construção da intersubjectividade entre adulto e criança interage com o processo cognitivo?

Estas são algumas das questões que foram levantadas em diferentes investigações nomeadamente nas de Grossen, Anne-Nelly Perret-Clermont e, M^a Luisa Schubauer-Leoni que já por diversas vezes referimos neste trabalho. O conjunto destes trabalhos parece evidenciar que as estratégias cognitivas das crianças em situação de teste são influenciadas pelo sentido que atribuem à situação e pelas suas hipóteses sobre as expectativas do adulto, tendo por referência a sua experiência como sujeito social.

- Contrato Didáctico

“ For an individual setting in touch with knowledge means coming into contact with at least one institution ” (Chevallard, cit in Schubauer-Leoni e Grossen, 1993, p.454)

A observação e análise das interacções entre professores e alunos implica a recontextualização das suas relações na história da classe mas também no quadro institucional onde elas ocorrem. Quando aprendemos alguma coisa é sempre porque nos sujeitamos a um determinado jogo com regras sociais e institucionais definidas e aceites.

As interacções nos contextos educativos são fortemente marcadas por normas institucionais gerais que se operacionalizam de forma diferenciada nas diferentes situações e em função dos sujeitos em presença.

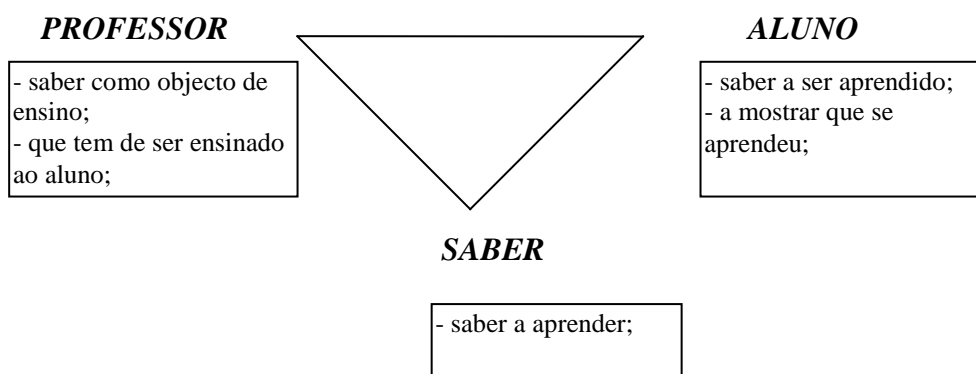
Quando pensamos numa sala de aula e tentamos perceber o seu funcionamento e analisar as interacções que aí ocorrem temos necessariamente de considerar a existência de três elementos que se encontram omnipresentes independentemente das diferentes situações que estejam na origem das nossas preocupações. Esses elementos são o professor, o aluno e um saber a ser ensinado/ aprendido/ partilhado.

A organização desta relação ternária passa pelo contrato didáctico na medida em que é este que estrutura e regula as relações dos sujeitos com o saber.

O contrato didáctico, tal como Brousseau, citado por Schubauer-Leoni (1986, p.140), o define, são “os hábitos específicos do professor esperados pelo aluno e os comportamentos do aluno esperados pelo professor”. Este contrato tem como função gerar sentido a propósito do saber ensinado, porque é ele que regula as expectativas mútuas e específicas do professor e

do aluno relativamente a um determinado conteúdo do saber.

A forma como a relação entre os três elementos (professor-aluno-saber)se organiza foi representada esquematicamente por Schubauer-Leoni (1986, p.140) da seguinte forma:



Neste esquema, enfatiza-se que o saber tem diferentes significações para os sujeitos porque a representação que cada sujeito tem do saber depende da sua posição na relação e da expectativa que tem relativamente à relação do outro com esse mesmo saber.

O saber, é considerado como o mediador na relação professor-aluno. É relativamente a este pólo da relação que vão existir reajustamentos sucessivos na relação professor-aluno.

Por outro lado, as significações que professor e aluno atribuem aos diferentes saberes escolares constroem-se por um processo de elaboração intersubjectiva que é regulado pelo contrato didáctico.

Na obra “Interâgir et connâître”(1988) orientada por Perret-Clermont e Nicolet, Schubauer-Leoni (p.253) afirma que:

“ o contrato didáctico deve na relação ensino-aprendizagem (onde o professor deve de acordo com o seu contrato com a instituição escolar ensinar e o aluno deve, em virtude do mesmo contrato aprender) participar na construção do sentido a propósito do saber, (...) mas contribuí também e na mesma ocasião, para manter a relação interpessoal ”

Este último aspecto da função do contrato referido por Schubauer-Leoni parece-nos particularmente importante na medida em que o contrato didáctico regula uma relação que vai perdurar no tempo e em que os aspectos relacionais e sociais são claramente privilegiados

pela criança.

Essa relação contractual a “longo termo” tem características estáveis e duradouras e outras que se vão modificando, muitas vezes de forma implícita, ao longo do processo educativo. A este propósito Gonzalez (1996) refere que as crianças têm algumas expectativas relativamente à ocorrência de mudanças no contrato didáctico quando existe a transição de um nível de ensino para o outro, como na passagem do 1º ciclo do ensino básico para o segundo ciclo ou na passagem do ensino secundário para o superior, mas não têm consciência dessas alterações quando elas ocorrem ao longo de um mesmo ciclo.

Na sala de aula existem de facto regras imutáveis e que são obedecidas mesmo sem serem pensadas: o professor ensina e o aluno aprende, o professor faz as perguntas a que o aluno deve responder, o professor avalia os alunos, o professor escolhe os assuntos a abordar e faz a gestão do tempo, o professor faz perguntas pertinentes e que têm uma resposta nos saberes ensinados. Estas regras são exemplos de aspectos do contrato que não são susceptíveis de serem negociados. De facto, as posições do professor e do aluno e os seus respectivos papéis não são constantemente negociados, antes pelo contrário, é a sua aceitação tácita desde o início da interacção que vai permitir que se estabeleça entre os dois sujeitos um jogo relacional através do qual vão construir um significado comum para o objectivo (o saber) a atingir.

É esta estabilidade em algumas premissas do contrato didáctico que permite a negociação relativa ao conteúdo do saber. De facto, ao longo da sua vida escolar a criança vai tendo sucessivas experiências de aprendizagem em que o saber hoje transmitido pelo professor pode amanhã ser substituído por outro saber, sem que isso ponha dificuldades de aceitação à criança. Por exemplo, (e vamos adaptar um exemplo utilizado por S. Leoni e Perret-Clermont (1988) por nos parecer suficientemente elucidativo) quando um professor dos primeiros anos do ensino básico aborda a subtracção, ensina aos seus alunos que não podemos subtrair 5 de 2 porque não é possível tirar cinco coisas de duas, a criança aceita a explicação, assumindo que não se podem efectuar subtracções do tipo $(a-b)$ quando a é zero ou a é menor do que b . Mais tarde com a introdução do conjunto dos números relativos a criança vai aprender que $(a-b)$ é uma operação possível de efectuar e vai aceitar o novo conhecimento e integrá-lo no seu leque de saberes.

O aluno vai ao longo do seu processo educativo aprender, de um modo nem sempre consciente, que existem diferentes respostas certas para uma mesma pergunta mas que apenas uma delas é a correcta, ou seja, uma das suas aprendizagens fundamentais é aprender a distinguir qual é a resposta correcta numa determinada situação de um conjunto de respostas

verdadeiras que são possíveis.

Estas modificações que o professor faz ao longo do processo ensino-aprendizagem surgem como modificações implícitas no contrato didático e modificam a relação do aluno com o saber.

Como já referimos, é ao professor que cabe a gestão do contrato didático. É o professor que elabora um conjunto sequenciado de actividades de forma a tornar acessível a um grupo de alunos um conteúdo programático num dado lapso de tempo, ou seja, é o professor que gere a relação e que determina a forma como o aluno vai ter acesso ao saber num determinado momento.

É a “ autoridade da função ”, como lhe chama Bourdieu (citado por Schubauer-Leoni, 1986, p. 141), que permite ao professor fazer uma gestão dos saberes a ensinar de modo a que um saber hoje ensinado possa amanhã ser substituído pelo seu oposto sem que a sua autoridade seja posta em causa e sem que isso levante interrogações ao aluno.

O contrato didático pode ser também um gerador de equívocos e de mal-entendidos na relação professor-aluno. Como já referimos uma das funções do contrato é a de permitir que se estabeleça e mantenha uma relação inter-pessoal entre professor e aluno o que implica muitas das vezes que ambos os intervenientes adoptem um conjunto de comportamentos baseados nas regras contratuais que conhecem.

Are (1988) refere a necessidade de manter a relação inter-pessoal dentro de determinadas regras como uma das razões para as respostas que surgem nas investigações em que se colocam questões absurdas. A criança mesmo quando levanta dúvidas relativamente à validade da questão tenta não pôr em causa a sua relação com o professor nem a sua autoridade.

Numa investigação mais recente, Gonzalez (1996) conclui no mesmo sentido, indo mesmo mais longe ao afirmar que as regras do contrato em vigor na sala de aula ultrapassam claramente o seu espaço físico e continuam a orientar o comportamento dos sujeitos fora da sala de aula e mesmo o daqueles que com eles convivem.

A aplicação da noção de contrato à didáctica permite a compreensão de alguns erros frequentemente manifestados pelas crianças, levando a pensar que eles se devem mais a um contexto geral do que a um disfuncionamento individual. Alguns trabalhos, nomeadamente na área da didáctica da matemática evidenciaram que alguns dos erros cometidos pelas crianças em determinadas provas ocorreram não por elas não dominarem o saber em si mas por nas suas respostas obedecerem a determinadas regras do contrato didático em causa. Este conceito permite também uma melhor compreensão das condições necessárias para que se

transfira um saber do conhecimento científico para a situação didáctica. Ao analisar o modo como as condições sociais permitem a aquisição do conhecimento, vai originar o aparecimento de novas situações didácticas em que essas condicionantes de ordem social são ponderadas e utilizadas de modo a permitir um maior sucesso educativo.

3. - Alguns Trabalhos Experimentais Sobre as Inserções Socio-Contextuais e o Funcionamento do Sujeito em Situações de Resolução de Tarefas

Gilly, (1995) distingue dois tipos de pesquisas que se referem a duas abordagens distintas relativas ao modo como os aspectos socio-contextuais ligados a parâmetros contractuais e ao modo de inserção dos sujeitos contribuem simultaneamente para a determinação das estratégias de resolução e para a elaboração dos saberes. Estas abordagens surgem em:

- trabalhos sobre o contexto social e os efeitos de contrato, e
- trabalhos sobre as inserções socio-contextuais.

- Trabalhos Sobre o Contexto Social e os Efeitos de Contrato.

No conjunto de trabalhos experimentais sobre o contexto social e os efeitos de contrato, Schubauer-Leoni, e Grossen,. (1993) distinguem dois grandes grupos:

- um conjunto de trabalhos onde a partir da observação das interações adulto-criança se inferem algumas das regras tácitas existentes no contrato didático;
- um grupo de trabalhos em que existe uma situação experimental de modo a provocar a ruptura nas regras do contratos normalmente em uso na instituição escolar ou a variação em alguns aspectos das regras do contrato experimental.

Relativamente ao primeiro grupo de trabalhos estudaram-se quais são as regras que orientam as interações adulto-criança em diferentes situações de resolução de problemas.

Podemos referir de uma forma não exaustiva (e tendo como referência o artigo de Schbauer-Leoni e Grossen atrás citado) os trabalhos de:

- Wertsch, Minick e Arns (1984), que compararam as interações das díades mãe-bébé e professor-criança;
- Grossen (1988), que realizou trabalhos sobre a situação de teste psicológico onde se mostra como as estratégias cognitivas das crianças em situação de teste são influenciadas pelo significado que estas atribuem à situação e pelas suas hipóteses sobre as expectativas do adulto por referência à sua experiência como sujeitos sociais;
- Schubauer-Leoni (1986,1990), onde a autora mostra a pertinência da análise em

termos de contrato da dinâmica da relação pedagógica, bem como na apreciação e análise dos mal entendidos que surgem na mesma, nomeadamente no âmbito da didáctica da matemática.

No segundo grupo de trabalhos (em que vai ser provocada uma ruptura das regras do contrato) podemos referir um conjunto de trabalhos com base em problemas absurdos do tipo “Qual é a idade do capitão?”.

- Are (1986) apresentou um problema absurdo -“ Numa sala de aula existem oito mesas e quatro cadeiras; qual é a idade da professora?”- a cento e oitenta alunos do ensino primário que se encontravam a aprender a multiplicação em três condições experimentais diferentes (uma situação de sala de aula convencional, na hora da aula de matemática, com o professor, uma situação experimental com um adulto que diz estar a estudar como é que as crianças aprendem matemática e numa situação de interacção com um colega). Cada um dos três grupos era constituído por um número igual de “bons” e “maus” alunos pois a autora queria considerar o efeito do estatuto escolar.

Os resultados mostraram que na situação de sala de aula apenas 10% das crianças rejeitavam o enunciado e que nas outras duas situações esse número aumentava, ou seja, parece que o efeito do contexto afectou o comportamento e as estratégias de resolução das crianças.

Os resultados mostraram também que os bons alunos são mais sensíveis às variáveis de contexto do que os maus alunos pois foi este grupo de alunos quem mais respondeu sem levantar questões no contexto escolar e também quem mais levantou dúvidas nos outros dois contextos. Estes resultados mostram, na opinião da autora do estudo, a importância que as regras do contrato e a prioridade dada à interpretação da situação social têm nas estratégias desenvolvidas para responder.

- Martins e. Neto (1990), realizaram em Portugal uma réplica do estudo de Béatrice Are tendo, no entanto, obtido resultados diferentes. De facto, na investigação realizada em Portugal, os resultados obtidos na situação de sala de aula e de interacção com um colega não apresentam diferenças, ou seja não se estabeleceu um contrato lúdico na situação de interacção com o colega, o que as autoras justificam pondo a hipótese de que o colega vestiu a pele do “professor” colocando-se numa posição hierarquicamente superior à do sujeito e não permitindo desse modo o estabelecimento de um contrato lúdico entre as duas crianças.

Relativamente às diferenças encontradas entre bons e maus alunos repetiram-se os resultados encontrados por Are, ou seja os bons alunos mostraram ser mais sensíveis às variáveis contextuais.

- Gonzalez (1996) realizou um estudo em que variou a apresentação de um problema absurdo, transportando para um espaço exterior ao espaço físico escola (introduzindo uma situação de trabalho de casa) e concluiu pela força do contrato pedagógico mesmo fora dos muros da escola. O autor do trabalho coloca a hipótese desta “força” do contrato didático se encontrar associada à imagem do professor embora não apresente dados concretos

- Trabalhos Sobre as Inserções Socio-Contextuais.

Monteil (1989) realizou um estudo sobre o modo de inserção social segundo o estatuto e prestígio socio-cultural dos conteúdos de aprendizagem e constatou que os efeitos de interação entre as variáveis de inserção social e de estatuto atribuído estão associados ao prestígio socio-cultural das matérias ensinadas.

A experiência de Monteil desenrolou-se em dois tempos: alunos do secundário divididos em grupos de oito frequentaram um curso dado por um “pedagogo” após o que realizaram uma primeira prova; foi dito publicamente a metade dos alunos de cada um dos grupos (escolhidos aleatoriamente) que tinham tido sucesso nessa prova e à outra metade que tinham falhado - foi assim atribuído um estatuto a cada um dos alunos.

De seguida introduziu-se uma segunda variável, a inserção social, ou seja, a visibilidade ou anonimato, dizendo a metade dos grupos que iriam ser feitas perguntas durante o curso (situação de visibilidade) e à outra metade que não iria haver interrogatórios.

Os grupos tiveram cursos de diferentes matérias em que nenhum aluno foi interrogado após o que foram submetidos a uma prova.

Verificou-se que:

- houve um efeito nítido de interação das variáveis de inserção social e de estatuto atribuído, ou seja, os sujeitos com insucesso tiveram bons resultados na situação de anonimato mas maus em situação de visibilidade e os sujeitos com um bom estatuto tiveram melhores resultados em visibilidade do que em anonimato;

- por outro lado, os efeitos de interação entre o estatuto e a inserção estão ligados ao prestígio socio-cultural das matérias ensinadas, sendo na situação de matemática que se verificam os efeitos mais marcados e na de trabalhos manuais os mais ténues.

B.- PROBLEMÁTICA

Na presente investigação, tentou-se dar resposta a duas questões.

Em primeiro lugar, saber se os alunos dos primeiros anos de escolaridade têm diferentes representações dos contratos de comunicação existentes nas diferentes situações de aprendizagem e de interacção com que são confrontados no seu quotidiano escolar.

Em segundo lugar, verificar se existe alguma ligação entre o estatuto escolar da criança e a sua representação dos contratos de comunicação na sala de aula nos diferentes momentos e situações, ou seja, se “bons” e “maus” alunos têm diferentes representações dos contratos de comunicação na sala de aula.

Pensamos ser importante tentar perceber em que medida o sucesso da criança pode estar de algum modo associado à sua capacidade de em cada situação perceber quais os aspectos mais pertinentes a ter em consideração e desse modo adaptar o seu comportamento.

Por outro lado e, invertendo um pouco a ordem das coisas, poderemos pensar e questionarmo-nos em que medida não será o seu estatuto de aluno com sucesso ou insucesso que condiciona e altera a sua representação dos contratos de comunicação existentes nas diferentes situações e de que forma poderá ser delineada uma estratégia de intervenção que tenha estes aspectos em consideração.

A formulação deste problema baseou-se em alguns pressupostos teóricos gerais que de forma sintética passamos a apresentar:

- o comportamento de um sujeito numa situação depende não só das características da situação mas também da significação que o sujeito lhes atribuí;
- as interacções que se estabelecem numa classe entre professor e alunos obedecem a um contrato de comunicação que é específico a essa sala de aula;
- a representação que cada um dos parceiros tem de uma situação numa determinada interacção depende, entre outros factores, da sua posição e do seu estatuto na relação e das expectativas que tem relativamente à mesma;
- em função da valorização socio-cultural que é atribuída às diferentes situações do quotidiano escolar vão existir contratos de comunicação específicos que regulam as interacções nessas situações;

Na operacionalização do nosso problema foram definidas duas situações em que o carácter mais ou menos formal da aprendizagem e da actividade se encontra contrastado - a situação de matemática (situação formal) e a situação de trabalhos manuais (situação

informal). Foi ainda definida uma terceira situação, passível de desencadear um conflito na sua resolução e desse modo possibilitar uma maior evidência da representação das regras dos contratos em vigor na sala de aula.

Na escolha das situações de aprendizagem considerámos ainda a valorização socio-cultural de cada uma das disciplinas. Num dos seus trabalhos, Monteil (1989) conclui que a matemática é a disciplina mais valorizada em termos sociais e culturais em oposição aos trabalhos manuais que surgem como a matéria de ensino com menor prestígio social. Pensamos que este facto pode ser um factor adicional de contraste entre as situações escolhidas aliado ao seu grau maior ou menor formalidade.

As situações definidas foram:

1. Situação de ensino da matemática e que designámos de “situação de aprendizagem formal”.
2. Situação de trabalhos manuais, que designámos por oposição à primeira de “situação de aprendizagem informal”.
3. Situação de não cumprimento de uma tarefa, que foi designada por “situação de conflito”.

- Hipóteses

Ao elaborar este trabalho definimos duas hipóteses:

Hipótese nº1

As crianças têm diferentes representações dos contratos de comunicação existentes nas diferentes situações de sala de aula.

Hipótese nº2

Bons e maus alunos têm diferentes representações dos contratos de comunicação existentes na sala de aula.

A nossa primeira hipótese é apresentada com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho: a noção de contrato didáctico e a influência da significação social das tarefas e das inserções contextuais no desempenho dos alunos.

A noção de contrato didáctico tem implícita a existência de uma relação triangular entre dois sujeitos e um saber. Sabendo que esta relação se estabelece de uma forma interactiva entre os três pólos da relação parece-nos que alterando um desses pólos vamos necessariamente modificar a própria forma como a relação se estabelece.

Por outro lado, um sujeito ao estabelecer uma relação com outro, transporta consigo valores culturais e sociais que vão influenciar a interacção na medida em que a significação que atribuí a um determinado acontecimento inclui essa marca social.

Ao modificar a situação e ao propôr actividades que têm social e culturalmente significados diferentes esperamos vir a encontrar diferenças na forma como as crianças representam essas situações.

A hipótese número dois tem como referência teórica o pressuposto que o estatuto do sujeito é um dos factores que influencia a sua representação da situação.

O estatuto e as expectativas de cada um dos sujeitos na relação têm um papel determinante na forma como estes percebem a situação e no modo como a relação entre os sujeitos e o saber se estabelece e se constrói. Bons e maus alunos têm diferentes experiências e diferentes expectativas em relação às diferentes situações propostas, logo pensamos encontrar diferenças nas representações que estes dois grupos têm das regras de interacção que cada uma delas pressupõe.

Trabalhos de investigação anteriores (ver por exemplo, Are, 1988; Martins & Neto, 1990; Gonzalez, 1996), demonstraram a existência de diferenças na forma como bons e maus alunos percebem as regras dos contratos em vigor nos diferentes contextos. Nestes trabalhos uma das diferenças encontradas entre bons e maus alunos aponta para o facto de que os bons alunos parecem ser mais sensíveis às variáveis do contexto e por isso mais capazes de perceberem os aspectos mais pertinentes e mais importantes em cada uma das situações e desse modo adaptarem eficazmente o seu comportamento.

- Definição das variáveis.

As variáveis independentes definidas são:

- O estatuto escolar do aluno

. bom aluno - aluno sem repetências

. mau aluno - aluno com repetências

- Diferentes situações na sala de aula

. situação de aprendizagem formal

. situação de aprendizagem informal

. situação de conflito

A variável dependente que definimos neste trabalho é a representação que as crianças possuem dos contratos de comunicação existentes em vários momentos e em diferentes situações do seu quotidiano escolar.

II. MÉTODO

A. População / Amostra

A população abrangida por este trabalho de investigação foram duas turmas do segundo ano de escolaridade de duas escolas primárias oficiais situadas num meio urbano e popular, mais especificamente em Lisboa no bairro de Alfama.

Em relação ao estatuto socio-económico a população pode ser considerada como um grupo homogéneo.

As escolas foram escolhidas por se encontrarem no âmbito de acção de um programa de intervenção comunitária realizado no bairro de Alfama por um grupo de investigadores do ISPA e devido à necessidade de aprofundar e re-equacionar o papel das diferentes variáveis de ordem psicológica, social, pedagógica e relacional dessa intervenção.

A nossa amostra tem uma dimensão de 18 crianças e foi constituída através da escolha aleatória de crianças das duas turmas de forma a termos dois grupos de crianças com tamanho equivalente e com estatutos escolares diferentes;

Definimos assim como:

- Bom Aluno - aluno sem repetências;
- Mau Aluno - aluno com repetências.

Queremos registar ainda o facto de a nossa amostra ser constituída por dois grupos de crianças com experiências de contextos educativos diferentes. As crianças de uma das escolas frequentavam todas um centro de actividades de tempos livres enquanto na outra escola nenhuma criança frequentava uma estrutura educativa deste tipo.

Para facilitar a identificação dos grupos designámos as escolas como “escola nº 1” e “escola nº 2”, sendo a escola nº 1 a escola do conjunto de alunos da amostra que frequenta ou frequentou o centro de actividades de tempos livres e a escola nº 2 a escola de pertença do grupo de alunos sem frequência de nenhum centro de actividades de tempos livres. Relativamente ao estatuto escolar também se optou pela designação simplificada de “bons” e “maus” alunos de acordo com o critério atrás explicitado.

A nossa amostra ficou assim constituída por um conjunto de dezoito crianças sendo oito alunos da escola nº 1 (três raparigas e cinco rapazes) e dez alunos da escola nº 2 (cinco raparigas e cinco rapazes).

Quadro nº1: composição da amostra relativamente ao sexo nas duas escolas

Escola\sexo	S. FEMININO	S. MASCULINO	TOTAL
ESCOLA 1	3	5	8
ESCOLA 2	5	5	10
TOTAL	8	10	18

Em relação ao estatuto escolar, temos sete maus alunos e onze bons alunos distribuídos pelas duas escolas do seguinte modo:

Quadro nº 2: composição da amostra relativamente ao estatuto escolar

Escola\ EE	BOM A.	MAU A.	TOTAL
ESCOLA 1	5	3	8
ESCOLA 2	6	4	10
TOTAL	11	7	18

A amostra tem como já referimos uma composição diferente da inicialmente planeada devido sobretudo ao facto de não existirem elementos do sexo feminino com repetências e que frequentassem ou tivessem frequentado o centro de actividades de tempos livres na escola nº1, o que originou um maior número de bons alunos na amostra assim como um número superior de rapazes.

A distribuição dos alunos tendo em consideração o seu estatuto escolar e o sexo nas duas escolas é representada no quadro número 3.

Quadro nº 3: composição da amostra relativamente ao estatuto escolar e sexo nas duas escolas

SEXO\E.escolar	ESCOLA 1			ESCOLA 2			TOTAL		
	BA	MA	T	BA	MA	T	BA	MA	T
MASCULINO	2	3	5	3	2	5	5	5	10
FEMININO	3	0	3	3	2	5	6	2	8
TOTAL	5	3	8	6	4	10	11	7	18

A média das idades do grupo de crianças que constituem a nossa amostra é de 8 anos, 7 meses.

A média das idades no grupo das crianças sem repetências é de 7 anos e 9 meses e a média das idades das crianças no grupo com repetências de 9 anos e 4 meses.

A diferença da média das idades em termos de sexo é mínima (8 anos e 7 meses para as meninas e 8 anos e 6 meses para os rapazes) como podemos verificar no quadro nº4.

Quadro nº 4: média de idades em função do sexo e estatuto escolar

Sexo\E.E.	Mau aluno	Bom aluno	Média
Sexo feminino	9,3	8,1	8,7
Sexo masculino	9,4	7,7	8,6
Média	9,4	7,9	8,7

B. Material Utilizado

Como já referimos, a concretização deste trabalho tinha implícita a realização, por parte das crianças que faziam parte da nossa amostra, de dramatizações com fantoches. Por isso, o material que utilizámos foram dois fantoches que entregávamos às crianças fornecendo-lhes a indicação de que um desempenharia o papel de professor e o outro de aluno mas sem especificar o papel desempenhado por cada fantoche em particular.

C. Procedimento Para a Recolha de Dados

Para proceder à recolha de dados neste trabalho de investigação propusemos aos sujeitos da nossa amostra a realização de três dramatizações com fantoches.

As dramatizações das crianças da escola número um foram realizadas num espaço que lhes é familiar, uma sala do centro de actividades de tempos livres que frequentavam, sem público.

Na escola número dois, a recolha de dados ocorreu numa sala temporariamente desocupada e contígua às salas de aula, nas mesmas condições de público das crianças da primeira escola.

Após a recolha sucinta de alguns dados pessoais (nome, idade, número de anos de escolaridade) e de nos assegurarmos que as crianças tinham um conhecimento mínimo do modo de manuseamento dos fantoches e que eram capazes de traduzir os termos “matemática” e “trabalhos manuais” em actividades do seu quotidiano escolar era-lhes pedido que realizassem três dramatizações, correspondentes às três situações (matemática, trabalhos manuais e conflito) que anteriormente definimos.

Foram para isso dadas as seguintes consignes:

Consigne A:

“Tens aqui fantoches, um é um professor e o outro é um menino, e são para fazeres um teatro que se passa na escola durante a aula de matemática.”

Consigne B:

“Tens aqui fantoches, um é um professor e o outro é um menino, que são para fazeres um teatro que se passa na escola, durante a aula de trabalhos manuais.”

Consigne C:

“Tens aqui fantoches, um é um professor e o outro é um menino, para fazeres um teatro que se passa quando o menino chega à escola e não fez os seus trabalhos de casa.”

A sequência pela qual foram dadas as consignes foi sucessivamente alterada de forma a podermos controlar o efeito de ordem.

As dramatizações realizadas pelas crianças foram filmadas em vídeo por considerarmos que este processo de recolha de dados permite a análise da dinâmica dos comportamentos verbais e não-verbais. A análise dos discursos produzidos pode assim ser complementada pela análise dos “não-ditos”, dos gestos, da entoação, do significado das pausas, ou seja, possibilita-nos tomar em consideração na análise das interações todos os comportamentos não-verbais que contribuem para atribuir sentido e significado à própria

interacção e que noutra forma de registo não poderiam ser analisados e considerados com tanta facilidade.

Não foi estabelecido um tempo limite para as dramatizações, embora a duração das mesmas seja um dos aspectos a considerar na fase de tratamento e análise dos dados.

- Razões Para a Escolha do Procedimento Para a Recolha de Dados

A dramatização com fantoches como forma de recolha de dados foi utilizada anteriormente num trabalho realizado no âmbito do Projecto Alfama por Martins e Mata (1989). Esta metodologia revelou-se mais fecunda para o estudo das representações infantis do que as metodologias clássicas (entrevistas, questionários, pranchas indutoras etc.) em que as respostas das crianças eram regra geral bastante pobres e estereotipadas.

No nosso trabalho, que como já dissemos tem como uma das referências a investigação atrás citada, optámos por utilizar o mesmo tipo de metodologia.

Vamos agora enumerar algumas limitações do uso das metodologias clássicas no estudo das representações infantis e as eventuais vantagens da utilização da dramatização com fantoches no estudo das representações infantis.

- Limitações da Metodologia Clássica de Recolha de Representações em Populações Infantis

A escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação é condicionada entre outros factores, pela natureza do objecto de estudo, pela situação e pela população alvo da investigação.

No estudo das representações sociais podemos distinguir dois tipos de abordagem (Abric, 1987):

1. os métodos interrogativos (entrevistas e questionários)
2. os métodos projectivos (pranchas indutoras e desenhos)

No primeiro grupo - métodos interrogativos - as grandes limitações na recolha de dados prendem-se essencialmente com as dificuldades de trabalho com a língua materna que podem dificultar a expressão espontânea, e a organização do discurso e com a própria situação de interacção vivida. As características da situação (contexto, estatuto e imagem do

entrevistador, objectivo percebido, etc.) influenciam o discurso do sujeito e podem levar o experimentador a uma avaliação incorrecta das representações do mesmo.

As limitações que a situação de entrevista com crianças (e, no caso desta investigação, mais especificamente com crianças oriundas de meios populares) implica são de vária ordem e vão desde as limitações provocadas pelo tipo de interacção que a situação de entrevista provoca e a representação que a criança tem dessa situação às eventuais dificuldades de expressão verbal e de comunicação da criança.

De facto, a entrevista é uma situação que provoca uma relação assimétrica em que um dos intervenientes, o adulto, domina claramente o sentido da comunicação e a orienta (por pouco directiva que seja a entrevista) condicionando de algum modo o tipo de respostas do seu interlocutor.

Por outro lado, como já foi referido na prática teórica deste trabalho, o comportamento de um sujeito numa determinada situação depende não só das características objectivas dessa situação mas também das significações que o sujeito lhes atribui. A experiência social desempenha um papel determinante na definição que o sujeito faz da situação e nas expectativas que tem relativamente ao seu papel e aos dos seus parceiros na relação, levando a que quando confrontado com uma realidade nova adopte comportamentos que se revelaram eficazes e adequados em situações que percepção como semelhantes àquela em que se encontra.

A situação de entrevista é normalmente nova para a criança e é de esperar que esta faça a analogia da experiência que tem enquanto aluna e a situação em que se encontra. A criança tem um conjunto de experiências de interacção com adultos limitado e dentro desse universo é provável que eleja o modelo da relação professor-aluno como o mais semelhante ao do tipo de relação que está a vivenciar, o que pode dar origem a que adopte um comportamento de acordo com as regras do contrato de comunicação em vigor na sala de aula, defraudando desse modo as expectativas do entrevistador, que tem uma outra definição da situação e que orienta o seu comportamento na interacção de acordo com regras de comunicação desconhecidas para a criança (esta situação foi por diversas vezes estudada em trabalhos em que se abordava o “re-questionar” nas tarefas piagetianas e a sua relação com a performance dos sujeitos).

Relativamente às competências linguísticas e vocabulares da criança, pensamos que estas podem influenciar a forma do sujeito se expressar durante a entrevista porque a criança pode ser levada a responder aquilo que lhe é mais fácil dizer em detrimento daquilo que é de facto mais importante para si , mas que pode ser de mais difícil expressão.

O questionário apresenta relativamente à entrevista a vantagem de poder introduzir métodos quantitativos e de poder ser standartizado. A sua aplicação levanta no entanto o mesmo tipo de problemas da entrevista.

As pranchas indutoras e os desenhos são o tipo de metodologias normalmente utilizados com populações com dificuldades em relação aos métodos clássicos nomeadamente em trabalhos com crianças. Permitem uma aproximação projectiva e por vezes mais fecunda do que a dos outros métodos mas levantam mais problemas em relação ao tratamento da informação.

- Vantagens da Utilização da Dramatização com Fantoques Como Metodologia de Recolha de Dados Sobre Representações Infantis

A dramatização com fantoches parece-nos ser um método privilegiado de recolha de dados sobre as representações infantis porque consegue aliar ao aspecto representacional que uma dramatização implica, o lado lúdico que pode potenciar e facilitar as capacidades de expressão das crianças.

Por outro lado pensamos que a dramatização com fantoches apresenta vantagens relativamente à situação de dramatização na medida em que a utilização do fantoche permite algum distanciamento da própria criança relativamente à situação; o fantoche pode funcionar como mediador entre a criança, as suas vivências interiores e a realidade que ela quer representar, e, desse modo, facilitar a sua expressão.

- Procedimento para o tratamento dos dados

O tratamento de dados realizou-se em três fases.

Na primeira fase realizou-se a transcrição completa dos registos em vídeo (comportamentos verbais e não-verbais mais significativos).

A fase seguinte do tratamento de dados consistiu no registo e análise do tempo de duração das diferentes dramatizações, na identificação do personagem que começa a interacção e na contabilização do número de intervenções por personagem em cada situação;

Na terceira fase do tratamento de dados realizámos a análise de conteúdo do conjunto do material recolhido.

Na análise de conteúdo foram considerados comportamentos verbais e comportamentos não-verbais, na medida em que estes contribuíam para esclarecer o significado das interacções.

A grelha utilizada na análise de conteúdo foi construída segundo um sistema misto de categorias definidas a priori e a posteriori.

Utilizámos como categorização de referência a grelha que foi elaborada por Martins e Mata (1989) no trabalho “ As concepções sobre as práticas educativas das crianças de Alfama” e que foi adaptada e afinada em função das características do material recolhido e dos objectivos desta investigação.

A unidade de registo que adoptámos foram unidades semânticas correspondentes em termos formais a uma ou mais frases ditas pelo mesmo personagem.¹

Os dados resultantes da segunda e terceira fases foram trabalhados estatisticamente embora de uma forma muito simples dado a dimensão da amostra.

¹¹ Grelha de análise de dados em anexo

A Análise de Conteúdo Como Opção Metodológica Para o Tratamento de Dados

“ Ce sont les lois du discours qui nous ont constitué et nous sommes ce que nous disons ... ou plutôt que c'est comme nous le disons que nous sommes”

(Lavie, J.C., in Filloux, 1974, p.12)

A análise de conteúdo pode-se definir como sendo “um conjunto de técnicas de comunicação visando através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 1977) e tem como objectivo a compreensão da estrutura e da coerência interna ou das incoerências marginais inerentes ao próprio discurso.

Normalmente definida como uma técnica de investigação, a análise de conteúdo é antes de mais um processo lógico e coerente que permite a desmontagem do discurso produzido e a construção de um novo onde o estabelecimento de relações causais, lógicas e inferenciais permitam uma re-leitura do mesmo.

Os métodos da análise de conteúdo tentam corresponder simultaneamente à necessidade de rigor no tratamento das informações e de descoberta para além das aparências.

A análise de conteúdo tenta com base no tratamento de um dado discurso compreender o sujeito e o contexto da situação no momento de produção do mesmo, tendo ainda em consideração as significações (conteúdos) e a distribuição desses conteúdos.

Por outro lado, a análise de conteúdo obriga a marcar um tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção de interpretação permitindo descobrir significados nas comunicações para além das significações imediatas.

Pensamos que a análise de conteúdo é a técnica de análise que mais se adequa para o tratamento de dados neste trabalho atendendo à natureza dos mesmos e aos objectivos definidos pois permite-nos a verificação das hipóteses iniciais através da análise qualitativa dos discursos e do aprofundar dos mesmos, inerentes ao próprio método de análise.

4. TRATAMENTO DOS DADOS - RESULTADOS

Como tinha sido previamente definido começámos a análise dos dados recolhidos fazendo a transcrição integral das dramatizações realizadas nas duas escolas pelas crianças. Nessa transcrição considerámos para além dos comportamentos verbais todos os comportamentos não-verbais (gestos, entoação, movimentos etc.) que numa fase posterior da análise de dados vieram a contribuir para o esclarecimento do significado de determinadas situações.

Após a transcrição das dramatizações procedemos à análise de:

- tempo médio da duração das dramatizações;
- tipo de actividades referidas;
- domínio da comunicação;
- número médio de intervenções;
- distribuição das intervenções dos dois personagens em função das categorias definidas na grelha de análise;
- distribuição das intervenções dos dois personagens em cada uma das sub-categorias definidas.

1. - Tempo Médio das Dramatizações

Em relação ao primeiro nível de análise que definimos, o tempo médio de duração das dramatizações, analisámos:

- a média da duração das dramatizações no conjunto da amostra;
- a média da duração das dramatizações em cada uma das três situações definidas no conjunto da amostra;
- a média da duração das dramatizações em cada um dos grupos definidos em função do estatuto escolar;
- a média da duração das dramatizações em cada situação em cada um dos grupos definidos em função do seu estatuto escolar.

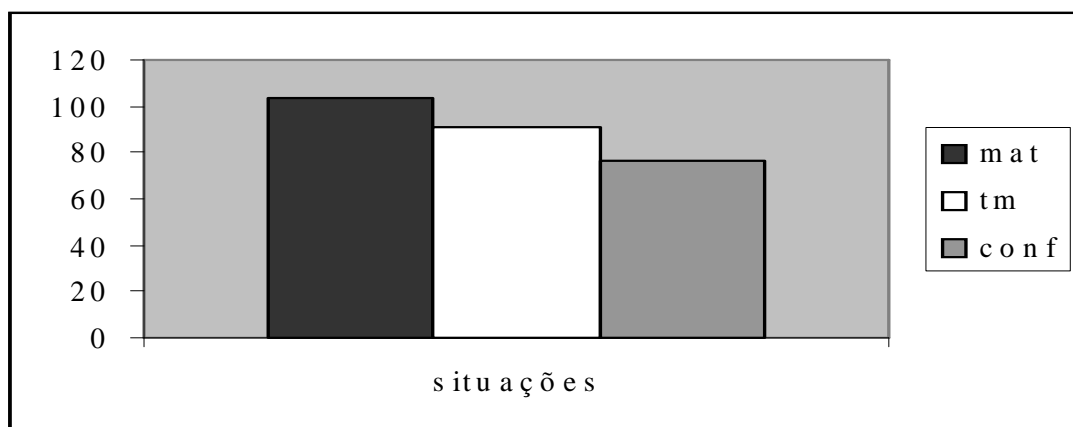
Considerando o conjunto da amostra, o tempo médio das dramatizações realizadas é de 90’’.

Passando ao segundo nível de análise, a média da duração das dramatizações em cada uma das situações, a situação que designámos como de matemática surgiu como a situação geradora de dramatizações mais longas. Em segundo lugar em duração de tempo de dramatização surgiu a situação de trabalhos manuais e por fim a situação de conflito.

Quadro n°5: Tempo médio das dramatizações nas diferentes situações:

Situação	Média
Matemática	104’’
T. Manuais	91’’
Conflito	76’’
Média	90’’

Gráfico n°1: Tempo médio das dramatizações nas diferentes situações

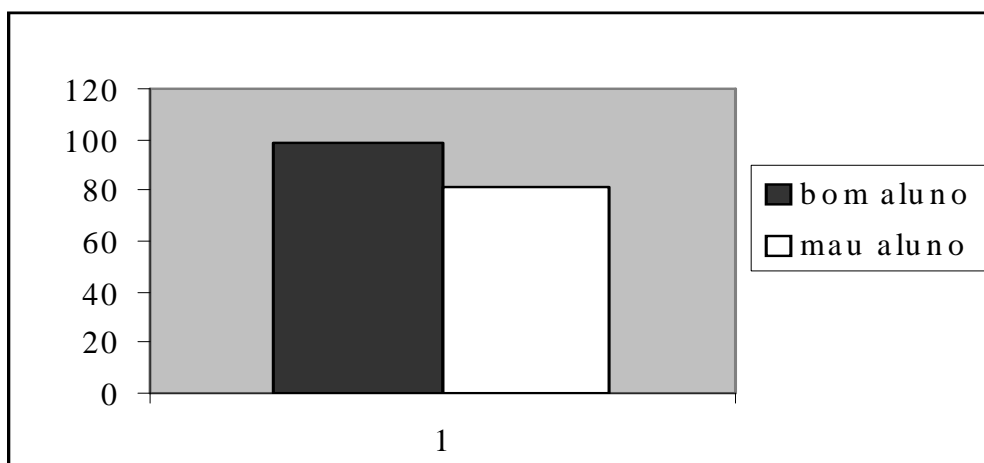


Tendo como universo de análise o conjunto das dramatizações, verificámos que o grupo dos bons alunos produz dramatizações mais longas do que o dos maus alunos sendo a média das dramatizações respectivamente de 99'' e 81''.

Quadro n° 6: Tempo médio das dramatizações em função do estatuto escolar

E.escolar	Média
B.Aluno	99''
M.Aluno	81''
Média	90''

Gráfico n°2: Média da duração das dramatizações em função do estatuto escolar



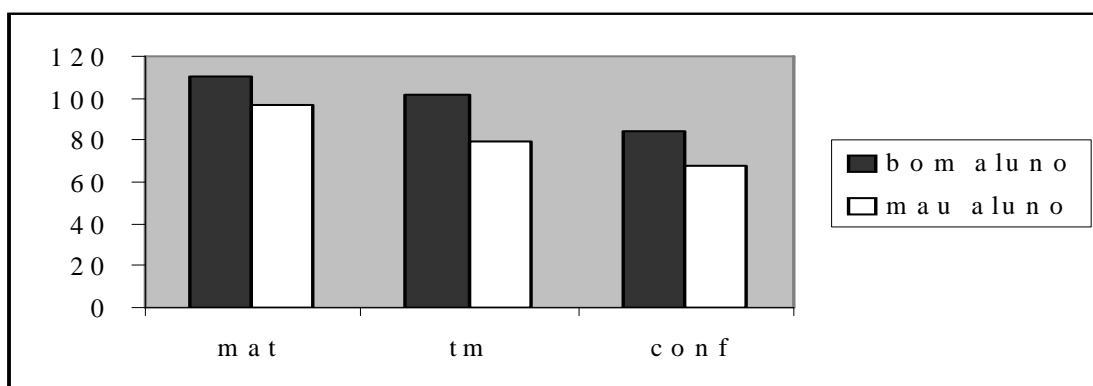
Comparando o tempo médio das dramatizações nas diferentes situações em função do estatuto dos alunos verificámos que:

- os bons alunos fazem dramatizações mais longas do que os maus alunos em todas as situações;
- em ambos os grupos da amostra a matemática foi a situação que originou dramatizações mais longas e a situação de conflito as mais curtas.
- o grupo dos bons alunos as dramatizações nas situações de matemática e trabalhos manuais têm uma duração aproximada, enquanto no grupo dos maus alunos as dramatizações da situação matemática surgem claramente com uma duração superior às realizadas nas outras duas situações.

Quadro nº7 : Tempo médio de dramatização em cada situação em função do estatuto escolar

EE \ Situação	Matemática	T.Manuais	Conflito	Média
Bom aluno	110''	102''	84''	99''
Mau aluno	97''	79''	68''	81''
Média	104''	91''	76''	90''

Gráfico 3: Tempo médio das dramatizações nas diferentes situações em função do estatuto escolar



De uma forma genérica e tentando sintetizar os resultados deste nível de análise podemos concluir que:

- a situação de matemática é a que origina as dramatizações mais longas, a situação de trabalhos manuais surge como a segunda em termos de tempo de duração das dramatizações e por último surge a situação de conflito, claramente diferenciada em termos de tempo médio de duração das dramatizações relativamente às outras duas situações.

Relativamente ao estatuto escolar, a diferença mais significativa entre bons e maus alunos reside no facto de no grupo dos bons alunos as dramatizações nas situações de matemática e trabalhos manuais terem uma duração aproximada, enquanto no grupo dos maus alunos a situação matemática dar origem a dramatizações com uma duração claramente superior às das outras duas situações propostas.

2. - Actividades Mencionadas nas Diferentes Situações

A análise das actividades referidas pelas crianças nas diferentes situações ocorreu em cinco fases:

- primeiro considerámos todas as actividades mencionadas pelas crianças em cada uma das três dramatizações que realizaram;
- numa segunda fase fomos averiguar quais dessas actividades se relacionavam com o domínio da situação em causa ou reenviavam para outros campos do saber;
- na terceira fase fomos comparar as actividades mencionadas nas situações de matemática e trabalhos manuais. A situação de conflito devido à sua especificidade foi analisada separadamente.
- na quarta fase comparámos as actividades referidas pelas crianças considerando o seu estatuto escolar.
- por fim e considerando a especificidade da nossa amostra em termos de experiências de contextos educativos (as crianças de uma das escolas frequentavam um ATL e as da outra não) comparámos as actividades mencionadas em função da escola de pertença.

Na situação formal a actividade mais referida são as contas (catorze em dezoito crianças referem-na). A tabuada é referida por cinco crianças, problemas por duas e fazer números por outras duas. A situação matemática dá ainda origem a que as crianças mencionem a cópia por três vezes, e num dos casos a cópia surge como a única actividade desenvolvida, embora nos outros apareça na sequência de outras actividades relacionadas com o campo específico da matemática. O desenho e a redacção são também mencionados duas vezes e sempre na sequência de outras actividades.

Na situação de trabalhos manuais o desenho é a actividade mais referida (dez crianças na amostra), seguindo-se o cortar/recortar e, colar, mencionados respectivamente por cinco e três crianças.

Na situação de conflito as referências às diversas actividades surgem normalmente num segundo tempo da interacção após a criança ter resolvido a situação de conflito (com excepção de um caso em que a situação desencadeadora do conflito nunca é abordada). Das doze crianças da amostra que referem alguma actividade onze referem actividades ligadas com a matemática, sendo a cópia, a redacção, o ditado e os trabalhos manuais também mencionados mas com menor incidência.

Comparando as actividades mencionadas pelas crianças em função do seu estatuto escolar, a grande diferença surge na diversidade de actividades e tarefas referidas por cada um dos grupos: os bons alunos mencionam um maior leque de actividades relacionadas com o campo da situação proposta do que os alunos com repetências nomeadamente na situação formal. Na situação informal, embora com menos incidência, o processo repete-se.

Em relação à situação de conflito o número de alunos em cada um dos grupos que refere alguma actividade é equivalente e como já referimos essas actividades relacionam-se essencialmente com o cálculo, embora também aqui a diversidade de tarefas referidas seja o elemento diferenciador do grupo de bons e maus alunos. As crianças com estatuto escolar mais baixo referem quase exclusivamente as contas como única actividade na situação de conflito (existe uma excepção, em que é referida também a cópia). No conjunto de crianças com estatuto escolar mais elevado as actividades relacionadas com o cálculo são também as que são mais referidas, mas os bons alunos referem também outras actividades.

Como referimos na descrição da amostra deste estudo, as crianças que frequentavam a escola nº1 frequentavam todas um centro de actividades de tempos livres, o que não acontecia com as crianças da escola nº2 o que pode ser uma explicação para o facto das actividades propostas pelos alunos da escola nº1 na situação informal reenviarem sempre para saberes “não-escolares” (pintar, desenhar, etc.) enquanto que as crianças da escola nº2 em 50% dos casos nomeiam actividades de outro mundo de saberes - cópias, contas, etc.

Tentando sintetizar os aspectos mais relevantes relativamente ao tipo de actividades referidas nas diferentes dramatizações, parece-nos que:

- na situação de matemática são as actividades relacionadas com o cálculo que predominam. Quando os alunos referem actividades não-relacionadas com o universo da matemática, essas actividades são actividades “formais”, cópia, ditado, etc.

- na situação informal as actividades propostas pelas crianças parecem de algum modo reflectir a sua vivência e experiência pessoal, encontrando-se algumas diferenças no tipo de actividades propostas pelas crianças das duas escolas.

- na situação de conflito, quando é nomeada alguma actividade, volta a verificar-se o predomínio das actividades relacionadas com o cálculo.

A diferença mais significativa encontrada entre bons e maus alunos diz respeito à diversidade de tarefas e actividades propostas e isto em todas as situações analisadas. Os bons alunos parecem ser mais capazes de referir uma maior variedade de actividades tanto relacionadas com a situação proposta pela consigne como reenviando para outros campos do saber.

2. - Domínio da Comunicação

O domínio da comunicação numa interacção pertence normalmente a quem a inicia pois é este interlocutor quem introduz o assunto e quem escolhe os aspectos pertinentes e a forma como estes vão ser abordados durante a interacção Rommetveit (1981,1985).

Se isto ocorre em todos os tipos de interacções discursivas é talvez mais evidente numa situação de sala de aula tradicional onde a comunicação adulto-criança é claramente dominada pelo adulto. Este processo assimétrico do controle da comunicação pelo adulto-professor limita muitas a vezes o diálogo a um processo de comunicação circular em que a participação do aluno é mais um eco daquilo que o professor diz do que uma participação construtiva e activa no processo comunicativo.

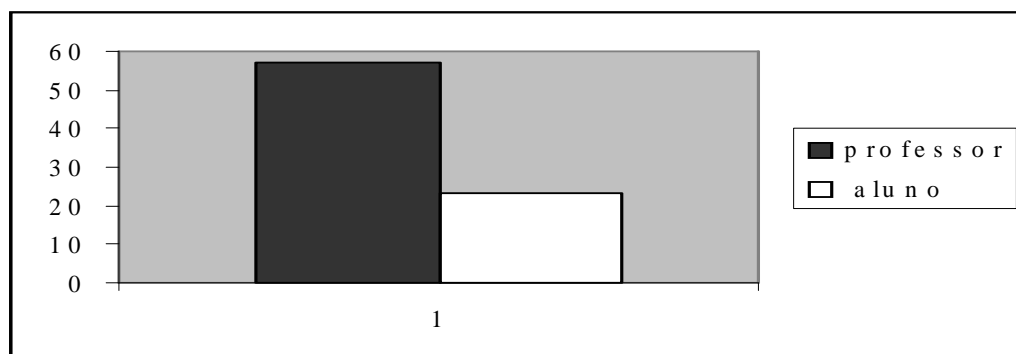
No nosso trabalho considerámos importante analisar qual dos dois personagens, professor ou aluno, iniciava a interacção nas diferentes situações que propusemos às crianças de modo a podermos determinar o domínio da comunicação nas mesmas.

No conjunto da amostra é o professor quem inicia mais vezes a comunicação (58% das vezes) tendo no entanto o aluno o domínio em 42% das dramatizações efectuadas.

Quadro n°8: Distribuição do domínio da comunicação na amostra

Personagens	P	A	Total
Domínio da comunicação	57% (31)	43% (23)	100% (54)

Gráfico n°4 : Domínio da comunicação na amostra



Na análise das dramatizações em função das diferentes situações propostas a situação formal, surge nas duas escolas um claro domínio da comunicação por parte do professor que inicia 13 vezes a interacção (72%) contra 5 vezes (28%) por parte do aluno.

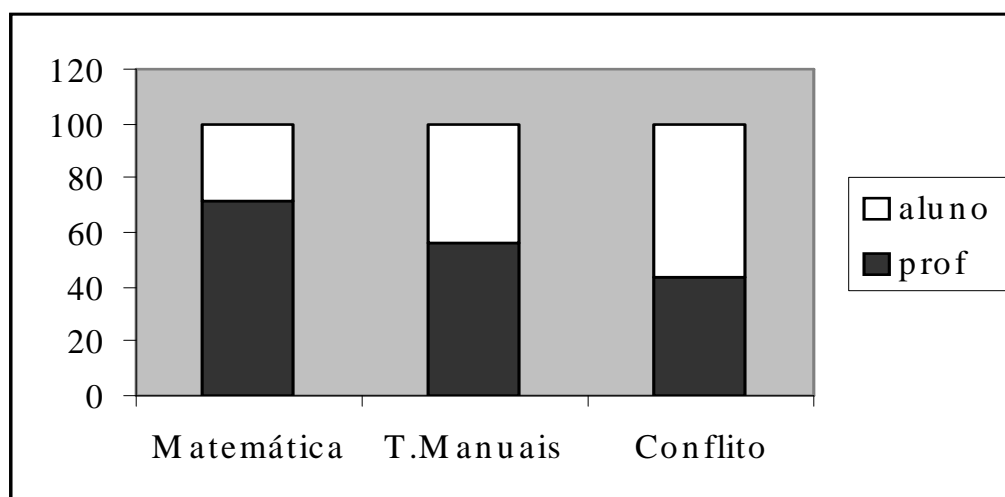
Na situação de trabalhos manuais é também o personagem professor quem inicia mais vezes a interacção embora exista uma maior partilha desse acto com o aluno que tem o domínio da comunicação em 44% das dramatizações.

O conflito é a situação que provoca uma inversão do domínio da comunicação, sendo o aluno a iniciar a interacção em 56% das situações.

Quadro n°9: Domínio da comunicação nas diferentes situações propostas

Situação\Pers	P	A	Total
Matemática	72% (13)	28% (5)	100% (18)
T.Manuais	56% (10)	44% (8)	100% (18)
Conflito	44% (8)	56% (10)	100% (18)
Média	57% (31)	43% (23)	100% (54)

Gráfico n°5: Domínio da comunicação nas diferentes situações



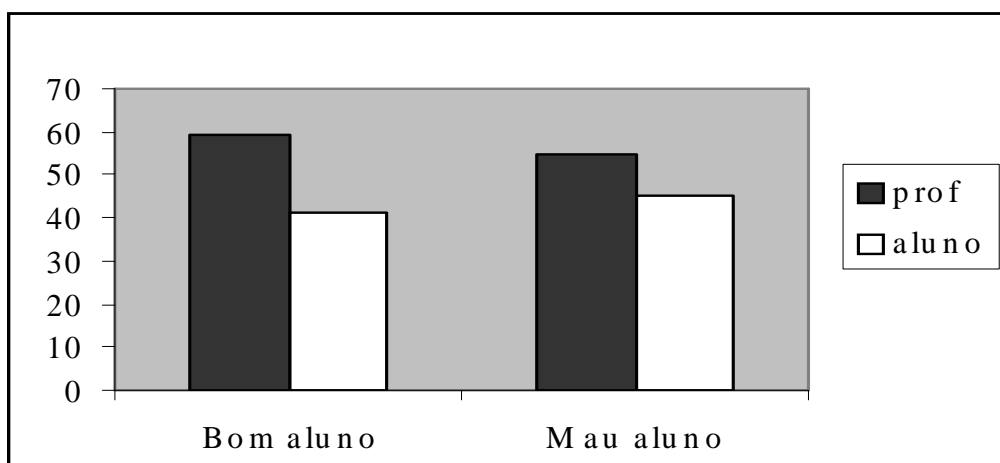
Se considerarmos na nossa análise o estatuto escolar dos alunos no conjunto das dramatizações, é no grupo dos bons alunos que o domínio da comunicação por parte do

professor é maior (o personagem professor inicia a interacção em 59% das situações) embora a diferença relativamente ao grupo dos maus alunos não seja significativa pois neste grupo é também o personagem professor quem começa a interacção em 55% das dramatizações.

Quadro nº10: Domínio da comunicação em função do estatuto escolar

E.Escolar\Pers.	P	A	Total
Bom aluno	59% (19)	41% (13)	100% (33)
Mau aluno	55% (12)	45% (10)	100% (21)
Média	57% (31)	43% (23)	100% (54)

Gráfico nº6: Domínio da comunicação/estatuto escolar



O estatuto escolar é também um factor diferenciador relativamente ao domínio da comunicação se considerarmos as diferentes situações propostas.

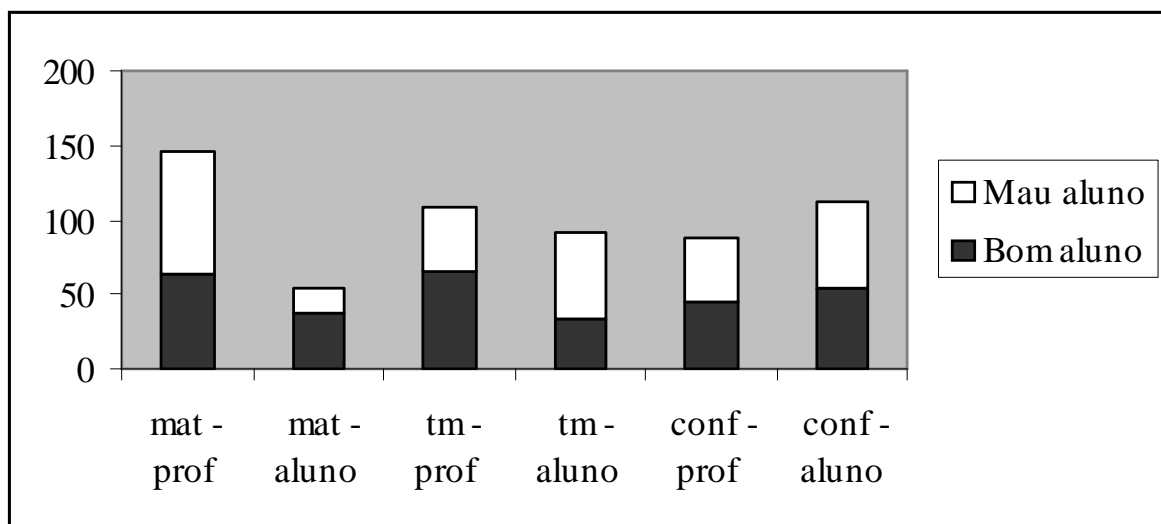
No grupo dos bons alunos é o personagem professor quem na maioria das vezes introduz a lição nas situações de matemática e trabalhos manuais e o personagem aluno só tem o domínio da comunicação na situação de conflito.

No grupo dos alunos com repetências o professor só tem o domínio da comunicação na situação formal, sendo o aluno a iniciar a interacção nas outras duas situações. De salientar ainda que no grupo dos maus alunos, na situação formal o aluno só uma vez é que toma a iniciativa de iniciar a interacção.

Quadro nº11: Domínio da comunicação em função do estatuto escolar e da situação

Situação	Matemática		T. Manuais		Conflito		Média	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Bom aluno	63% (7)	37% (4)	66% (7)	34% (4)	45% (5)	55% (6)	59%	41%
Mau aluno	82% (6)	18% (1)	43% (3)	57% (4)	43% (3)	57% (4)	55%	45%
Média	72%	28%	56%	44%	44%	56%	57%	43%

Gráfico nº7: Domínio da comunicação nas diferentes situações em função do estatuto escolar



De uma forma geral parece-nos poder afirmar que:

- é ao personagem professor que é atribuído o domínio da comunicação na maioria das dramatizações efectuadas independentemente do estatuto escolar do aluno;
- na situação de matemática as crianças atribuem maioritariamente o domínio da comunicação ao personagem professor sendo que os maus alunos o fazem de um modo quase exclusivo (com uma única excepção);
- na situação de trabalhos manuais existe uma maior partilha entre professor e aluno do domínio da comunicação. Nesta situação os bons alunos atribuem o domínio da situação ao professor enquanto que nas dramatizações realizadas pelos maus alunos é o personagem aluno quem inicia mais vezes a interacção;
- na situação de conflito o maior número de inicializações de interacção pertence ao personagem aluno, independentemente do estatuto escolar da criança.
- parece pois existir uma inversão entre as situações de matemática e de conflito em termos de domínio da comunicação.

4. - Número Médio de Intervenções

Ainda sem entrarmos no tratamento categorial permitido pela análise de conteúdo fomos determinar o número médio de intervenções que cada uma das situações por nós propostas às crianças originou e a sua distribuição pelos personagens aluno e professor. Determinámos por isso o número médio de intervenções por personagem:

- no conjunto das três dramatizações;
- em cada uma das situações definidas;
- no conjunto das três dramatizações em função do estatuto escolar
- em cada uma das situações em função do estatuto escolar;

Na análise da frequência das intervenções começámos por determinar o número médio de intervenções no conjunto da amostra, 21, sendo que o número médio de intervenções do personagem professor é de 13 e do personagem aluno 8, ou seja no conjunto das dramatizações o personagem professor faz 61% das intervenções e o personagem aluno 39%.

Quadro nº12: Distribuição do número médio de intervenções por personagem no conjunto das dramatizações

Personagens	Professor	Aluno	Total
Nº médio intervenções	13	8	21
%	61	39	100

A comparação do número médio de interações nas diferentes situações, mostra-nos que a matemática é a situação que origina um maior número de trocas interactivas. As situações de conflito e trabalhos manuais apresentam praticamente o mesmo número de interações.

Os dados recolhidos no conjunto da amostra em cada uma das situações propostas mantém-se a prevalência de intervenções do personagem professor em todas elas.

Na situação formal o número de intervenções do personagem professor é claramente superior ao número de intervenções do personagem aluno sendo o primeiro responsável por 62% das intervenções e o segundo por 38%.

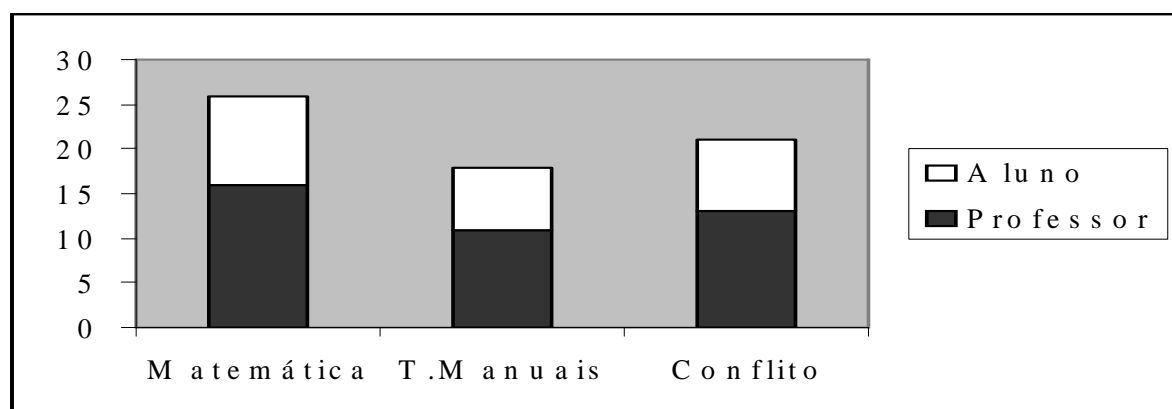
Na situação de conflito os dados apontam na mesma direcção sendo mesmo a situação onde a diferença do número de intervenções dos dois personagens é maior, com o personagem professor a ser responsável por 63% das intervenções e o personagem aluno por 37%.

A situação de trabalhos manuais é aquela em que o peso das intervenções do personagem aluno é maior, o que implica que seja nesta situação que existe uma distribuição mais equitativa do número de intervenções pelos dois personagens sendo 59% das intervenções realizadas pelo personagem professor e 41% pelo personagem aluno.

Quadro n°13: Número médio de intervenções por personagem nas diferentes situações

Situação \ pers	Professor	Aluno	Total
Matemática	16 (62%)	10 (38%)	26 (100%)
T.Manuais	11 (59%)	7 (41%)	18 (100%)
Conflito	13 (63%)	8 (37%)	21 (100%)
Média	13 (61%)	8 (39%)	21 (100%)

Gráfico n°8: N°médio de intervenções dos personagem nas diferentes situações

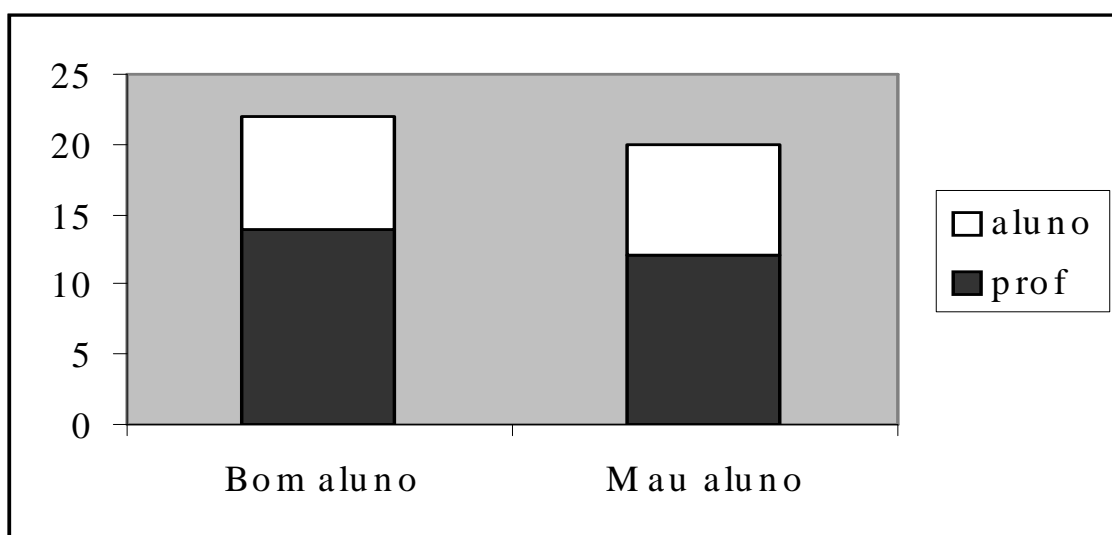


De seguida comparámos a média de intervenções de bons e maus alunos e constatámos que os bons alunos têm um número médio de intervenções superior ao dos maus alunos, 22 para 20 respectivamente e que no grupo dos bons alunos o personagem professor tem um maior número de intervenções do que no grupo dos maus alunos, pois 63% das intervenções são da sua responsabilidade contra 59% das intervenções no último grupo que referimos.

Quadro n°14: Número médio de intervenções em função do estatuto escolar

E.E.\Persona.	P		A		N° médio
Bom aluno	14	(63%)	8	(37%)	22
Mau aluno	12	(59%)	8	(41%)	20
N° médio	13	(61%)	8	(59%)	21

Gráfico n°9: N° médio de intervenções em função do estatuto escolar no conjunto das dramatizações



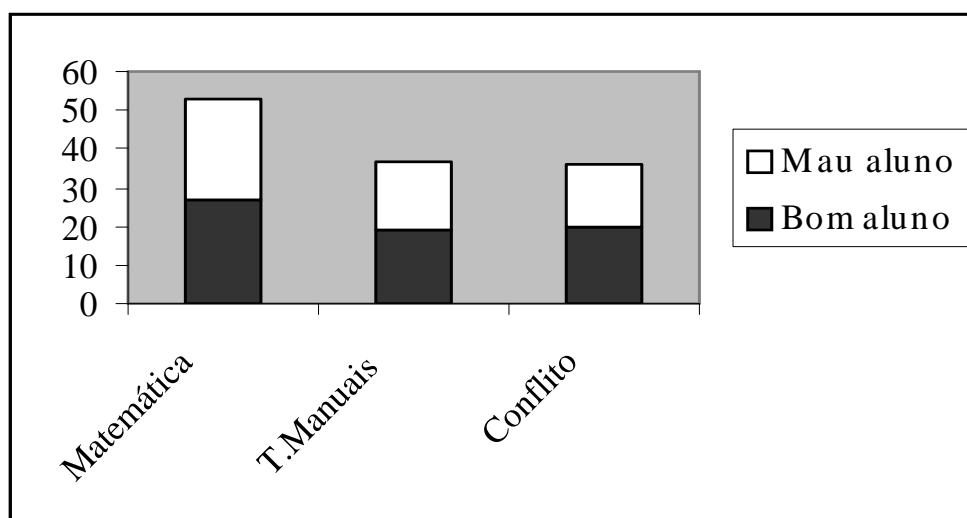
Como já referimos o estatuto escolar parece introduzir alguma variação entre os grupos tanto ao nível do número médio de intervenções como da distribuição dessas intervenções pelos dois personagens. Da análise dos dados referentes ao cruzamento das variáveis estatuto escolar e diferentes situações concluímos que:

- os bons alunos fazem dramatizações com um maior número de intervenções em todas as situações propostas embora a diferença do número médio de intervenções entre bons e maus alunos seja mínima no caso da matemática e dos trabalhos manuais;
- a situação que origina dramatizações com maior número de interações é a matemática, independentemente do estatuto escolar das crianças;
- relativamente às situações de trabalhos manuais e conflito nota-se alguma influência do estatuto escolar dos alunos pois enquanto a situação de trabalhos manuais surge no grupo dos maus alunos como a segunda maior geradora de interações, no grupo dos bons alunos esse lugar é ocupado pela situação de conflito;
- a situação de conflito verifica-se a maior diferença entre o número médio de intervenções de bons e maus alunos.

Quadro nº15: Número médio de intervenções por situação em função do estatuto escolar

EE\Situação	Matemática	T.Manuais	Conflito	Média
Bom aluno	27	19	20	22
Mau aluno	26	18	16	20
Média	27	19	18	21

Gráfico nº10: Número médio de intervenções por situação em função do estatuto escolar



Relativamente ao peso de cada um dos personagens os dados obtidos em função do estatuto escolar dos alunos nas diferentes situações permitem-nos concluir que tanto no grupo dos bons como no grupo dos maus alunos é sempre o professor quem tem o maior número de intervenções.

No grupo dos bons alunos, a distribuição do número de intervenções dos dois personagens na situação formal e de conflito é praticamente igual, sendo a situação de trabalhos manuais que surge diferenciada, com uma distribuição mais equitativa do número de intervenções pelos personagens.

No grupo dos maus alunos, as situações formal e informal originaram dramatizações nas quais o número de intervenções de cada um dos personagens é semelhante; na situação de conflito existe um ligeiro aumento do número de intervenções do personagem professor.

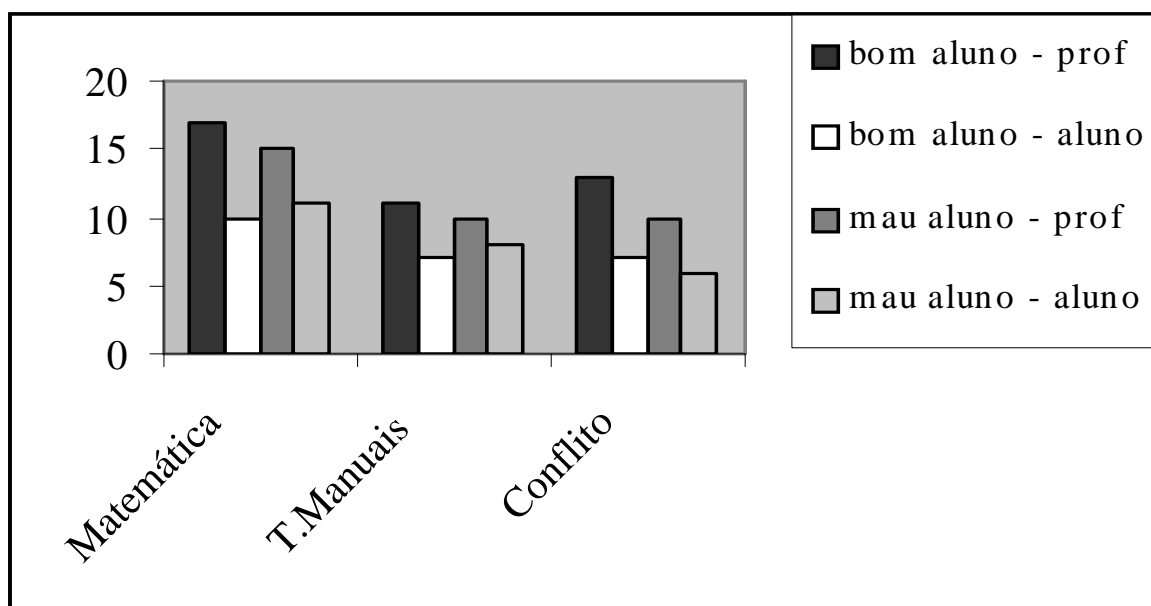
Comparando os dois grupos verifica-se ainda que:

- no grupo dos bons alunos o personagem professor tem em todas as situações um maior número de intervenções do que no grupo dos maus alunos.
- na situação de conflito a diferença entre os dois grupos de alunos é menor sendo nesta situação que a distribuição do número de intervenções pelos dois personagens é semelhante.

Quadro nº16: Intervenções por personagem nas diferentes situações e em função do estatuto escolar

Situação\EE	Bom Aluno		Mau aluno		Média	
	P	A	P	A	P.	A
Matemática	17 (64%)	10 (36%)	15 (57%)	11 (43%)	16 (62%)	10 (38%)
T.Manuais	11 (61%)	7 (39%)	10 (57%)	8 (43%)	11 (59%)	7 (41%)
Conflito	13 (63%)	7 (37%)	10 (62%)	6 (38%)	12 (63%)	7 (37%)
Média	14 (63%)	8 (37%)	12 (59%)	8 (41%)	13 (61%)	8 (39%)

Gráfico nº 11: Comparação do número médio de intervenções dos personagens em cada situação em função do estatuto escolar



5. - Análise das Interações em Função das Categorias Definidas na Grelha

A análise do conteúdo do conjunto das dramatizações permitiu-nos a distribuição das intervenções de cada um dos personagens em função das cinco grandes categorias definidas: gestão, instrução, avaliação, feed-back e comportamento.

- no conjunto das três situações;
- em cada uma das situações definidas
- no conjunto das três situações em função do estatuto escolar;
- em cada uma das situações em função do estatuto escolar;

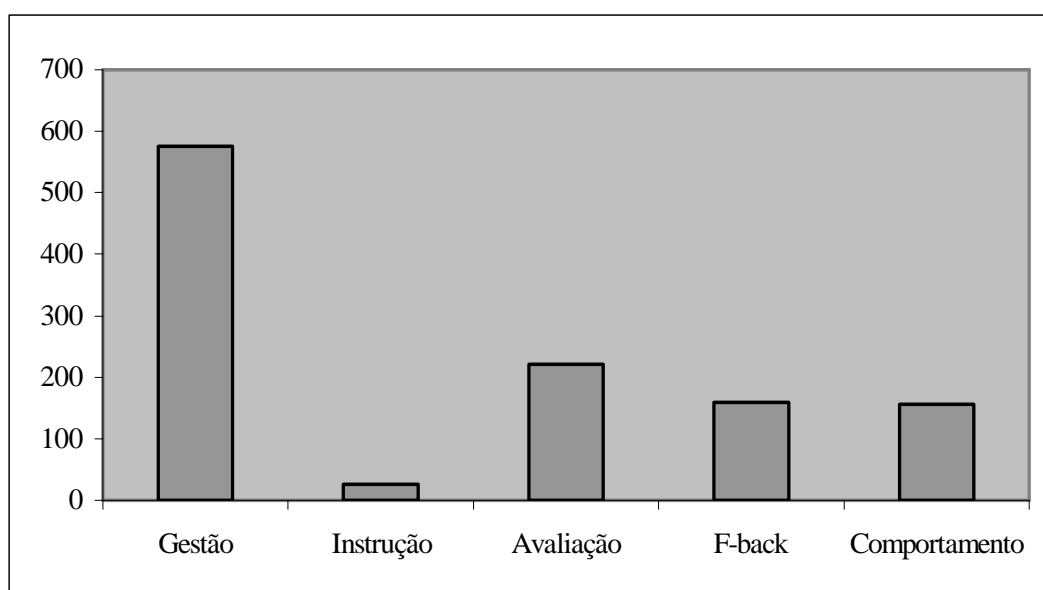
No conjunto das dramatizações realizadas foi na categoria de gestão que se verificaram maior número de intervenções (51% do total das intervenções realizadas).

A avaliação surge como a segunda categoria em termos de número de intervenções na amostra (19%) seguindo-se as categorias de feed-back e comportamento, ambas com 14% do total das interações; a categoria instrução surge como a categoria com um score mais baixo, apenas 2% do total de interações.

Quadro n°17: Distribuição na amostra por categorias

Categorias	N° intervenções	%
Gestão	576	51
Instrução	26	2
Avaliação	221	19
Feed-back	159	14
Comportamento	156	14
Total	1138	100

Gráfico n°12: Distribuição na amostra por categorias



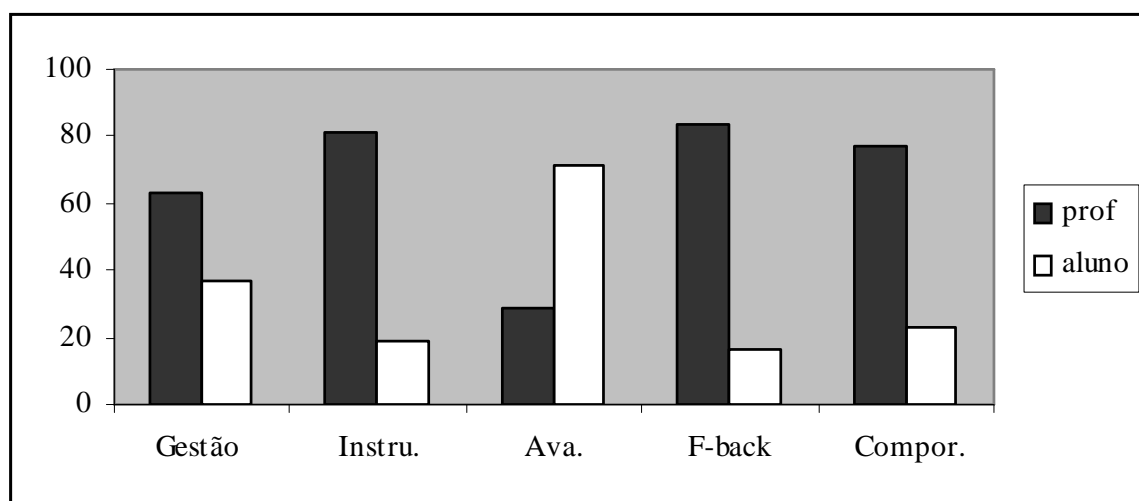
No conjunto das dramatizações é sempre o personagem professor quem intervém mais em todas as categorias com exceção da categoria da avaliação onde é o aluno quem tem mais intervenções.

A maioria das intervenções de ambos os personagens foram registadas na categoria de gestão. Em segundo lugar o personagem aluno regista um maior número de intervenções na categoria de avaliação enquanto o personagem professor regista na categoria de feed-back.

Quadro n° 18: Distribuição das intervenções em função da categoria por personagem no conjunto das dramatizações

Categoria	Gestão		Instrução		Avaliação		F-back		Comporta		Total	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
Personag.												
N°interv	362	214	21	5	64	157	133	26	118	38	698	440
%	63%	37%	81%	19%	29%	71%	84%	16%	77%	23%	61%	39%
Total	576		26		221		159		156		1138	
%	51%		2%		19%		14%		14%		100%	

Gráfico n° 13: Distribuição das intervenções em função da categoria por personagem



A análise de cada uma das situações dramatizadas veio confirmar que a maioria das intervenções em todas as situações são intervenções relacionadas com a gestão das actividades e do grupo e que é o personagem professor quem assume a posição dominante. Este domínio do personagem professor é particularmente notório nas situações de matemática e conflito onde pertencem ao professor cerca de 65% das intervenções, contrastando com a situação de trabalhos manuais que é aquela em que existe uma maior partilha entre os dois personagens. O domínio do personagem professor em todas as categorias só é interrompido na categoria de avaliação onde existe uma inversão de dominância dos papéis com o aluno a ser responsável pela maioria das intervenções que classificámos nesta categoria.

A situação informal é aquela onde existe um maior número de intervenções classificadas na categoria de gestão - (61%), ou seja mais de metade do número total de interacções nesta situação. Na situação formal a categoria de gestão, surge com 50% do total das interacções, sendo a situação de conflito aquela onde o peso desta categoria é menor (41%). Na situação informal a participação do aluno na organização do trabalho e gestão do grupo e das tarefas é maior do que nas outras duas situações nomeadamente do que na situação formal onde o professor assume em 65% das ocasiões esse papel.

A categoria de instrução é a que apresenta menor número de interacções em todas as situações sendo a esmagadora maioria delas do personagem professor que é responsável nas situações formal e informal por cerca de 80% das intervenções registadas nesta categoria. As situações de matemática e conflito surgem com valores percentualmente semelhantes nesta categoria sendo a situação de trabalhos manuais aquela que se destaca pelo número percentualmente superior de interacções, 3%.

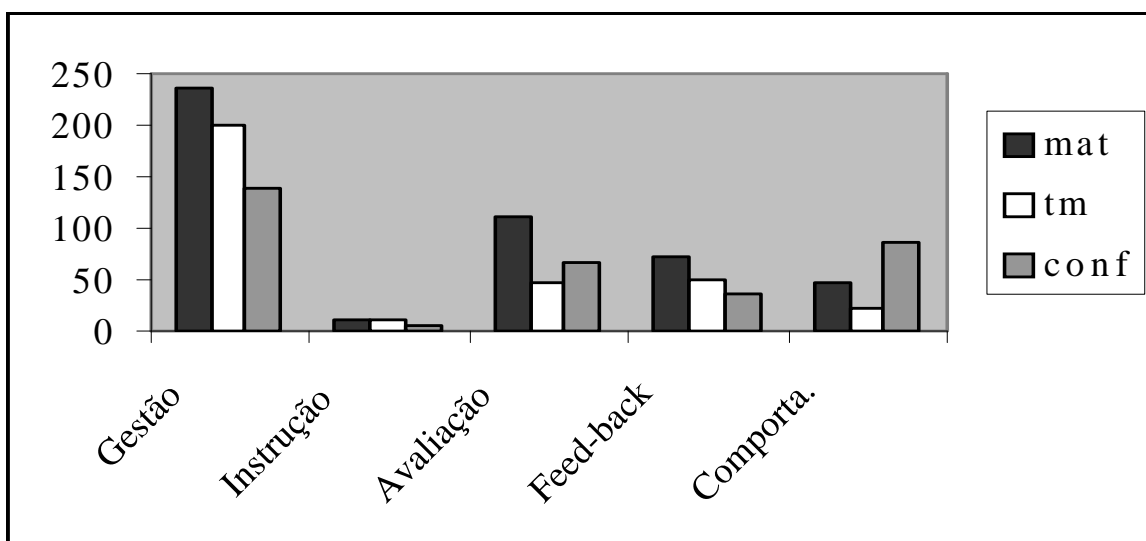
A avaliação parece ter uma importância particular na situação formal, surgindo como a segunda categoria em número de interações sendo na situação informal que as interações comportamentais com carácter avaliativo parecem ter menor relevância.

O feed-back surge-nos como uma categoria cuja importância relativa parece ser semelhante nas situações formal e informal, tendo menor significado na situação de conflito. Pertencem ao personagem professor praticamente todas as intervenções, sendo mais uma vez na situação de trabalhos manuais que se verifica um ligeiro aumento das intervenções do personagem aluno.

Também como seria de esperar as intervenções relativas às disrupções comportamentais têm claramente um maior peso na situação de conflito (onde são a segunda categoria em número de intervenções) e uma importância semelhante nas outras duas situações. É também de referir que a situação de conflito se diferencia por nela o personagem aluno surgir com um número de intervenções claramente superior ao das outras duas situações.

A categoria comportamento vem também evidenciar diferenças entre a situação de trabalhos manuais e as outras situações, pois nesta situação o número de intervenções do aluno é claramente inferior ao que ocorre nas outras duas.

Gráfico nº14: Distribuição das intervenções por categorias nas várias situações



Quadro nº19: Distribuição por categorias das intervenções dos personagens nas diferentes situações

Cat \ Sit-Per	Matemática			T.Manuais			Conflito			Total		
	P	A	T	P	A	T	P	A	T	P	A	T
Gestão	155 (65%)	82 (35%)	237 (50%)	120 (60%)	81 (40%)	201 (61%)	88 (64%)	50 (36%)	138 (41%)	362 (63%)	214 (37%)	576 (51%)
Instrução	9 (82%)	2 (18%)	11 (2%)	8 (80%)	2 (20%)	10 (3%)	3 (60%)	2 (40%)	5 (2%)	21 (81%)	5 (19%)	26 (2%)
Avaliação	35 (32%)	76 (68%)	111 (23%)	8 (17%)	38 (83%)	46 (14%)	21 (33%)	43 (67%)	67 (20%)	64 (29%)	157 (71%)	221 (19%)
Feed-back	61 (85%)	11 (15%)	72 (15%)	39 (78%)	11 (22%)	50 (15%)	33 (89%)	4 (11%)	37 (11%)	133 (84%)	26 (16%)	159 (14%)
Comporta.	34 (74%)	12 (26%)	46 (10%)	21 (91%)	2 (9%)	23 (7%)	62 (71%)	25 (29%)	87 (26%)	118 (76%)	38 (24%)	156 (14%)
Total	294 (62%)	183 (38%)	477 (100)	196 (59%)	134 (41%)	330 (100)	207 (63%)	124 (37%)	331 (100)	698 (61%)	440 (39%)	1138 (100)

A distribuição das categorias no conjunto das dramatizações em função do estatuto escolar apresenta uma distribuição nos dois grupos semelhante à da amostra, no entanto encontramos algumas diferenças entre o grupo dos bons e o grupo dos maus alunos:

- as intervenções relacionadas com o funcionamento do grupo e de carácter geral parecem ter uma importância relativa maior para os maus alunos do que para os bons alunos;
- as intervenções relativas à avaliação e ao feed-back tem em ambos os grupos um peso semelhante;
- a categoria instrução surge claramente como aquela que dá origem a um menor número de intervenções nos dois grupos, tem no entanto no grupo dos bons alunos o dobro do número de intervenções do que no grupo dos maus alunos (3% para 1% respectivamente);
- as intervenções relativas às disrupções comportamentais surgem em maior número no grupo dos bons alunos do que no grupo dos maus alunos.

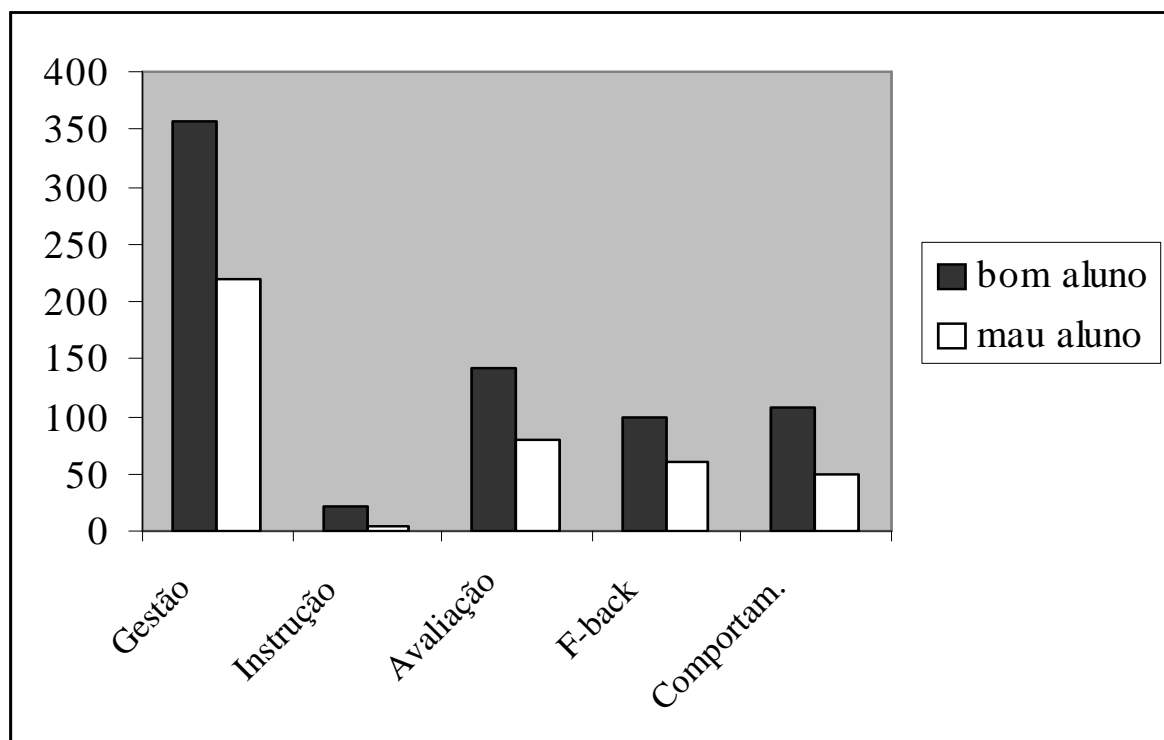
Como podemos verificar pelo quadro nº20, se considerarmos o estatuto escolar dos alunos na nossa análise verificamos que os alunos com estatuto escolar mais baixo atribuem de um modo geral um papel mais relevante ao personagem aluno do que os alunos com estatuto

escolar mais elevado. As exceções a esta regra são as categorias de feed-back e comportamento onde são os bons alunos que atribuem maior importância ao personagem aluno.

Quadro nº20: Distribuição das intervenções dos personagens por categoria em função do estatuto escolar

<i>EE</i>	<i>BOM ALUNO</i>			<i>MAU ALUNO</i>		
CAT/PER	P	A	T	P	A	T
Gestão	64% (229)	36% (127)	49% (356)	60% (133)	40% (87)	53% (220)
Instrução	84% (18)	16% (3)	3% (21)	60% (3)	40% (2)	1% (5)
Avaliação	30% (42)	70% (99)	19,5% (141)	28% (22)	72% (58)	19% (80)
F-back	85% (83)	15% (15)	13,5% (98)	82% (50)	28% (11)	15% (61)
Comportam.	78% (83)	22% (24)	15% (107)	71% (35)	29% (14)	12% (49)
Total	63% (455)	37% (268)	100% (723)	59% (243)	41% (172)	100% (415)

Gráfico nº 15: Distribuição das interações por categorias em função do estatuto escolar do aluno.



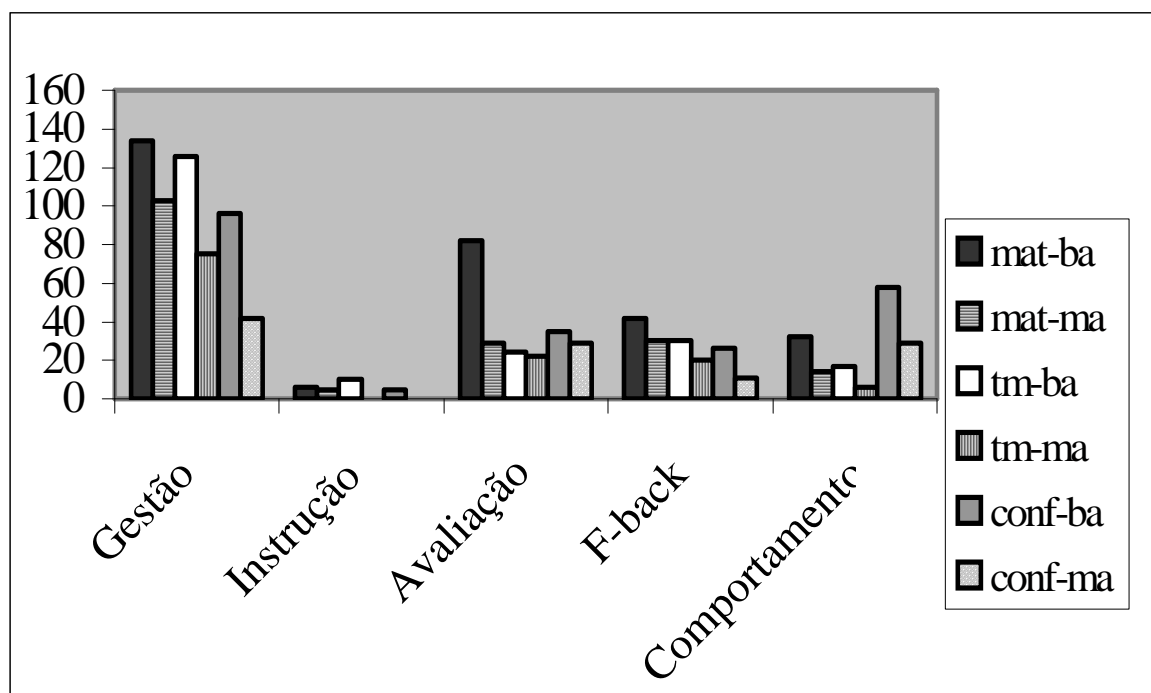
A introdução do factor estatuto escolar na análise dos dados recolhidos ao nível das categorias nas diferentes situações permite-nos afirmar que é nas situações de matemática e conflito que os dois grupos de alunos apresentam maiores diferenças, sendo que na situação de trabalhos manuais a distribuição das intervenções pelas diferentes categorias é praticamente igual nos dois grupos.

Queremos ainda referir o contraste existente entre bons e maus alunos relativamente à categoria de instrução na situação de trabalhos manuais pois é nesta situação que se registam mais intervenções nesta categoria e todas elas são realizadas por bons alunos.

Quadro 21: Distribuição das intervenções nas diferentes situações por categorias em função do estatuto escolar

Situação	Matemática				T.Manuais				Conflito			
	BA		MA		BA		MA		BA		MA	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
Gestão	134	45	103	56	126	61	75	61	96	44	42	38
Instrução	6	2	5	3	10	5	0	0	5	2	0	0
Avaliação	82	28	29	16	24	12	22	18	35	16	29	26
F-back	42	14	30	17	30	14	20	16	26	12	11	10
Comportamento	32	11	14	8	17	8	6	5	58	26	29	26
Total	296	100	181	100	207	100	123	100	220	100	111	100

Gráfico nº16: Distribuição das intervenções por categorias em função da situação e do estatuto escolar



Analisando separadamente cada uma das situações verificamos que na situação de matemática o estatuto escolar origina algumas diferenças na distribuição das intervenções pelas categorias. Assim temos que:

- a gestão é a categoria com maior percentagem de intervenções nos dois grupos embora tenha valores superiores no grupo dos maus alunos;
- a instrução surge em ambos os grupos em último lugar, embora também com um valor percentual superior nos maus alunos;
- a avaliação é a categoria onde se integram 28% das intervenções dos bons alunos,(ocupando o segundo lugar em termos de número de intervenções neste grupo de alunos) e 16% das intervenções dos maus alunos, ocupando o terceiro lugar
- feed-back é a terceira categoria com maior número de intervenções nos bons alunos enquanto no grupo dos maus alunos é a segunda;
- comportamento apresenta valores semelhantes nos dois grupos embora com valores superiores no grupo dos bons alunos;

De uma maneira geral parece-nos poder afirmar que na situação de matemática os bons alunos atribuem maior importância à avaliação do que os maus alunos, enquanto estes

parecem dar mais importância ao feed-back e á gestão.

Na situação de matemática verificámos ainda que os bons alunos atribuem um papel de maior importância ao personagem professor do que os alunos com estatuto escolar mais baixo (em que o aluno é mais participativo na interacção) e isto em todas as categorias em que o personagem professor tem a maioria das intervenções, ou seja em todas as categorias com excepção da avaliação. Nesta categoria é o personagem aluno quem intervém mais verificando-se mais uma vez que os maus alunos atribuem ao personagem aluno uma importância superior do que os bons alunos.

A influência do estatuto escolar é mais flagrante na categoria de instrução na medida em que todas as intervenções nesta categoria no grupo dos bons alunos pertencem ao professor, enquanto no grupo dos maus alunos existe uma maior partilha entre os dois personagens.

Quadro 22: Distribuição das intervenções dos personagens por categorias na situação de matemática em função do estatuto escolar

CAT / EE	BONS ALUNOS		MAUS ALUNOS		TOTAL	
	P	A	P	A	P	A
Gestão	69% (93)	31% (41)	60% (62)	40% (41)	65% (155)	35% (82)
Instrução	100% (6)	0% (0)	60% (3)	40% (2)	82% (9)	18% (2)
Avaliação	35% (29)	65% (53)	21% (6)	89% (23)	32% (35)	68% (76)
F-back	88% (37)	12% (5)	80% (24)	20% (6)	85% (61)	15% (11)
Comport.	78% (25)	22% (7)	64% (9)	36% (5)	74% (34)	26% (12)
Total	64% (190)	36% (106)	57% (104)	43% (77)	62% (294)	38% (183)

A situação de trabalhos manuais é aquela que menos diferencia os dois grupos. De uma forma esquemática temos que:

- em ambos os grupos a gestão é a categoria que domina claramente (com 60% das intervenções classificadas nesta categoria, valor percentual superior aos das outras duas situações);
- existem mais intervenções relativas à avaliação e ao feed-back nos maus do que nos bons

alunos e o inverso na categoria de comportamento;

- As intervenções susceptíveis de serem classificadas na categoria de instrução não existem no grupo dos maus alunos e tem o seu score mais elevado relativamente às três situações no grupo dos bons alunos o que como já referimos constitui uma das diferenças encontradas entre os dois grupos de alunos;

Na situação de trabalhos manuais o personagem professor é quem tem o maior número de intervenções em todas as categorias com excepção da categoria de avaliação em ambos os grupos, tal como acontecia na situação de matemática. Também como na situação formal o personagem aluno regista um maior número de intervenções no grupo dos maus alunos do que no grupo dos bons alunos.

No grupo dos bons alunos todas as intervenções registadas na categoria comportamento foram do professor ao contrário do que aconteceu no grupo dos maus alunos onde personagens professor e aluno partilharam o número de intervenções.

Quadro 23: Distribuição das intervenções dos personagens por categorias na situação de trabalhos manuais em função do estatuto escolar

E.Escolar	BONS ALUNOS		MAUS ALUNOS		TOTAL	
	P	A	P	A	P	A
Gestão	60% (75)	40% (51)	60% (45)	40% (30)	60% (120)	40% (81)
Instrução	80% (8)	20% (2)	0	0	80% (8)	20% (2)
Avaliação	13% (3)	87% (21)	23% (5)	77% (17)	17% (8)	83% (38)
F-back	77% (23)	23% (7)	80% (16)	20% (4)	78% (39)	22% (11)
Comport.	100% (17)	0	60% (4)	40% (2)	95% (21)	5% (2)
Total	61% (126)	39% (81)	57% (70)	43% (53)	59% (196)	41% (134)

Na situação de conflito a grande diferença entre bons e maus alunos surge na categoria de avaliação que parece ter para os maus alunos uma maior importância do que para os bons alunos.

O peso relativo do número de intervenções nas outras categorias é semelhante, sendo apenas de salientar que nesta situação não se registaram nenhuma interacções de maus alunos na categoria de instrução.

Nesta situação não existem praticamente diferenças entre os grupos de bons e maus alunos relativas ao número de intervenções de cada personagem nas várias categorias.

O professor tem o maior número de intervenções em todas as categorias com a excepção da categoria de avaliação onde o aluno tem o papel de maior relevo, tal como acontecia nas outras duas situações analisadas.

Na categoria de gestão a diferença registada entre os dois grupos é mínima no entanto nos maus alunos o personagem aluno tem mais intervenções do que nos bons alunos (o que nesta situação só se verifica nesta categoria).

A categoria de instrução não regista nenhuma intervenção no grupo dos maus alunos enquanto no grupo dos bons alunos existe uma divisão das intervenções pelos dois personagens embora com vantagem para o professor.

A avaliação é também nesta situação a categoria onde o aluno tem mais intervenções do que o professor, e isto em ambos os grupos, embora a resolução do conflito origine que seja o grupo de crianças com estatuto escolar mais elevado quem atribui um papel mais relevante ao aluno (contrariamente ao que acontecia nas outras duas situações analisadas).

O número de intervenções de cada um dos personagens classificadas na categoria de feedback é percentualmente semelhante, com os bons alunos a atribuírem ao personagem aluno um número de intervenções superior aquele que lhe é atribuído pelos maus alunos. Esta situação verifica-se também na categoria de comportamento e é como já referimos uma novidade relativamente às situações de aprendizagem formal e informal onde eram os maus alunos quem atribuía um papel mais destacado ao aluno.

E. Escolar	BONS ALUNOS		MAUS ALUNOS		TOTAL	
Cat / Pers	P	A	P	A	P	A
Gestão	65% (62)	35% (34)	62% (26)	38% (16)	64% (88)	36% (50°)
Instrução	60% (3)	40% (2)	0	0	60% (3)	40% (2)
Avaliação	29% (10)	71% (25)	38% (11)	62% (18)	32% (20)	68% (43)
F-back	88% (23)	12% (3)	91% (10)	9% (1)	89% (33)	11% (4)
Comport.	69% (40)	31% (18)	76% (22)	24% (7)	71% (62)	29% (25)
Total	63% (138)	37% (82)	62% (69)	38% (42)	63% (207)	37% (124)

5. - Análise das Sub-Categorias

- Sub-Categoria – Gestão

A distribuição das intervenções dos dois personagens pelas sub-categorias de gestão evidência um claro domínio do personagem professor não só em número de intervenções mas também em relação ao tipo de intervenções. A gestão da sala de aula é claramente dominada pelo professor que impõe e ordena enquanto o aluno tem essencialmente um papel passivo de aceitação.

Analisando de uma forma mais detalhada constatamos que as perguntas (realizadas quase exclusivamente pelo aluno) e as intervenções no sentido de iniciar a comunicação, de a manter ou de alterar o sentido e o rumo (interpela) surgem como as sub-categorias onde o aluno mais intervém de uma forma activa e não de um modo reactivo relativamente à intervenção do professor.

O personagem aluno faz algumas tentativas de negociação e sobretudo sugere bastante mais do que o professor cujas intervenções com este carácter menos directivo tem menor expressão.

Os pedidos de informação e a resposta aos mesmos ou o simples fornecer de informação são realizados pelos dois personagens embora seja o aluno quem pede mais informações e também quem mais as fornece.

Como já referimos o aluno aceita na sua grande maioria as ordens e imposições do professor embora por vezes as rejeite e formule críticas relativamente às mesmas.

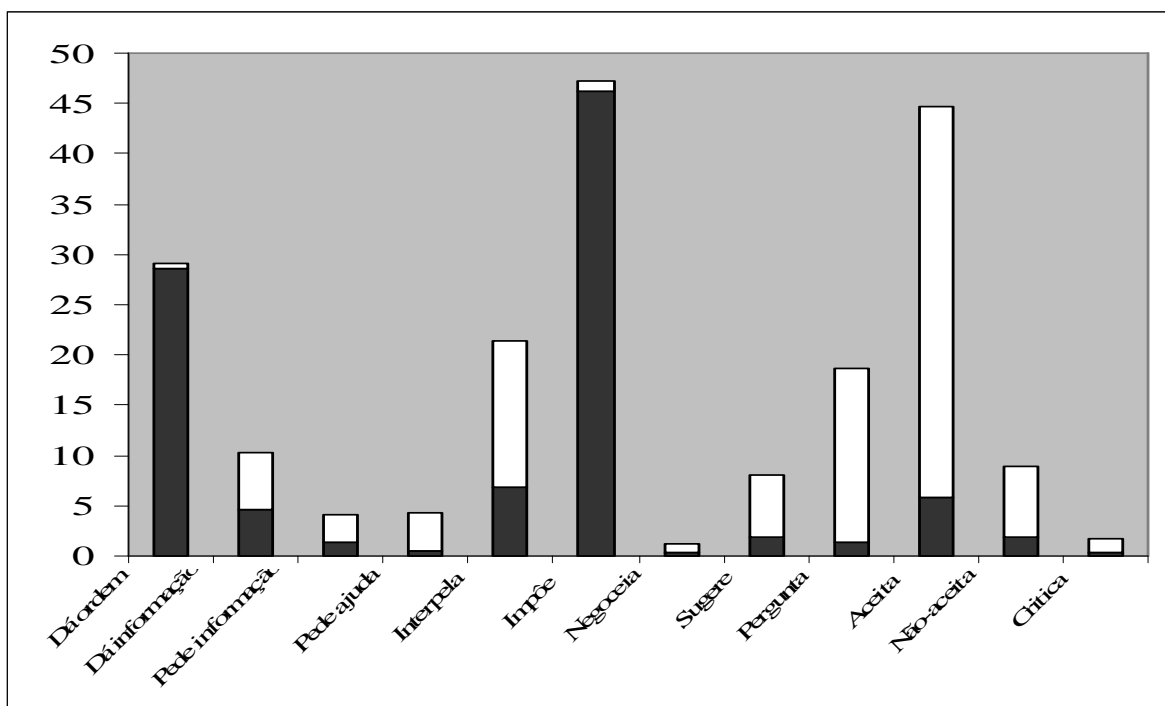
O professor aceita maioritariamente as sugestões do aluno (por vezes após a negociação) tal como as informações fornecidas a pedido ou não. A percentagem de críticas formuladas pelo professor é bastante reduzida em comparação com a dos alunos.

Quadro nº 25 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /personagem

Sub-cat \pers	<u>P</u>	%	A	%	T	%
Dá ordem	104	28,7	1	0,47	105	18,2

Dá informação	17	4,68	12	5,63	29	5,03
Pede informação	5	1,38	6	2,82	11	1,91
Pede ajuda	2	0,55	8	3,76	10	1,74
Interpela	25	6,89	31	14,6	56	9,72
Impõe	168	46,3	2	0,94	170	29,5
Negoceia	1	0,28	2	0,94	3	0,52
Sugere	7	1,93	13	6,1	20	3,47
Pergunta	5	1,38	37	17,4	42	7,29
Aceita	21	5,79	83	39	104	18,1
Não-aceita	7	1,93	15	7,04	22	3,82
Critica	1	0,28	3	1,41	4	0,69
Total	363	100	213	100	576	100
%	63		37		100	

Gráfico nº 17 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /personagem



A distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão nas diferentes situações mostra-nos mais uma vez a importância conferida à imposição e às ordens do professor na gestão do espaço e das actividades da sala de aula. De facto nas três situações estas duas sub-categorias representam praticamente metade do número de intervenções apresentando no entanto ligeiras diferenças na sua distribuição. A sub-categoria «impõe» tem a sua maior expressão na situação informal e valores semelhantes mas mais baixos nas outras

duas situações, enquanto a sub-categoria «dá ordem» tem o seu valor mais alto na situação formal e o mais baixo na situação informal.

A aceitação das propostas é diferente em função das situações, sendo na situação de trabalhos manuais que tanto professor como alunos estão mais vezes de acordo (o professor nesta situação nunca rejeita ou formula críticas às iniciativas ou sugestões do aluno) e na de conflito que esse consenso é mais difícil de atingir com o conseqüente aumento de rejeições e de críticas de ambos os personagens.

Os pedidos de informação surgem mais na situação de conflito e realizados na sua maioria pelo professor; na situação de matemática os pedidos são repartidos de igual modo pelos dois personagens e na situação informal só o aluno é que pede informações. Correspondentemente é o professor quem dá a maioria das informações nesta situação (que é aquela em que esta sub-categoria tem menor peso), na situação formal as informações são fornecidas pelos dois personagens e na situação de conflito é o aluno quem dá mais informações e onde existe um maior número de intervenções.

As interacções no sentido de estabelecer a comunicação ou de a manter consideradas pela sub-categoria «interpela» são da responsabilidade dos dois personagens e surgem especialmente na situação de conflito. Na situação de trabalhos manuais este tipo de interacções tem menor expressão.

A negociação está ausente como forma de gestão do trabalho e do grupo na situação formal. Na situação de trabalhos manuais o personagem professor utiliza a negociação mas a situação onde esta sub-categoria tem maior peso é no conflito com o aluno a usar a negociação como forma de resolver a situação.

As sugestões surgem com maior importância na situação de trabalhos manuais, sendo feitas por ambos os personagens. Na situação de conflito ficam a cargo do aluno enquanto na situação de matemática (onde têm menor expressão) são feitas por ambos os personagens.

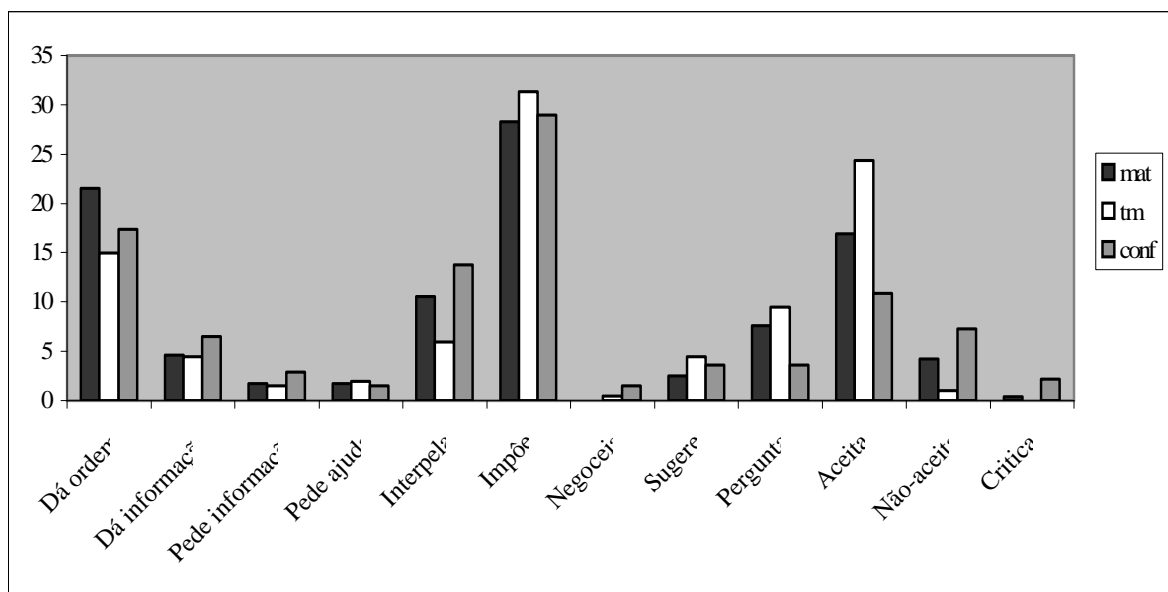
As perguntas surgem na sua maioria na situação de trabalhos manuais sendo quase todas da responsabilidade do aluno. Na situação de matemática existe um menor número de perguntas mas o personagem professor é responsável por um maior número delas. A situação de conflito foi a que originou menos intervenções nesta sub-categoria e todas elas são da responsabilidade do aluno.

Quadro nº 26 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /situação

Sub-cat \ situação Personagem	Matemática				T. Manuais				Conflito			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Dá ordem	50	1	51	21,5	30	0	30	14,9	24	0	24	17,4
Dá informação	6	5	11	4,64	8	1	9	4,48	3	6	9	6,52
Pede informação	2	2	4	1,69	0	3	3	1,49	3	1	4	2,9
Pede ajuda	0	4	4	1,69	2	2	4	1,99	0	2	2	1,45
Interpela	14	11	25	10,5	3	9	12	5,97	8	11	19	13,8
Impõe	66	1	67	28,3	63	0	63	31,3	39	1	40	29

Negoceia	0	0	0	0	1	0	1	0,5	0	2	2	1,45
Sugere	3	3	6	2,53	4	5	9	4,48	0	5	5	3,62
Pergunta	4	14	18	7,59	1	18	19	9,45	0	5	5	3,62
Aceita	7	33	40	16,9	8	41	49	24,4	6	9	15	10,9
Não-aceita	3	7	10	4,22	0	2	2	1	4	6	10	7,25
Critica	0	1	1	0,42	0	0	0	0	1	2	3	2,17
Total	155	82	237	100	120	81	201	100	88	50	138	100
%	65	35	100		60	40	100		64	36		100

Gráfico nº 18 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /situação



O estatuto escolar não introduz diferenças relativamente à importância da sub-categoria «impõe» que continua a ser aquela na qual se registaram maior número de intervenções nos dois grupos embora com um número mais reduzido no grupo dos alunos com insucesso que privilegiam paralelamente com esta sub-categoria a de «dá ordem».

Os pedidos de informação (com valores percentuais semelhantes nos dois grupos) são feitos pelos dois personagens e as informações são dadas em maior número no grupo dos maus alunos e também por professores e alunos.

Os pedidos de ajuda, praticamente todos da responsabilidade do aluno são mais frequentes no grupo dos alunos com sucesso.

Relativamente à sub-categoria «interpela» as intervenções são de ambos os personagens e com valores semelhantes nos dois grupos de alunos.

No grupo dos maus alunos não registámos intervenções do professor na sub-categoria «negoceia» enquanto no grupo dos bons alunos as intervenções existentes são partilhadas pelos dois personagens; Também na sub-categoria «sugere» existem intervenções dos dois personagens e em maior número no grupo dos maus alunos.

Os maus alunos perguntam mais do que os bons alunos (percentualmente o dobro) mas enquanto neste grupo o personagem professor não regista praticamente intervenções no grupo dos maus alunos o professor é responsável por algumas das perguntas formuladas.

Os maus alunos aceitam mais as intervenções do que os bons alunos e conseqüentemente rejeitam-nas menos, no entanto no grupo dos bons alunos o personagem professor é responsável por um maior número de intervenções de aceitação do que no grupo dos maus alunos onde é sobretudo o aluno quem tem a atitude de aceitar. Também relativamente à rejeição das propostas de trabalho ou sugestões o personagem professor rejeita mais vezes no grupo dos bons alunos do que no grupo dos maus alunos.

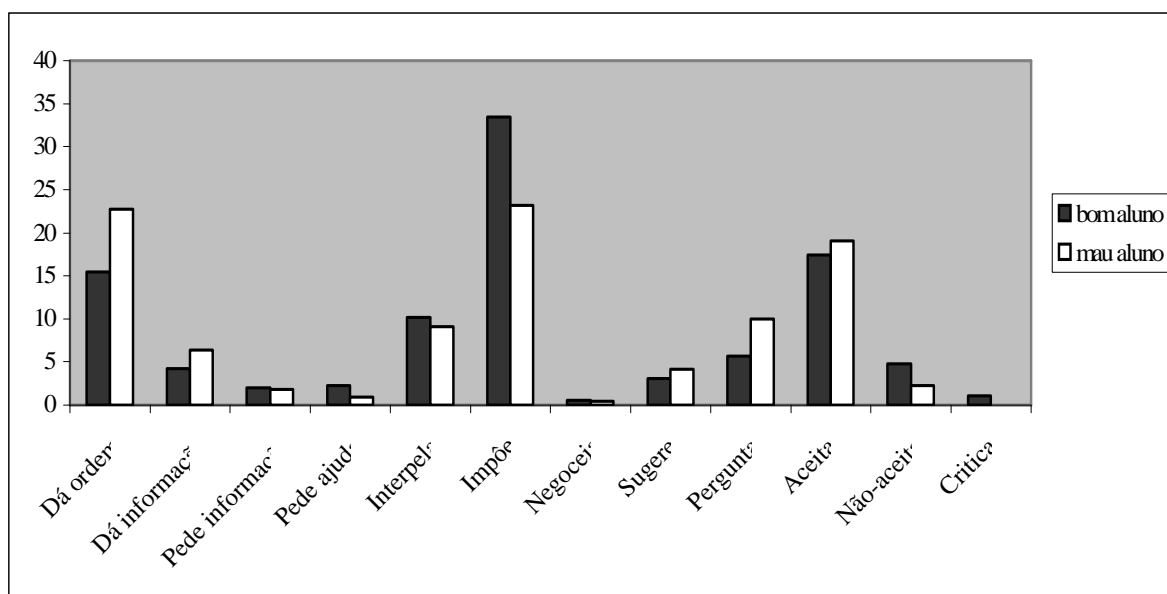
De referir que a «crítica» não surge no grupo dos alunos com insucesso e no grupo dos bons alunos é formulada na maioria das vezes pelo aluno.

Quadro nº 27 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /estatuto escolar

Sub-cat \ E.escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Dá ordem	54	1	55	15,4	50	0	50	22,7
Dá informação	10	5	15	4,21	7	7	14	6,36
Pede informação	3	4	7	1,97	2	2	4	1,82
Pede ajuda	1	7	8	2,25	1	1	2	0,91
Interpela	16	20	36	10,1	9	11	20	9,09
Impõe	117	2	119	33,4	51	0	51	23,2
Negoceia	1	1	2	0,56	0	1	1	0,45
Sugere	3	8	11	3,09	4	5	9	4,09
Pergunta	1	19	20	5,62	4	18	22	10
Aceita	17	45	62	17,4	4	38	42	19,1

Não-aceita	6	11	17	4,78	1	4	5	2,27
Crítica	1	3	4	1,12	0	0	0	0
Total	230	126	356	100	133	87	220	100
%	65	35	100		60	40	100	

Gráfico nº 19 : Gestão - distribuição das intervenções por sub-categorias /estatuto escolar



Na situação de matemática as intervenções do personagem professor na sub-categoria «impõe» tem um peso dominante no grupo dos bons alunos enquanto que no grupo dos maus alunos a sua importância é repartida com a sub-categoria «dá ordem» que no grupo dos bons alunos ocupa a segunda posição.

Os pedidos de informação são formulados pelos dois personagens nos dois grupos e em número semelhante. No grupo dos maus alunos são dadas mais informações do que no grupo dos bons alunos (por ambos os personagens).

O professor é quem estabelece e mantém a comunicação mais vezes no grupo dos alunos com sucesso do que no grupo dos alunos com insucesso onde a sub-categoria interpela tem um peso menor e as intervenções são partilhadas em igual número por ambos os personagens.

As sugestões surgem em maior número no grupo dos alunos com insucesso e são feitas por ambos os personagens. É também este grupo de alunos que formula maior número de perguntas sendo na sua maioria feitas pelo personagem aluno.

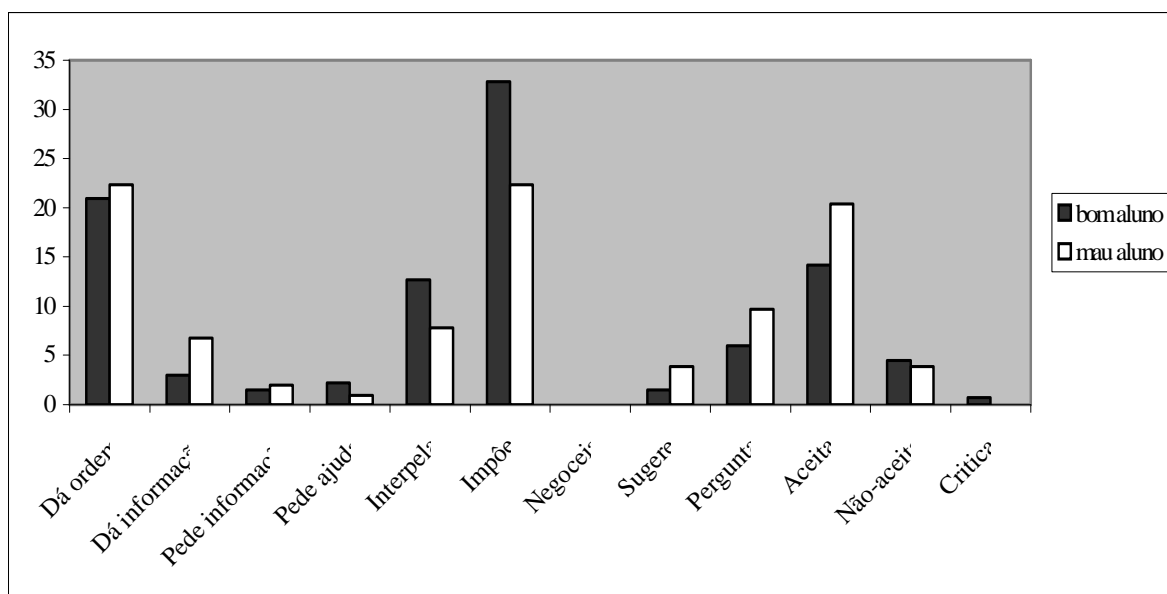
No grupo dos maus alunos as orientações e ordens dos professores são mais aceites do que no grupo dos bons alunos, no entanto quando as sugestões são dos alunos já têm mais aceitação no grupo dos bons alunos.

Os maus alunos nesta situação não formulam críticas que só surgem no grupo dos bons alunos formuladas por um aluno.

Quadro nº 28 : Matemática- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar

Sub-cat \ E.escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Dá ordem	27	1	28	20,9	23	0	23	22,3
Dá informação	2	2	4	2,99	4	3	7	6,8
Pede informação	1	1	2	1,49	1	1	2	1,94
Pede ajuda	0	3	3	2,24	0	1	1	0,97
Interpela	110	7	17	12,7	4	4	8	7,77
Impõe	43	1	44	32,8	23	0	23	22,3
Negoceia	0	0	0	0	0	0	0	0
Sugere	1	1	2	1,49	2	2	4	3,88
Pergunta	1	7	8	5,97	3	7	10	9,71
Aceita	6	13	19	14,2	1	20	21	20,4
Não-aceita	2	4	6	4,48	1	3	4	3,88
Crítica	0	1	1	0,75	0	0	0	0
Total	93	41	134	100	62	41	103	100
%	69	31	100	-	60	40	100	-

Gráfico nº 20 : Mat- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão/ E.Escolar



Na situação de trabalhos manuais tal como na situação de matemática as intervenções do personagem professor nas sub-categorias «impõe» e «dá ordem» tem um peso dominante em ambos os grupos.

Os pedidos de informação são da responsabilidade do personagem aluno nos dois grupos e em número semelhante. No grupo dos bons alunos são dadas mais informações do que no grupo dos maus alunos e sempre pelo professor enquanto no grupo com estatuto escolar mais baixo o aluno também dá informação.

Os pedidos de ajuda são mais frequentes no grupo dos bons alunos (e são expressos por ambos os personagens) do que no grupo dos alunos com insucesso onde só o personagem professor pede ajuda.

O aluno é quem estabelece e mantém a comunicação mais vezes em ambos os grupos de alunos.

A negociação só surge no grupo dos bons alunos (da responsabilidade do professor) e as sugestões surgem em número semelhante nos dois grupos sendo feitas por ambos os personagens.

O grupo de alunos com insucesso formula maior número de perguntas do que os seus pares sendo na sua maioria feitas pelo personagem aluno (no grupo dos alunos com sucesso as perguntas são exclusivamente realizadas por alunos).

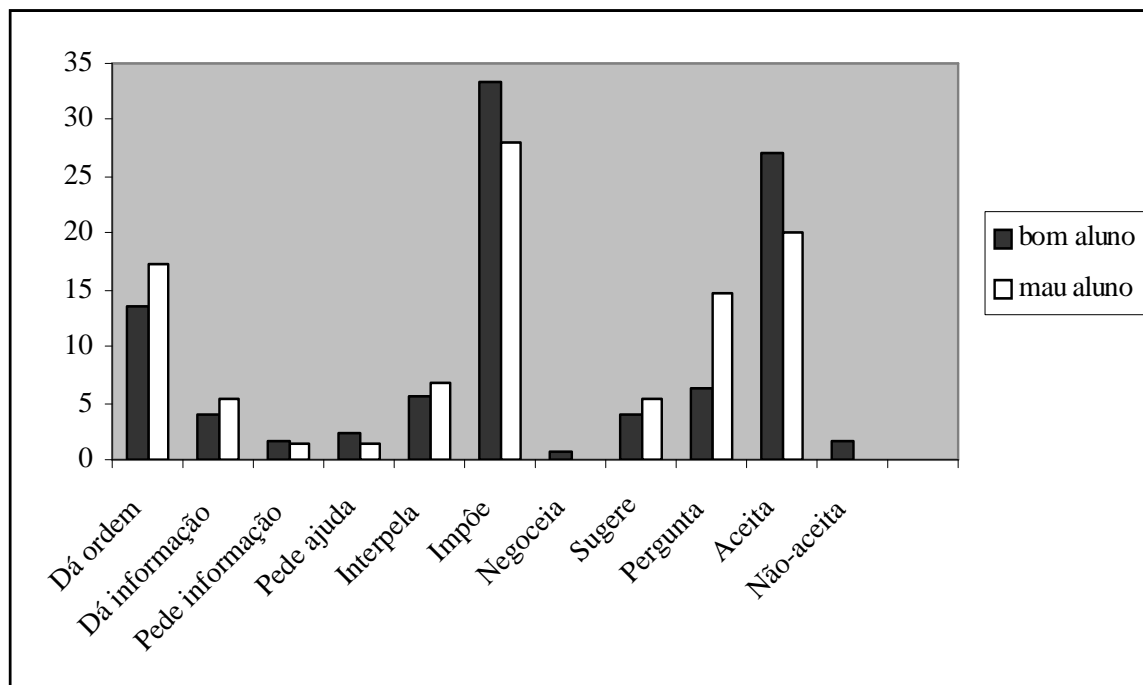
No grupo dos maus alunos as orientações e ordens dos professores são sempre aceites enquanto no grupo dos bons alunos existem algumas rejeições.

Nesta situação nenhum dos grupos de alunos formula críticas.

Quadro n° 29 :T. Manuais- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar

Sub-cat \ E.escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Dá ordem	17	0	17	13,5	13	0	13	17,3
Dá informação	5	0	5	3,97	3	1	4	5,33
Pede informação	0	2	2	1,59	0	1	1	1,33
Pede ajuda	1	2	3	2,38	1	0	1	1,33
Interpela	1	6	7	5,56	2	3	5	6,67
Impõe	42	0	42	33,3	21	0	21	28
Negoceia	1	0	1	0,79	0	0	0	0
Sugere	2	3	5	3,97	2	2	4	5,33
Pergunta	0	8	8	6,35	1	10	11	14,7
Aceita	6	28	34	27	2	13	15	20
Não-aceita	0	2	2	1,59	0	0	0	0
Critica	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	75	51	126	100	45	30	75	100
%	60	40	100	-	60	40	100	-

Gráfico n° 21 : T.Manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar



A situação de conflito é aquela em que o estatuto escolar provoca maiores diferenças entre os dois grupos de alunos.

Nesta situação as intervenções do personagem professor na sub-categoria «impõe» tem um peso dominante no grupo dos bons alunos enquanto que no grupo dos maus alunos é a sub-categoria «dá ordem» que assume maior importância.

No grupo dos bons alunos ambos os personagens dão informações enquanto no grupo dos maus alunos esse papel é sempre da responsabilidade do aluno. Também em relação aos pedidos de informação existem diferenças pois enquanto no grupo dos alunos com insucesso só o professor pede informação no grupo dos alunos com sucesso esses pedidos são feitos por ambos os personagens.

No grupo dos maus alunos não é formulado nenhum pedido de ajuda ao contrário do que acontece no grupo dos alunos com sucesso onde o personagem aluno pede ajuda.

O personagem aluno é quem estabelece e mantém a comunicação mais vezes em ambos os grupos embora as intervenções sejam partilhadas por ambos os personagens; No grupo dos alunos com insucesso a sub-categoria interpela tem um peso maior.

As sugestões surgem em maior número no grupo dos alunos com sucesso e são feitas exclusivamente pelo personagem aluno, tal como acontece no grupo dos maus alunos. Também as tentativas de negociação são da responsabilidade do aluno nos dois grupos e em igual número.

O aluno é também o responsável por todas as perguntas formuladas sendo no grupo dos bons alunos que se põe maior número de perguntas.

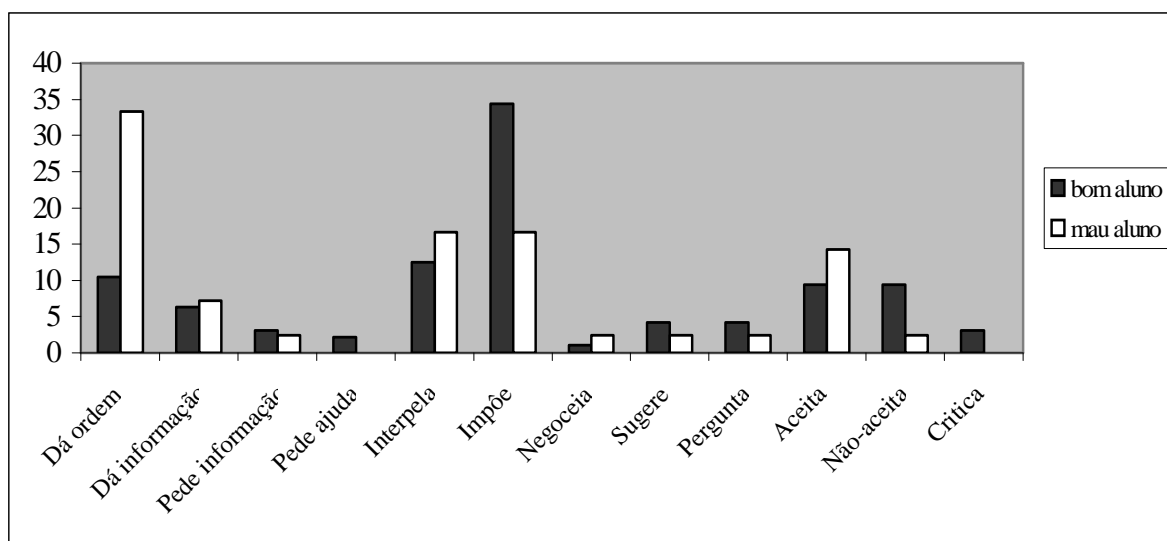
Relativamente à aceitação ou não das propostas verificamos que os bons alunos rejeitam mais do que os maus alunos e formulam críticas. O peso das intervenções dos dois personagens é também diferente nos dois grupos porque enquanto no grupo dos bons alunos existem várias intervenções de ambos os personagens e é o professor quem aceita mais e o aluno quem rejeita mais, nos maus alunos só existe uma intervenção do professor (que aceita uma sugestão).

Quadro nº 30 :Conflito- distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar

Sub-cat \ E.escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Dá ordem	10	0	10	10,4	14	0	14	33,3
Dá informação	3	3	6	6,25	0	3	3	7,14
Pede informação	2	1	3	3,13	1	0	1	2,38

Pede ajuda	0	2	2	2,08	0	0	0	0
Interpela	5	7	12	12,5	3	4	7	16,7
Impõe	32	1	33	34,4	7	0	7	16,7
Negoceia	0	1	1	1,04	0	1	1	2,38
Sugere	0	4	4	4,17	0	1	1	2,38
Pergunta	0	4	4	4,17	0	1	1	2,38
Aceita	5	4	9	9,38	1	5	6	14,3
Não-aceita	4	5	9	9,38	0	1	1	2,38
Critica	1	2	3	3,13	0	0	0	0
Total	62	34	96	100	26	16	42	100
%	65	35	100	-	62	38	100	-

Gráfico n° 22 : Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de gestão em função do estatuto escolar



- Sub-Categoria - Instrução

No conjunto da amostra verificou-se que a maioria das intervenções categorizadas como instrução são registadas na sub-categoria “dá instrução” com 77% das intervenções.

Nesta sub-categoria todas as intervenções pertencem ao personagem professor e em algumas situações (4) surgem como resposta a um pedido de instrução do personagem aluno.

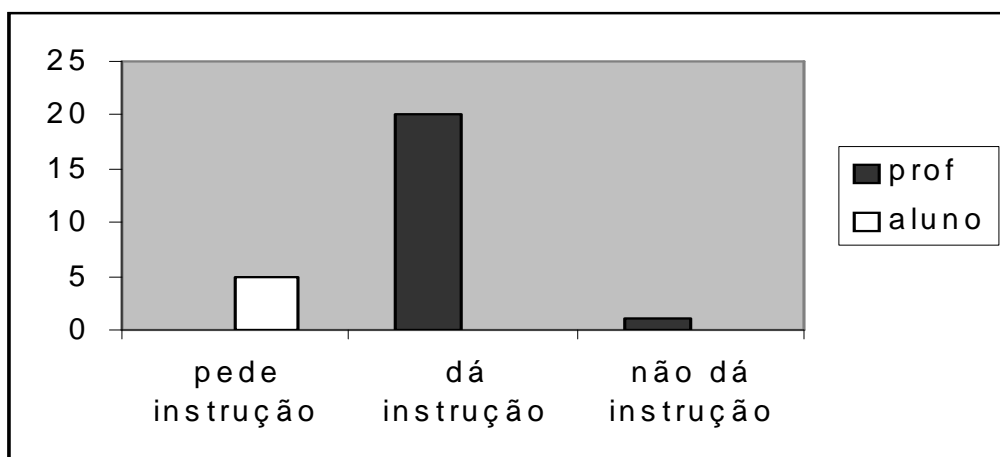
Os pedidos de instrução que correspondem a 19% do total das intervenções registadas nesta categoria são sempre expressos pelo personagem aluno e obtêm uma resposta positiva por parte do professor em 80% dos casos

Na sub-categoria “não dá instrução” registou-se apenas uma intervenção em que o personagem professor se recusou a ensinar ao aluno, não satisfazendo desse modo o seu pedido.

Quadro n° 31: Instrução - distribuição das intervenções por sub-categorias/personagem

<i>Sub-categoria \ Personagem</i>	Professor (%)		Aluno (%)		Total (%)	
Pede instrução	0	(0)	5	(100)	5	(19)
Dá instrução	20	(100)	0	(0)	20	(77)
Não dá instrução	1	(100)	0	(0)	1	(4)
Total	21	(81%)	5	(19%)	26	(100)

Gráfico n° 23: Instrução - distribuição das intervenções por sub-categorias/personagem



Em todas as situações é na sub-categoria “dá instrução” que se registam a maioria das intervenções, sendo todas elas do personagem professor.

As situações formal e informal apresentam uma distribuição das intervenções dos dois personagens nas diferentes sub-categorias semelhante tanto quantitativamente como qualitativamente.

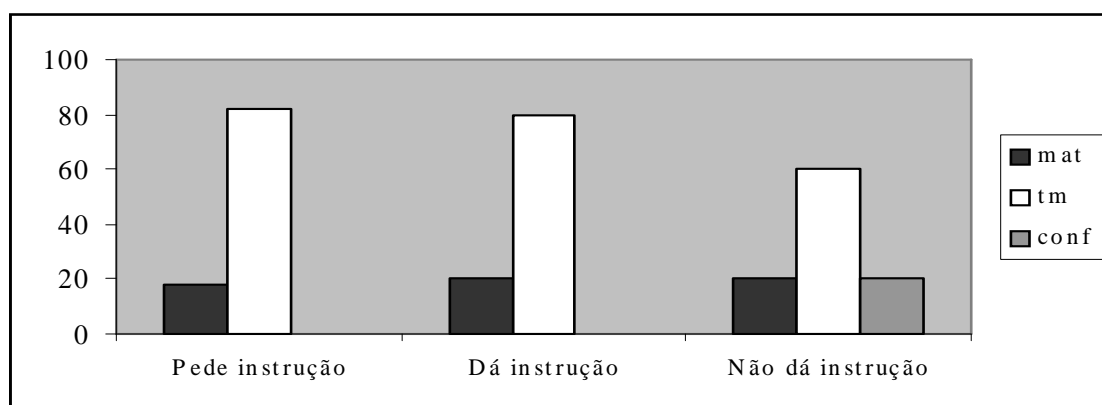
A situação de conflito dá origem a um número mais reduzido de intervenções nesta categoria embora com uma distribuição pelas sub-categorias proporcionalmente semelhante.

De referir que é na situação de conflito que surge a única recusa do personagem professor em dar instrução.

Quadro n° 32 : Instrução - distribuição das sub-categorias/situação/personagem

Sub-cat \ situação Pers	Matemática				<i>T.Manuais</i>				Conflito			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede instrução	0	2	2	18	0	2	2	20	0	1	1	20
Dá instrução	9	0	9	82	8	0	8	80	3	0	3	60
Não dá instrução	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	20
Total	9	2	11	100	8	2	10	100	4	1	5	100
%	82	18	100	-	80	20	100	-	80	20	100	-

Gráfico n° 24: Instrução - distribuição das sub-categorias/situação/personagem



Como já tínhamos referido na análise das categorias o estatuto escolar é relativamente à categoria de instrução um elemento diferenciador na representação dos objectivos e papéis dos dois personagens na sala de aula.

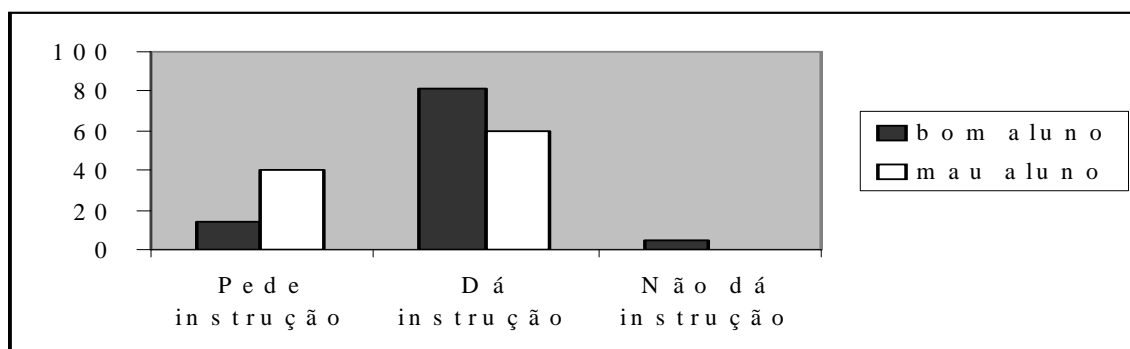
Os bons alunos privilegiam o papel do personagem professor na sua função específica de ensinar (registam-se 17 intervenções do personagem professor na sub-categoria “dar instrução” que correspondem a 81% do total de intervenções dos bons alunos nesta categoria) sendo que o papel do aluno é mínimo e reduzido à formulação de pedidos de instrução.

No grupo dos alunos com insucesso para além do já atrás referido reduzido número de intervenções salienta-se o facto de estas estarem mais equitativamente distribuídas pelos dois personagens e pelas sub-categorias. Neste grupo de alunos o professor é quem dá instrução mas fá-lo em dois terços das situações em resposta a um pedido de instrução do aluno, o que no grupo dos bons alunos surge com muito menor frequência.

Quadro nº 33: Instrução - distribuição das sub-categorias/estatuto escolar/personagem

Sub-cat \ E.escolar	Bom aluno				<i>Mau aluno</i>				Total			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede instrução	0	3	3	14	0	2	2	40	0	5	5	19
Dá instrução	17	0	17	81	3	0	3	60	20	0	20	77
Não dá instrução	1	0	1	5	0	0	0	0	1	0	1	4
Total	18	3	21	100	3	2	5	100	21	5	26	100
%	86	14	100	-	60	40	100	-	81	19	100	-

Gráfico nº 25: Instrução - distribuição das sub-categorias/estatuto escolar



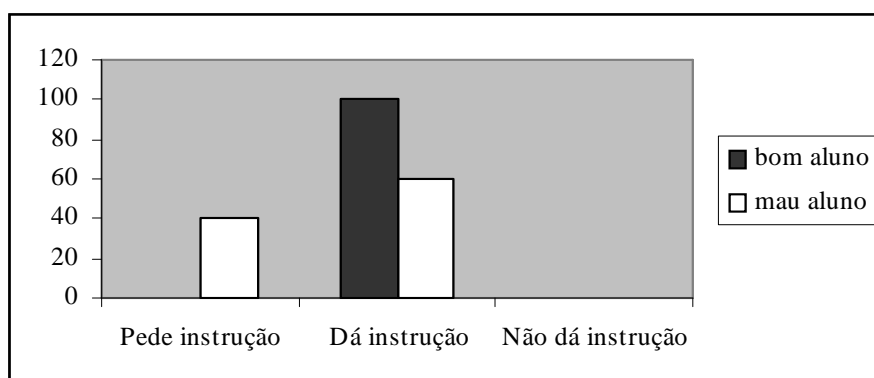
Como acabámos de referir a grande diferença entre alunos com sucesso e alunos com insucesso na categoria de instrução reside no menor número de intervenções registadas nesta categoria neste último grupo de alunos e no facto de elas só surgirem na categoria formal. Logo a comparação da distribuição das intervenções nesta categoria nas situações de trabalhos manuais e conflito resume-se à constatação de que só existem intervenções dos bons alunos nestas duas situações.

Na situação formal, enquanto que para os bons alunos o professor “dá instrução” e o aluno não intervém, os maus alunos vêem mais o papel de instrutor do professor a pedido, havendo dois pedidos de instrução do aluno para três intervenções do professor.

Quadro n° 34 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ matemática

Sub-cat \ E.escolar Pers	Bom aluno				<i>Mau aluno</i>				Total			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede instrução	0	0	0	0	0	2	2	40	0	2	2	18
Dá instrução	6	0	6	100	3	0	3	60	9	0	9	82
Não dá instrução	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	6	0	6	100	3	0	3	100	9	2	11	100
%	100	0	100	-	100	0	100	-	82	18	100	-

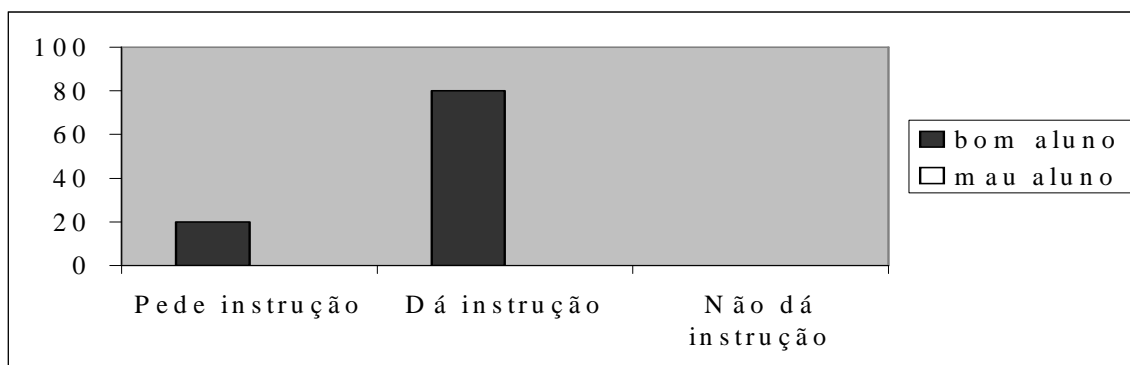
Gráfico n° 26 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ matemática



Quadro nº 35 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/trabalhos manuais

Sub-cat \ E.escolar Pers	Bom aluno				<i>Mau aluno</i>				Total			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede instrução	0	2	2	20	0	0	0	0	0	2	2	20
Dá instrução	8	0	8	80	0	0	0	0	8	0	8	80
Não dá instrução	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8	2	10	100	0	0	0	0	8	2	10	100
%	80	20	100	-	0	0	0	-	80	20	100	-

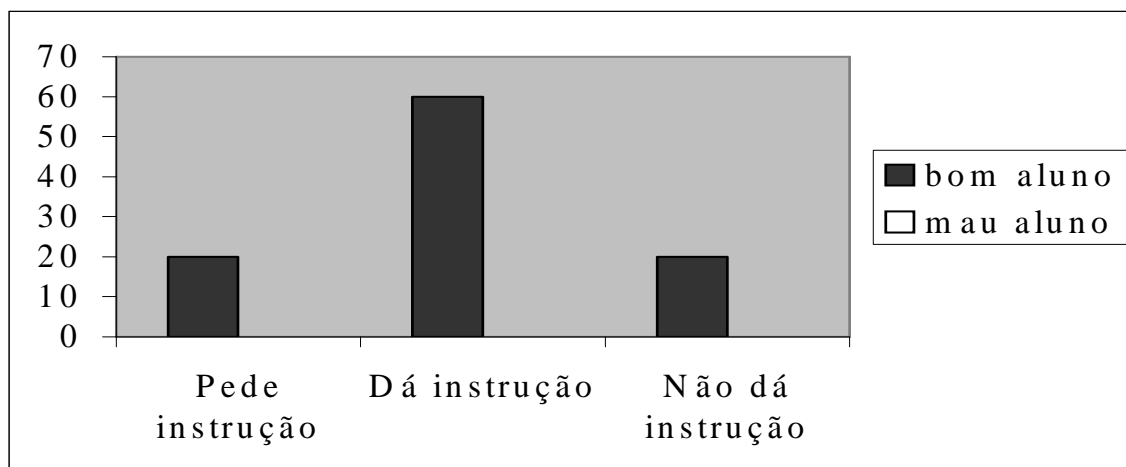
Gráfico nº 27: Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ trabalhos manuais



Quadro nº 36 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ conflito

Sub-cat \ E.escolar Personagem	Bom aluno				<i>Mau aluno</i>				Total			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede instrução	0	1	1	20	0	0	0	0	0	1	1	20
Dá instrução	3	0	3	60	0	0	0	0	3	0	3	60
Não dá instrução	1	0	1	20	0	0	0	0	1	0	1	20
Total	4	1	5	100	0	0	0	0	4	1	5	100
%	80	20	100	-	0	0	0	-	80	20	100	-

Gráfico n° 28 : Instrução- sub-categorias/ e.escolar/ conflito



- Sub-Categorias - Avaliação

Na categoria avaliação a sub-categoria que regista maior número de intervenções é a resposta positiva do aluno relativamente ao trabalho realizado e em segundo lugar as respostas positivas relativamente às perguntas de avaliação de conhecimentos.

As respostas, positivas e negativas e referindo-se ao trabalho realizado ou à avaliação de conhecimentos, são sempre intervenções dos alunos, tal como as respectivas perguntas são sempre da responsabilidade do personagem professor.

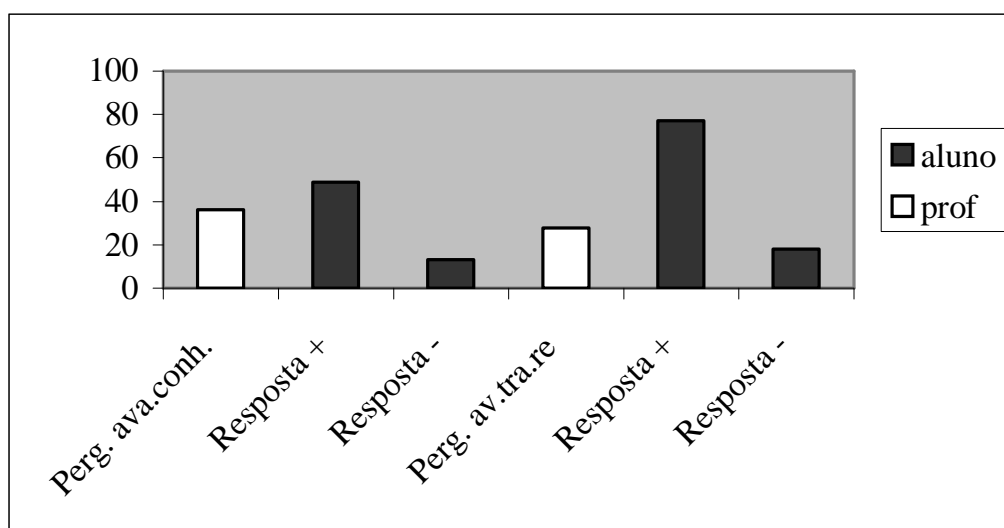
Queremos ainda realçar que as respostas positivas dos alunos relativamente ao trabalho realizado constituem a sub-categoria onde se registam maior número de intervenções do personagem aluno.

Em ambos os grupos, todas as perguntas são realizadas pelo personagem professor tal como as respostas são do personagem aluno.

Quadro n° 37 : Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem na amostra

Sub-cat \ Perso	P	A	Total	%
Perg. ava.conh.	36	0	36	16
Resposta +	0	49	49	22
<i>Resposta -</i>	0	13	13	6
Perg. av.tra.re	28	0	28	13
Resposta +	0	77	77	35
Resposta -	0	18	18	8
Total	64	157	221	100
%	29	71	100	-

Gráfico nº 29 -: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação na amostra



A situação formal surge como aquela em que se registam o maior número de intervenções e isto em todas as sub-categorias de avaliação.

Na situação de matemática existe um grande predomínio de perguntas de avaliação de conhecimentos (realizadas pelo professor) bem como de respostas positivas do aluno. Esta situação contrasta especialmente com o verificado na situação de trabalhos manuais onde só registámos uma pergunta de verificação de conhecimentos.

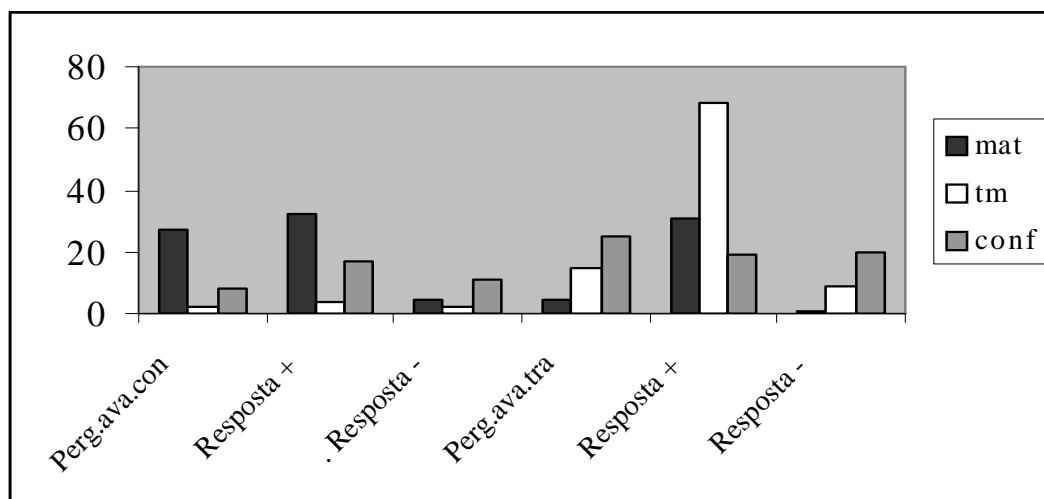
Os trabalhos manuais são a situação que deu origem a menos intervenções nas diferentes sub-categorias de avaliação, sendo a “resposta positiva ao trabalho realizado” a sub-categoria com maior frequência de intervenções (68%). Nesta situação registámos como já referimos apenas uma pergunta de avaliação de conhecimentos e sete de avaliação do trabalho realizado o que representa oito intervenções do personagem professor num total de quarenta e seis nesta situação.

A pergunta relativa à avaliação do trabalho realizado tem a sua maior expressão na situação de conflito o mesmo acontecendo com a resposta negativa à mesma pergunta o que não nos surpreendeu dado a consigne que introduzia a situação de conflito. Nesta situação verificaram-se ainda algumas perguntas de avaliação de conhecimentos e respectivas respostas negativas e positivas (em número superior ao da situação de trabalhos manuais) bem como respostas positivas relativamente ao trabalho realizado.

Quadro n° 38 : Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função da situação

Sub-cat \	Matemática				T.Manuais				Conflito			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Personagem												
Perg.ava.con	30	0	30	27	1	0	1	2	5	0	5	8
Resposta +	0	36	36	32	0	2	2	4	0	11	11	17
Resposta -	0	5	5	4,5	0	1	1	2	0	7	7	11
Perg.ava.tra	5	0	5	4,5	7	0	7	15	16	0	16	25
Resposta +	0	34	34	31	0	31	31	68	0	12	12	19
Resposta -	0	1	1	1	0	4	4	9	0	13	13	20
Total	35	76	111	100	8	38	46	100	21	43	64	100
%	32	68	100	-	17	83	100	-	33	67	100	--

Gráfico n° 30 : Avaliação-distribuição das sub-categorias/situação



Relativamente à influência do estatuto escolar, a primeira constatação que fazemos é a de que existem diferenças entre bons e maus alunos em várias das sub-categorias.

Em ambos os grupos de alunos são as respostas positivas às perguntas de verificação do trabalho realizado que ocupam o primeiro lugar em termos de número de intervenções embora com uma percentagem mais significativa no grupo dos maus alunos. Na posição seguinte, surgem em ambos os grupos, as respostas positivas às perguntas de avaliação de conhecimento, e também aqui se verificam diferenças entre bons e maus alunos com os primeiros a atribuírem a esta sub-categoria maior importância.

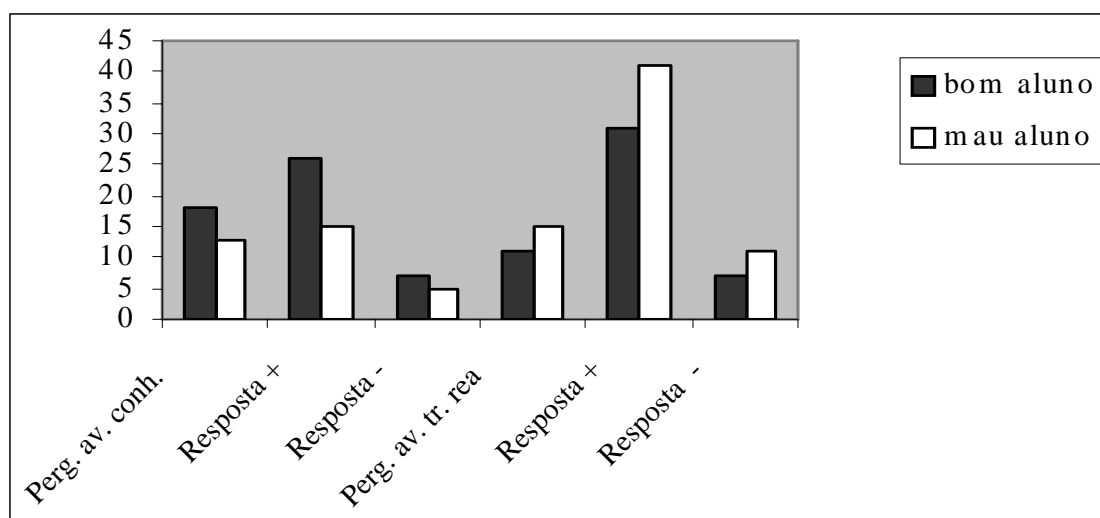
No grupo dos bons alunos são as perguntas sobre a avaliação de conhecimentos que ocupam o terceiro lugar com 18% das intervenções enquanto no dos alunos com insucesso esse lugar é ocupado pelas perguntas relativas ao trabalho realizado, existindo mais uma vez uma troca de posições entre os dois grupos.

As respostas negativas seja em resposta a perguntas de avaliação de conhecimentos ou de verificação de trabalho realizado são em ambos os grupos as sub-categorias que registam menos intervenções.

Quadro nº 39 : Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \E.Escolar	<i>Bom aluno</i>				<i>Mau aluno</i>			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Personagem								
Perg. av. conh.	26	0	26	18	10	0	10	13
Resposta +	0	37	37	26	0	12	12	15
Resposta -	0	9	9	7	0	4	4	5
Perg. av. tr. rea	16	0	16	11	12	0	12	15
Resposta +	0	44	44	31	0	33	33	41
Resposta -	0	9	9	7	0	9	9	11
Total	42	99	141	100	22	58	80	100
%	30	70	100	-	28	72	100	-

Gráfico nº 31 : Distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar



A influência do estatuto escolar faz-se sentir de forma diferente nas três situações que definimos.

A situação formal é aquela em que as diferenças entre os dois grupos de crianças são maiores com os bons alunos a atribuírem ao professor um papel avaliativo de maior relevo, tanto ao nível da avaliação de conhecimentos como da verificação do trabalho realizado.

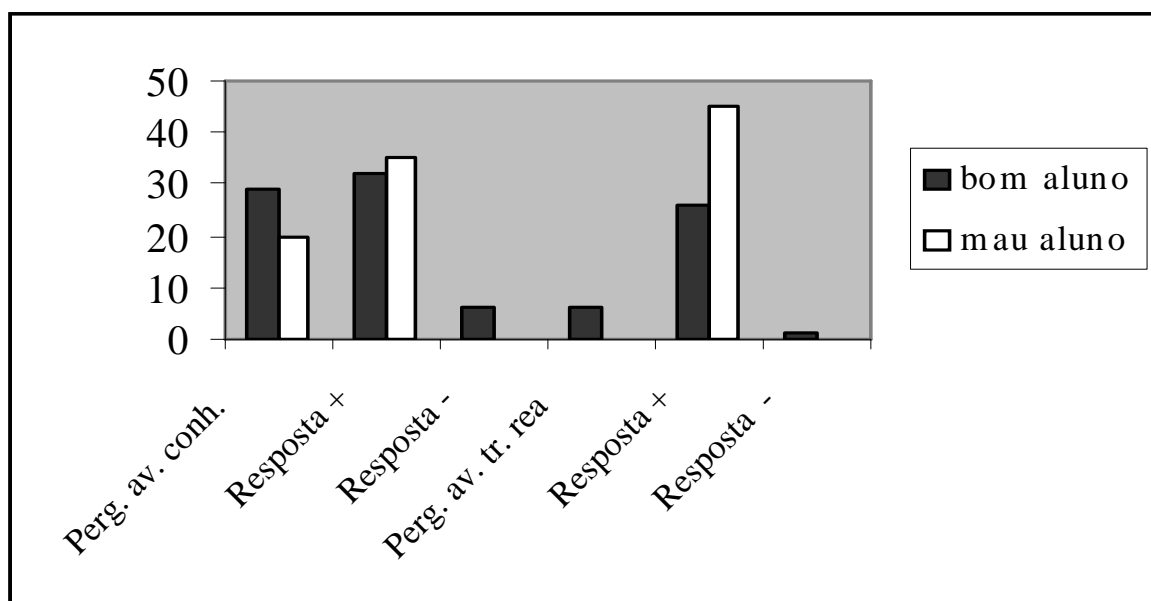
Por outro lado, as respostas positivas relativamente a perguntas de avaliação de conhecimentos surgem em maior número no grupo dos bons alunos (são a sub-categoria com maior número de intervenções neste grupo) enquanto os maus alunos privilegiam as respostas positivas relativas à verificação do trabalho realizado. Este último grupo de alunos apresenta valores superiores ao dos bons alunos em ambas as sub-categorias de respostas positivas.

As respostas negativas aos dois tipos de questões têm pouca expressão no grupo dos bons alunos e não existem no grupo dos maus alunos, tal como não existe neste grupo nenhuma pergunta relativa ao trabalho realizado.

Quadro n° 40: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \\E.Escolar Personagem	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Perg. av. conh.	24	0	24	29	6	0	6	20
Resposta +	0	26	26	32	0	10	10	35
Resposta -	0	5	5	6	0	0	0	0
Perg. av. tr.	5	0	5	6	0	0	0	0
Resposta +	0	21	21	26	0	13	13	45
Resposta -	0	1	1	1	0	0	0	0
Total	29	53	82	100	6	23	29	100
%	35	53	100	-	21	79	100	-

Gráfico n° 32: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar



A situação informal é a que apresenta menor número de intervenções nas sub-

categorias de avaliação.

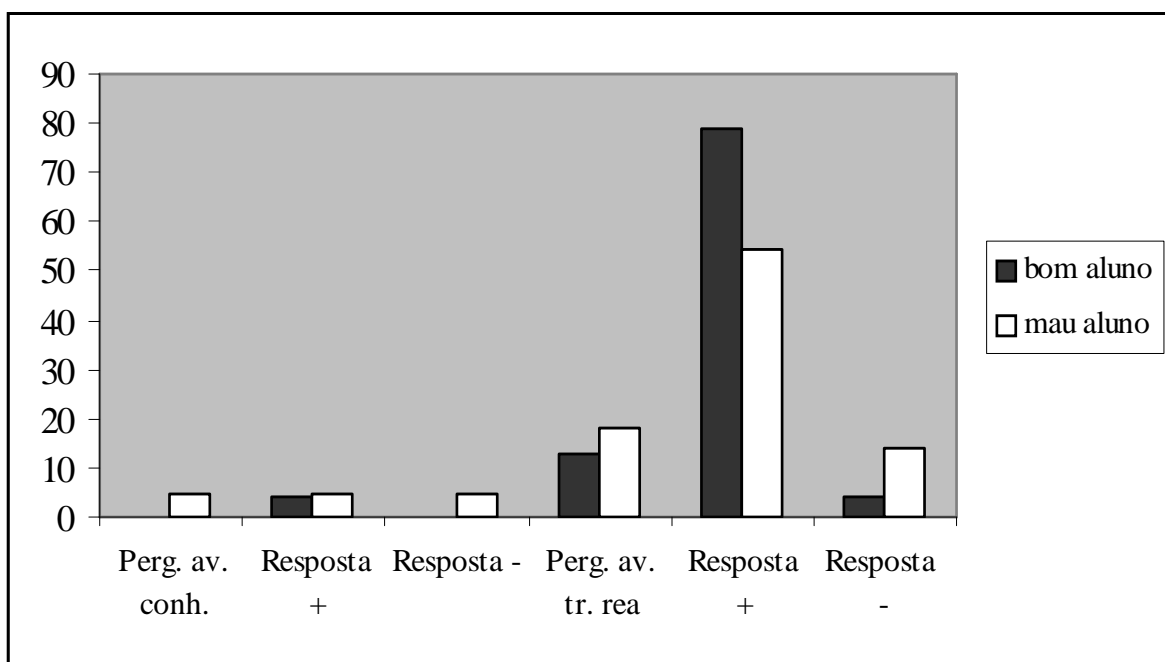
Predominam nos dois grupos as respostas positivas ao trabalho realizado (mais de 50% das intervenções) existindo ainda nos dois grupos algumas perguntas relativas à verificação do trabalho realizado. No grupo dos alunos com sucesso não se registam perguntas de avaliação de conhecimentos contrariamente ao que acontece no grupo dos maus alunos.

As respostas negativas tanto relativamente à avaliação de conhecimentos como ao trabalho realizado surgem com mais frequência no grupo dos maus alunos do que no dos bons alunos sendo que neste último grupo de alunos não existem mesmo nas respostas relativas à avaliação de conhecimentos.

Quadro nº 41: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \\E.Escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Perg. Av. conh.	0	0	0	0	1	0	1	4,5
Resposta +	0	1	1	4	0	1	1	4,5
Resposta -	0	0	0	0	0	1	1	4,5
Perg. Av. tr. rea	3	0	3	13	4	0	4	18
Resposta +	0	19	19	79	0	12	12	54,5
Resposta -	0	1	1	4	0	3	3	14
Total	3	21	24	100	5	17	22	100
%	12,5	87,5	100	-	23	77	100	-

Gráfico nº 33: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar



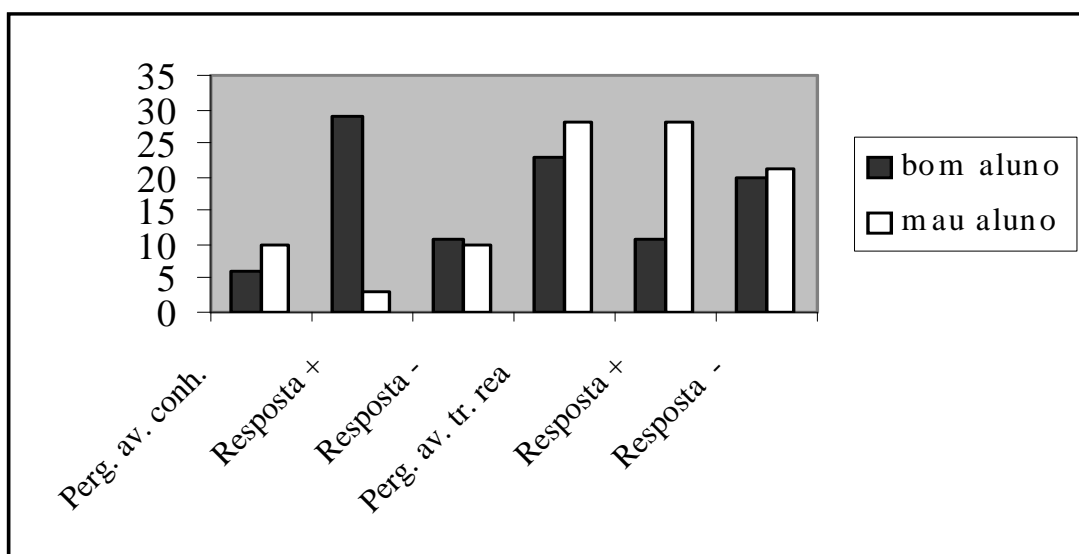
Na situação de conflito as diferenças encontradas entre bons e maus alunos dizem essencialmente respeito ao número de respostas positivas e negativas relativamente ao trabalho realizado que encontramos em cada um dos grupos : no grupo dos bons alunos existem mais intervenções categorizadas como respostas negativas enquanto que no grupo dos maus alunos são as respostas positivas que tem maior expressão.

Também queremos referir o facto de que no grupo dos bons alunos o facto de as respostas positivas relativamente à avaliação de conhecimentos surgirem em primeiro lugar e no grupo de alunos com insucesso aparecerem no último, no entanto é este grupo de alunos o que apresenta um maior número de perguntas relativas à avaliação de conhecimentos.

Quadro n° 42: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \\E.Escolar Personagem	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Perg. av. conh.	2	0	2	6	3	0	3	10
Resposta +	0	10	10	29	0	1	1	3
Resposta -	0	4	4	11	0	3	3	10
Perg. Av. tr. rea	8	0	8	23	8	0	8	28
Resposta +	0	4	4	11	0	8	8	28
Resposta -	0	7	7	20	0	6	6	21
Total	10	25	35	100	11	18	29	100
%	29	71	100	-	38	62	100	-

Gráfico n°: 34 : Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de avaliação em função do estatuto escolar



- Sub-categorias – feed-back

Neste sub-conjunto de categorias é o feed-back relativo ao produto que domina claramente no conjunto das dramatizações com cerca de 82%.

O feed-back positivo relativamente ao produto é a sub-categoria que se evidencia com cerca de 51% das intervenções sendo o professor o responsável por praticamente todas as intervenções nesta sub-categoria (com excepção de uma intervenção).

Também os feed-back relativos ao produto negativos que surgem como a segunda sub-categoria com maior número de intervenções são da exclusiva responsabilidade do professor.

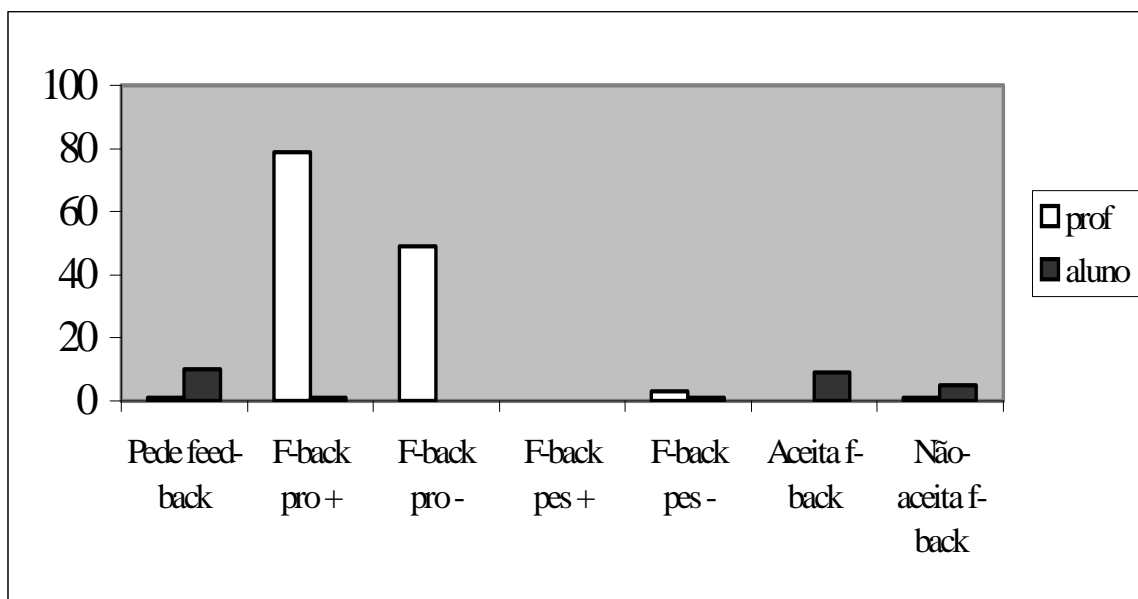
Os pedidos de feed-back que surgem como a terceira sub-categoria a registar maior número de intervenções (7%) são da responsabilidade do aluno com uma excepção.

De registar que nunca surgem feed-backs pessoais positivos e que os negativos representam 2,5% das intervenções nesta categoria sendo o professor em três quartos das situações a dá-los. Na única situação em que existe um feed-back negativo pessoal dado por um aluno ele não é aceite pelo personagem professor. De resto, existem mais feed-backs aceites do que recusados sendo todos eles feed-backs relativos ao produto.

Quadro nº 43 : Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem na amostra

<i>Sub-cat \ Perso</i>	P	A	Total	%
Pede feed-back	1	10	11	7
F-back pro +	79	1	80	51
F-back pro -	49	0	49	31
F-back pes +	0	0	0	0
F-back pes -	3	1	4	2,5
Aceita f-back	0	9	9	5
Não-aceita f-back	1	5	6	4
Total	133	26	159	100
%	84	16	100	

Gráfico nº 35 : Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias na amostra



A situação formal é aquela onde se registam maior número de intervenções em todas as sub-categorias de feed-back, seguida da situação informal e por último da situação de conflito.

A situação onde se registam mais pedidos de feed-back é a situação de trabalhos manuais sendo todos esses pedidos da responsabilidade do aluno tal como acontece na situação formal; na situação de conflito os dois pedidos de feed-back são repartidos pelos dois personagens.

Os feed-backs relativos ao produto positivos e negativos são as sub-categorias que registam maior número de intervenções em todas as situações sendo todas elas da responsabilidade do personagem professor com exceção de uma intervenção do aluno na situação de conflito.

O feed-back relativo ao produto positivo tem na situação de conflito o seu valor percentual mais elevado, seguido da situação formal e por fim dos trabalhos manuais com valores ligeiramente inferiores.

O feed-back negativo relativo ao produto tem valores aproximados nas situações de conflito e matemática diferenciando-se os trabalhos manuais mais uma vez em relação às outras duas situações por apresentar um número inferior de intervenções nesta sub-categoria.

Os feed-backs pessoais negativos dados pelo professor distribuem-se quase de igual modo pelas três situações existindo na situação formal um feed-back pessoal negativo dado por um aluno (que aliás o professor não aceita). Também no caso desta sub-categoria os

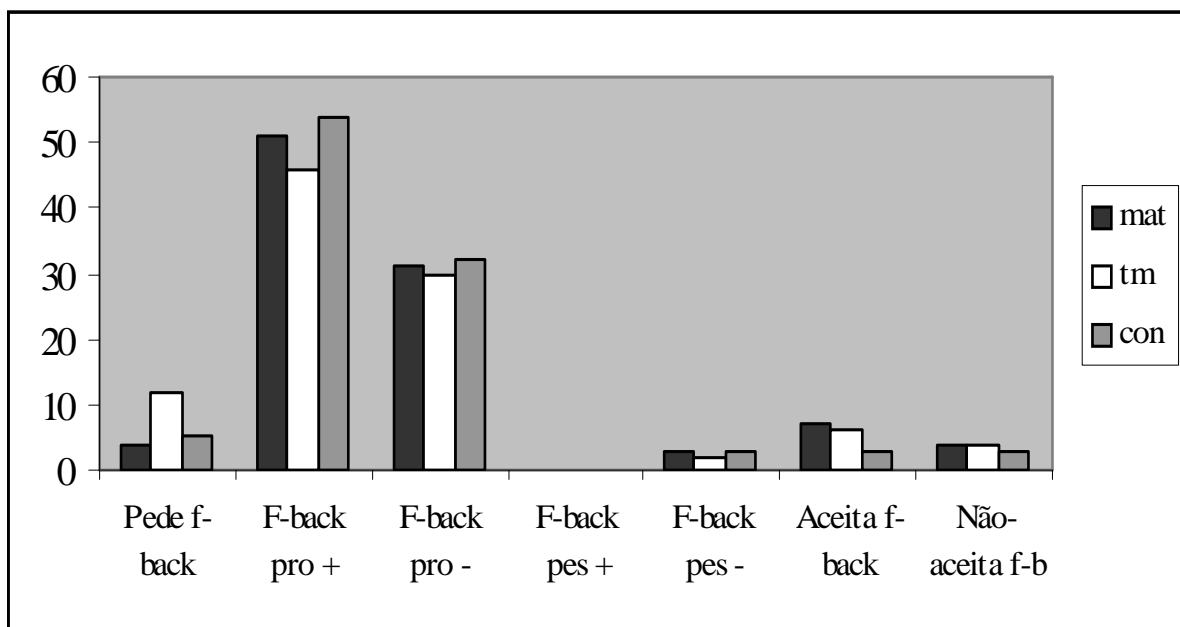
trabalhos manuais se distinguem como a situação que regista menos intervenções nesta sub-categoria.

Relativamente à aceitação do feed-back é na situação de matemática que a proporção de feed-backs aceites é superior à de feed-backs rejeitados (cinco para três) sendo na situação informal de três para dois e na situação de conflito de um para um.

Quadro nº 44: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem em função da situação

Sub-cat \ situação	Matemática				Trabalhos Manuais				Conflito			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede f-back	0	3	3	4	0	6	6	12	1	1	2	5
F-back produto +	37	0	37	51	23	0	23	46	19	1	20	54
F-back produto -	22	0	22	31	15	0	15	30	12	0	12	32
F-back pessoal +	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F-back pessoal -	1	1	2	3	1	0	1	2	1	0	1	3
Aceita f-back	0	5	5	7	0	3	3	6	0	1	1	3
Não-aceita f-b	1	2	3	4	0	2	2	4	0	1	1	3
Total	61	11	72	100	39	11	50	100	33	4	37	100
%	85	15	100	-	78	22	100	-	89	11	100	-

Gráfico n° 36: Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias em função da situação



Quando introduzimos o factor estatuto escolar na análise da distribuição das diferentes subcategorias de feed-back constatamos que não existem praticamente diferenças entre os bons e maus alunos nas sub-categorias que registam maior número de intervenções.

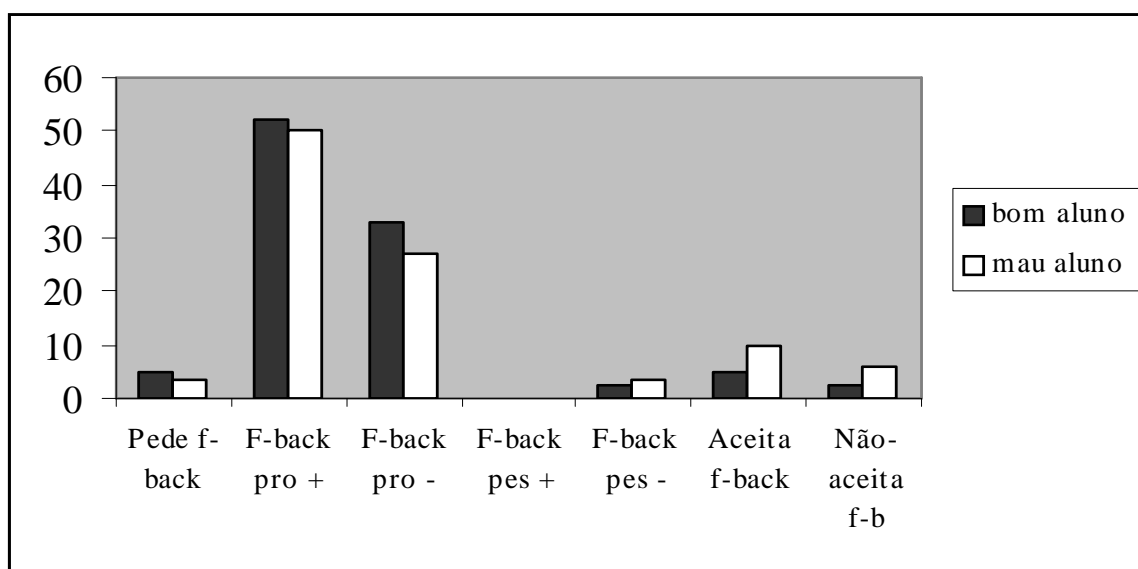
As diferenças que encontramos dizem respeito a sub-categorias com um pequeno número de intervenções e são:

- os bons alunos pedem mais feed-back do que os maus alunos;
- os maus alunos não têm feed-backs negativos dados pelo professor (ao contrário dos bons alunos) e o único feed-back negativo respeitante à pessoa que surge neste grupo é dado por um aluno;
- os bons alunos aceitam menos o feed-back dado do que os maus alunos;
- no grupo dos alunos com insucesso o professor recusa o feed-back dado pelo aluno.

Quadro n° 45 : Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \ E.Escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede f-back	1	7	8	5	0	3	3	3,5
F-back pro +	48	1	49	52	31	0	31	50
F-back pro -	31	0	31	33	18	0	18	27
F-back pes +	0	0	0	0	0	0	0	0
F-back pes -	3	0	3	2,5	0	1	1	3,5
Aceita f-back	0	4	4	5	0	5	5	10
Não-aceita f-b	0	3	3	2,5	1	2	3	6
Total	83	15	98	100	50	11	61	100
%	85	15	100	-	82	18	100	-

Gráfico n°: 37 Feed-back - distribuição das intervenções nas sub-categorias em função do estatuto escolar



A análise das diferentes situações em função do estatuto escolar permite-nos afirmar que de um modo geral não existem grandes diferenças na distribuição das intervenções nas diferentes sub-categorias entre os dois grupos considerados em função do seu estatuto escolar. No entanto queremos referir o facto de a situação de matemática se distinguir relativamente às outras duas por nesta situação os bons alunos terem mais feed-backs positivos relativos ao produto do que os maus alunos.

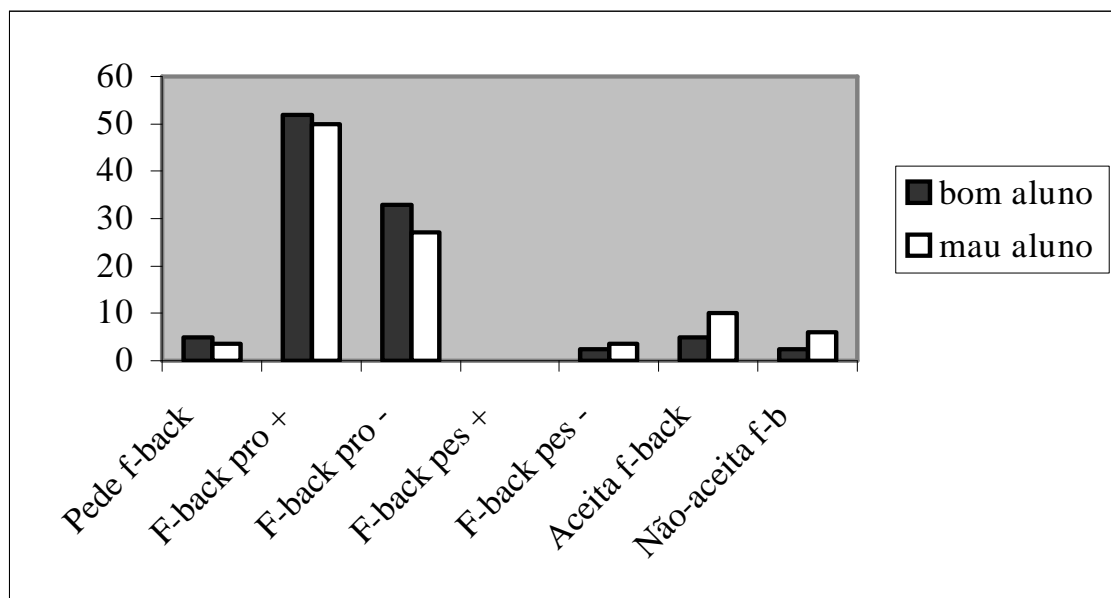
Na situação formal, as percentagens de intervenções em cada um dos grupos nas diferentes sub-categorias são semelhantes sendo apenas de referir que existem em todas elas mais intervenções dos bons do que dos maus alunos. As exceções a esta regra são as sub-categorias “aceita feed-back” e “não aceita feed-back” em que os maus alunos registam mais intervenções do que os bons alunos.

É na situação formal que um mau aluno dá um feed-back pessoal negativo ao professor, que como anteriormente afirmámos não o aceita.

Quadro nº 46 : Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \E.Escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede f-back	0	2	2	5	0	1	1	3,5
F-back pro +	22	0	22	52	15	0	15	50
F-back pro -	14	0	14	33	8	0	8	27
F-back pes +	0	0	0	0	0	0	0	0
F-back pes -	1	0	1	2,5	0	1	1	3,5
Aceita f-back	0	2	2	5	0	3	3	10
Não-aceita f-b	0	1	1	2,5	1	1	2	6
Total	37	5	42	100	24	6	30	100
%	88	12	100	-	80	20	100	-

Gráfico nº 38 : Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back em função do estatuto escolar



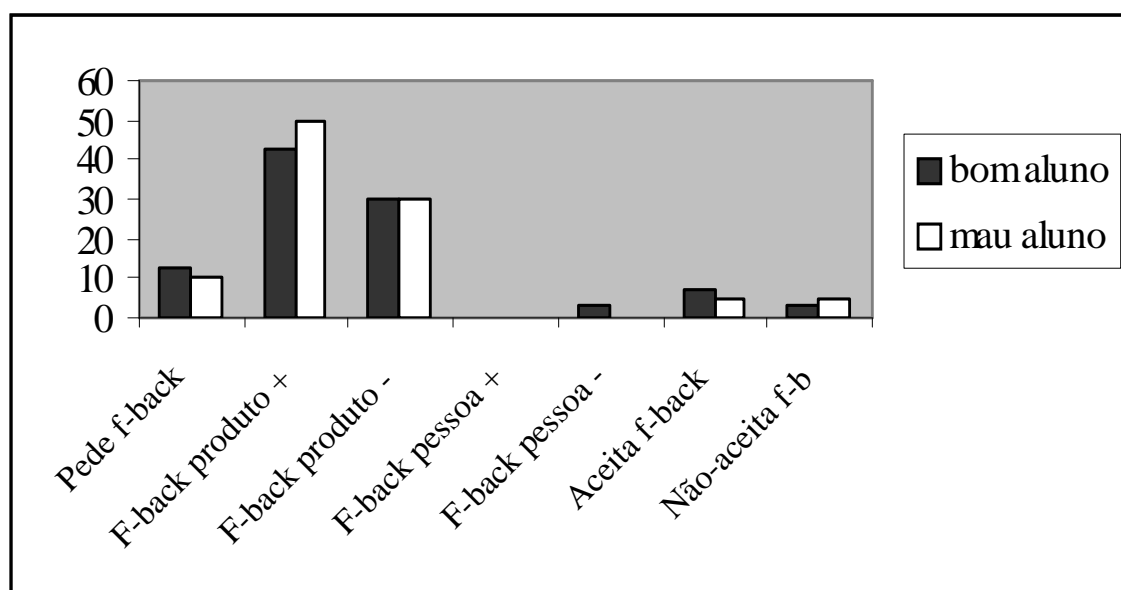
Na situação de trabalhos manuais queremos salientar o facto de os maus alunos terem mais feed-backs positivos relativos ao produto do que os bons alunos e ainda de que todos os feed-backs pessoais negativos pertencem todos a bons alunos. A sub-categoria de feed-back negativo relativamente ao produto apresenta valores semelhantes nos dois grupos de alunos.

Relativamente à aceitação ou não do feed-back recebido os dois grupos também se diferenciam pois enquanto os bons alunos aceitam mais o feed-back recebido os maus alunos contestam-no mais.

Quadro nº 47 : Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feedback por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \E.Escolar Personagem	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Pede f-back	0	4	4	13	0	2	2	10
F-back produto +	13	0	13	43	10	0	10	50
F-back produto -	9	0	9	30	6	0	6	30
F-back pessoa +	0	0	0	0	0	0	0	0
F-back pessoa -	1	0	1	3,5	0	0	0	0
Aceita f-back	0	2	2	7	0	1	1	5
Não-aceita f-b	0	1	1	3,5	0	1	1	5
Total	23	7	30	100	16	4	20	100
%	77	33	100	-	80	20	100	-

Gráfico nº 39 : Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feedback em função do estatuto escolar



Na situação de conflito mais uma vez se verifica que são os maus alunos quem apresenta valores mais elevados nas duas sub-categorias relativas ao feed-back sobre o produto.

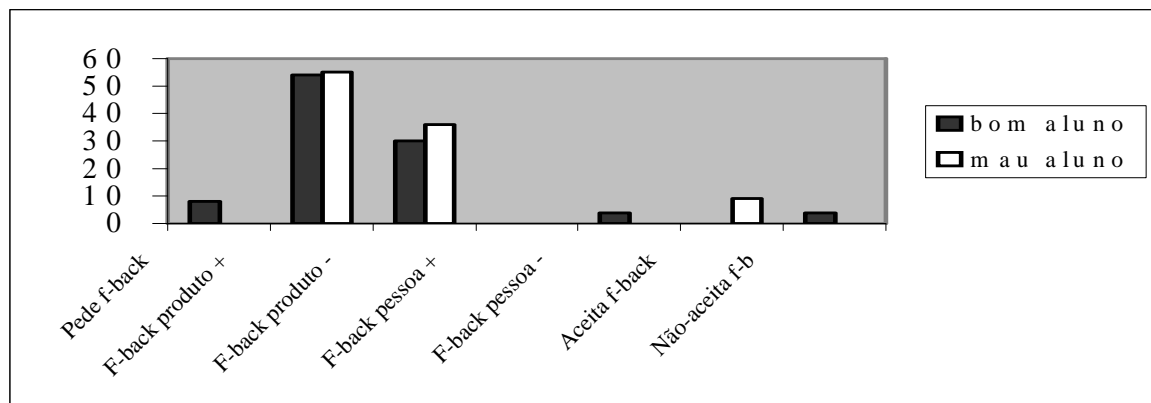
Os bons alunos são os únicos a formularem pedidos de feed-back e também os únicos que nesta situação registam feed-backs pessoais negativos.

Os maus alunos aceitam sempre o feed-back enquanto os bons alunos o contestam.

Quadro n° 48: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \E.Escolar	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Personagem								
Pede f-back	1	1	2	8	0	0	0	0
F-back produto +	13	1	14	54	6	0	6	55
F-back produto -	8	0	8	30	4	0	4	36
F-back pessoa +	0	0	0	0	0	0	0	0
F-back pessoa -	1	0	1	4	0	0	0	0
Aceita f-back	0	0	0	0	0	1	1	9
Não-aceita f-b	0	1	1	4	0	0	0	0
Total	23	3	26	100	10	1	11	100
%	88	12	100	-	91	9	100	-

Gráfico n° 40: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de feed-back em função do estatuto escolar



- Sub-Categorias – Comportamento

Na sub-categoria comportamento a maioria das intervenções são repreensões (realizada exclusivamente pelo personagem professor) seguindo-se a ameaça onde se registam duas intervenções do personagem aluno sendo as restantes onze feitas pelo personagem professor.

As agressões surgem em 13% das situações sendo todas da responsabilidade do professor, enquanto as queixinhas (sempre feitas pelo aluno) representam 4,5% das intervenções desta sub-categoria.

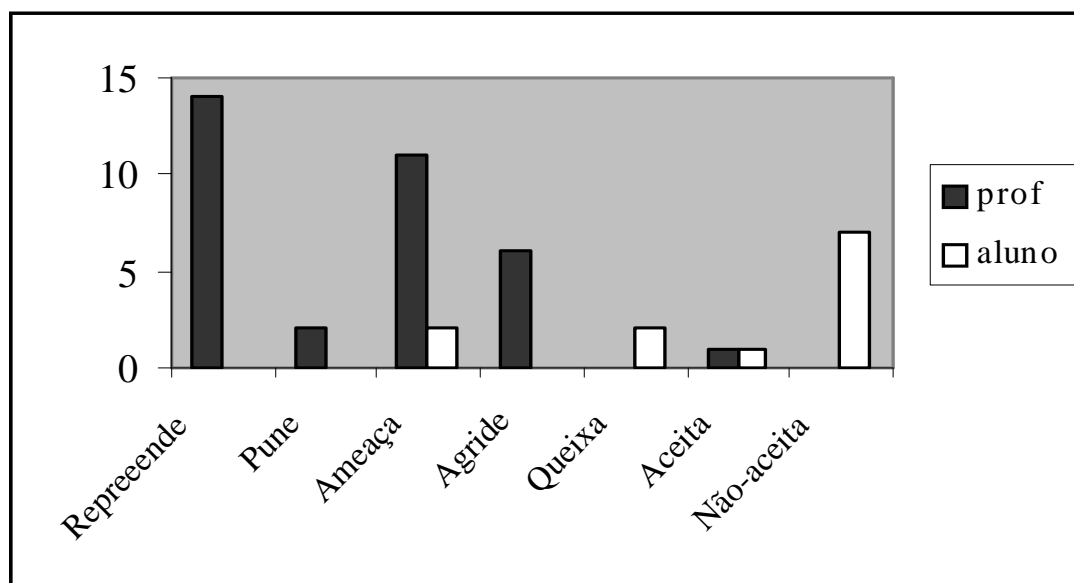
Na esmagadora maioria das vezes o aluno não aceita as intervenções do professor embora o professor aceite na maioria das vezes as «queixinhas» feitas pelo aluno e actue em conformidade com elas.

Outro facto que queremos evidenciar é o de que as intervenções do aluno neste conjunto de sub-categorias são na sua maioria passivas ou reactivas relativamente a imposições do personagem professor.

Quadro nº49 : Comportamento - distribuição das sub-categorias na amostra por personagem

<u>Sub-cat\ pers</u>	<u>P</u>	A	T	%
Repreende	14	0	14	30,5
Pune	2	0	2	4,5
Ameaça	11	2	13	28
Agride	6	0	6	13
Queixa	0	2	2	4,5
Aceita	1	1	2	4,5
Não-aceita	0	7	7	15
Total	34	12	46	100
%	74	26	100	-

Gráfico n° 41: Comportamento - distribuição das sub-categorias na amostra por personagem



A análise das sub-categorias em função das diversas situações evidenciou o papel da repreensão como forma do professor controlar e regular o comportamento em todas as situações.

A ameaça surge nas aprendizagens formais como a segunda forma mais utilizada para resolver os problemas conflituais enquanto nas outras duas situações a sua importância é menor e equiparada à das punições e castigos. A ameaça é também utilizada por um aluno na situação formal como forma de pressão sobre o professor.

Nas situações de trabalhos manuais e conflito é a agressão que surge como a segunda forma habitual de resolver as situações conflituais e as disrupções comportamentais sendo também uma forma habitual de resolver os conflitos na situação formal.

As queixas surgem na situação formal e informal embora em maior número na primeira e são na sua maioria aceites pelo professor.

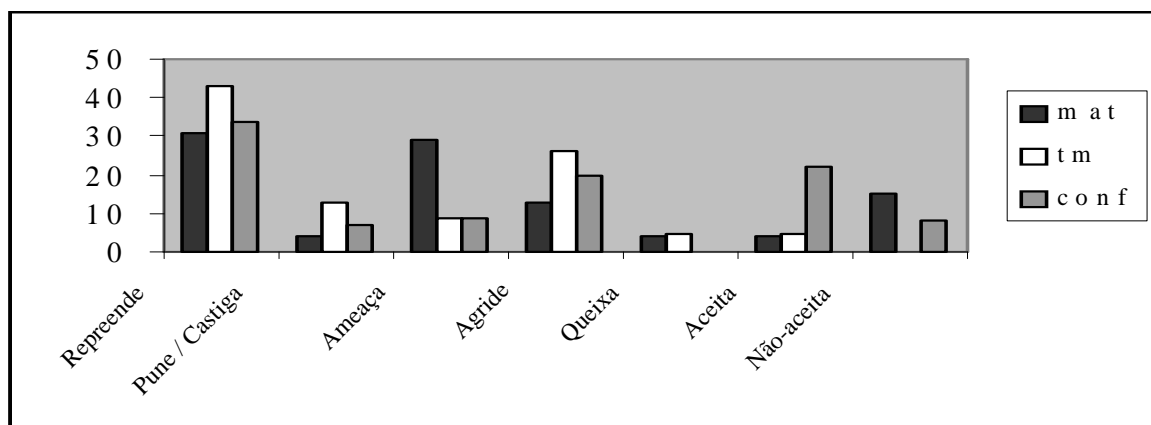
Parece-nos importante referir que as intervenções do professor relativas ao comportamento são mais vezes aceites na situação de conflito do que nas situações de aprendizagem formal e informal.

Mais uma vez fica evidente a clara distribuição de papéis dos dois personagens que aliás se reflecte no número de intervenções de cada personagem nas várias situações. A situação de trabalhos manuais apresenta os valores mais extremados com mais de 90% das intervenções a pertencerem ao personagem professor.

Quadro n° 50: Comportamento - distribuição das intervenções nas sub-categorias por personagem em função da situação

Sub-cat \ situação	Matemática				T. Manuais				Conflito			
	P	A	T	%	P	A	T	%	P	A	T	%
Repreende	14	0	14	31	10	0	10	43	30	0	30	34
Pune / Castiga	2	0	2	4	3	0	3	13	6	0	6	7
Ameaça	11	2	13	29	2	0	2	9	8	0	8	9
Agride	6	0	6	13	6	0	6	26	17	0	17	20
Queixa	0	2	2	4	0	1	1	4,5	0	0	0	0
Aceita	1	1	2	4	0	1	1	4,5	1	18	19	22
Não-aceita	0	7	7	15	0	0	0	0	0	7	7	8
Total	34	12	46	100	21	2	23	100	62	25	87	100
%	74	16	100	-	91	9	100	-	71	29	100	-

Gráfico n° 42 : Comportamento - distribuição das intervenções nas sub-categorias em função da situação



O estatuto escolar introduz algumas diferenças relativas à distribuição nas sub-categorias das diversas intervenções.

A repreensão é a sub-categoria com maior expressão nos dois grupos embora com valores superiores nos maus alunos. A agressão é a sub-categoria que surge em segundo lugar nos dois grupos mas neste caso os valores invertem-se, sendo os bons alunos quem tem mais intervenções nesta sub-categoria.

A ameaça parece ter uma grande importância no grupo dos bons alunos, contrastando com o pouco relevo que os alunos de estatuto escolar mais baixo lhe atribuem. Com a punição passa-se o processo inverso embora a diferença entre os dois grupos seja menor.

As queixinhas existem nos dois grupos de alunos e têm um valor semelhante nos dois grupos.

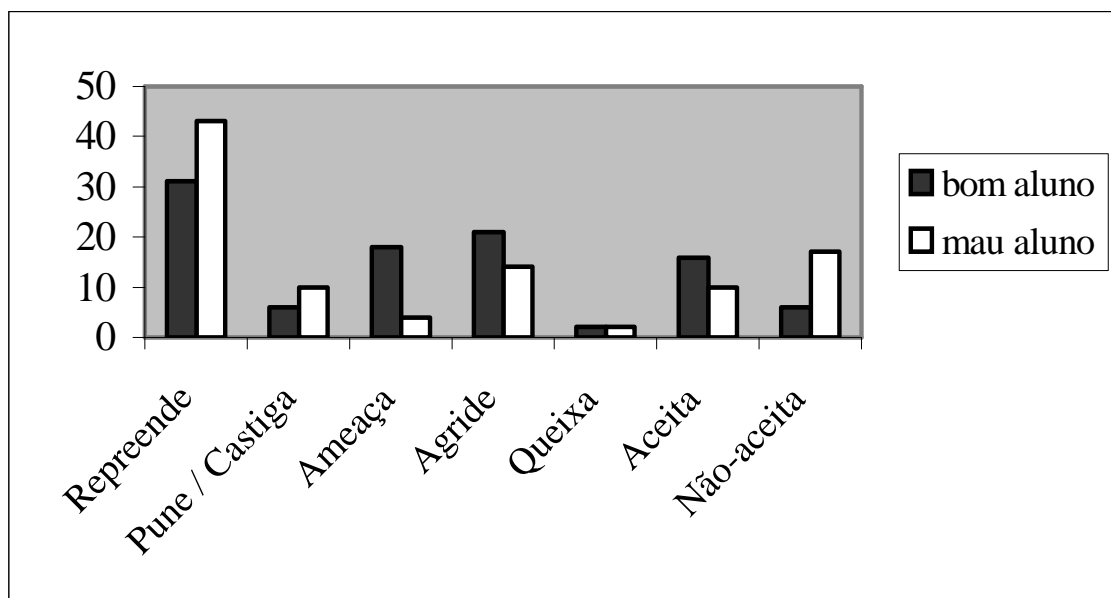
Nos bons alunos as intervenções relativas ao comportamento são mais vezes aceites do que os maus alunos que por sua vez as contestam mais. Nos bons alunos o professor aceita sempre a queixa do aluno enquanto nos maus alunos não a aceita.

Relativamente ao papel dos dois personagens em cada um dos grupos, nos bons alunos o personagem só intervém para fazer queixinhas ou para aceitar ou recusar a intervenção do professor enquanto no grupo dos maus alunos se regista para além destas duas ameaças realizadas pelo aluno.

Quadro nº 51: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \ situação	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Reprende	33	0	33	31	21	0	21	43
Pune / Castiga	6	0	6	6	5	0	5	10
Ameaça	19	0	19	18	2	0	2	4
Agride	22	0	22	21	7	0	7	14
Queixa	0	2	2	2	0	1	1	2
Aceita	2	15	17	16	0	5	5	10
Não-aceita	0	6	6	6	0	8	8	17
Total	82	25	107	100	35	14	49	100
%	77	23	100	-	71	29	100	-

Gráfico n° 43: Distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar



A análise da distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento em cada uma das situações em função do estatuto escolar põe em evidência algumas diferenças entre os dois grupos de alunos das quais pensamos que as mais importantes são a importância atribuída à repreensão pelos maus alunos, superior à dos bons alunos em todas as situações, e em contraste a menor importância atribuída à ameaça pelos maus alunos.

A punição parece ter uma importância superior no grupo dos alunos com insucesso do que aquela que tem nos alunos com sucesso em todas as situações, enquanto a agressão surge como uma forma privilegiada pelos bons alunos de resolver os problemas comportamentais nas situações formal e informal, sendo na situação de conflito que também os maus alunos lhe atribuem uma maior importância.

Na situação de matemática queremos salientar os contrastes existentes entre a importância atribuída por cada um dos grupos de alunos à repreensão e à ameaça por um lado e à punição e à agressão por outro.

A repreensão surge como a forma mais usada pelo professor para resolver os problemas comportamentais em ambos os grupos no entanto tem muito maior expressão no grupo dos maus alunos passando-se o inverso com a ameaça que surge como a segunda forma utilizada com mais frequência mas com maior incidência no grupo dos bons alunos.

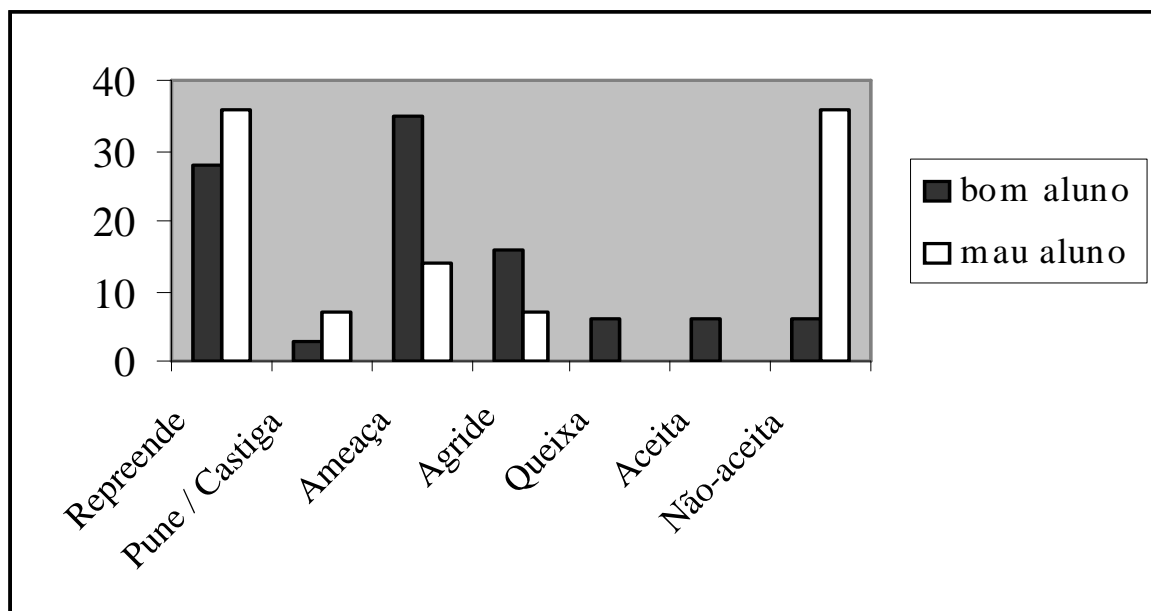
A punição é mais privilegiada pelos maus alunos do que pelos bons alunos enquanto a agressão surge como uma forma mais usual de resolver os problemas neste último grupo.

De referir ainda que os maus alunos na situação da matemática não aceitam nunca as intervenções do professor contrariamente ao que acontece nas outras duas situações onde a percentagem de alunos que aceitam as intervenções do professor é sempre superior à dos que não a aceitam. No grupo dos bons alunos a percentagem de intervenções nestas sub-categorias é muito menor no entanto verifica-se que também para este grupo de alunos a situação de matemática surge como aquela que provoca mais contestação e menos aceitação à intervenção do professor.

Quadro nº 52: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \ situação	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Repreende	9	0	9	28	5	0	5	36
Pune / Castiga	1	0	1	3	1	0	1	7
Ameaça	9	2	11	35	0	2	2	14
Agride	5	0	5	16	1	0	1	7
Queixa	0	2	2	6	0	0	0	0
Aceita	1	1	2	6	0	0	0	0
Não-aceita	0	2	2	6	0	5	5	36
Total	25	7	32	100	7	7	14	100
%	78	22	100	-	64	36	100	-

Gráfico n° 44: Matemática - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar



Na situação de trabalhos manuais as intervenções dos maus alunos dividem-se pelas sub-categorias repreensão (com uma percentagem muito elevada) e punição sendo o papel do personagem aluno reservado às queixinhas e à aceitação ou não das intervenções do professor.

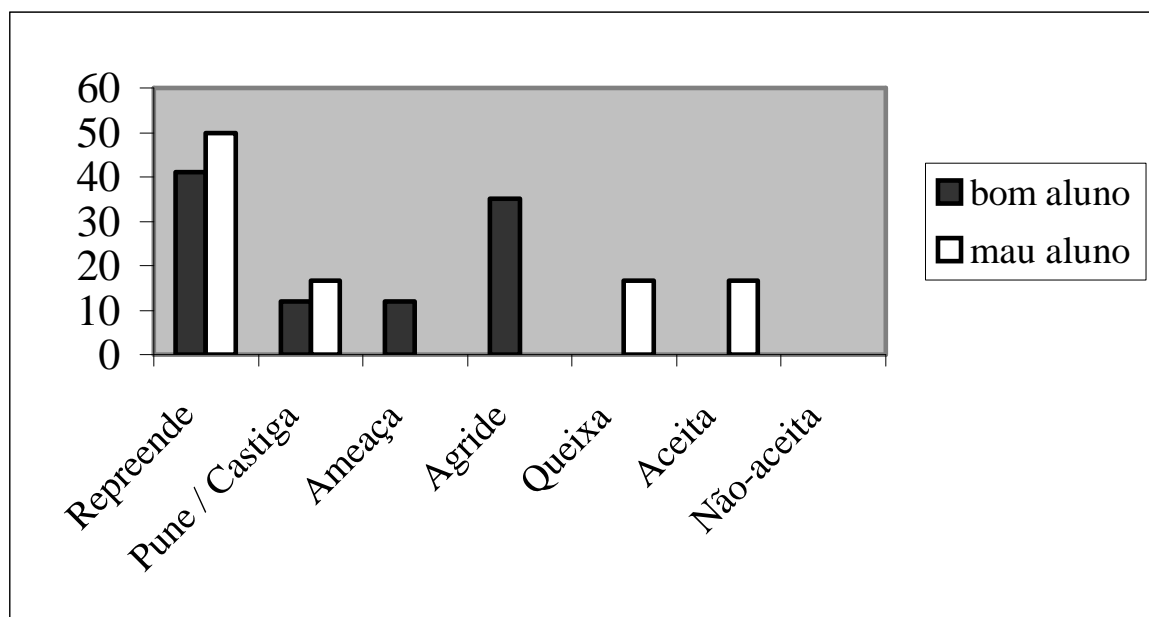
Nos bons alunos não existem intervenções do aluno e as intervenções do personagem professor são na sua maioria repreensões e em segundo lugar agressões. A ameaça e a punição surgem menos vezes e esta última com valores inferiores aos dos registados nos maus alunos.

Quadro n° 53: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \ situação	Bom aluno	Mau aluno
--------------------	-----------	-----------

Personagem	P	A	T	%	P	A	T	%
Repreende	7	0	7	41	3	0	3	50
Pune / Castiga	2	0	2	12	1	0	1	16,7
Ameaça	2	0	2	12	0	0	0	0
Agride	6	0	6	35	0	0	0	0
Queixa	0	0	0	0	0	1	1	16,7
Aceita	0	0	0	0	0	1	1	16,7
Não-aceita	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	17	0	17	100	4	2	6	100
%	100	0	100	-	67	33	100	-

Gráfico n° 45: Trabalhos manuais - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar



Na situação de conflito é mais uma vez a repressão a forma privilegiada por ambos os grupos para resolver os problemas comportamentais mas com uma maior importância no grupo dos maus alunos.

A agressão surge nesta situação em ambos os grupos de alunos como a segunda forma mais utilizada para resolver os problemas.

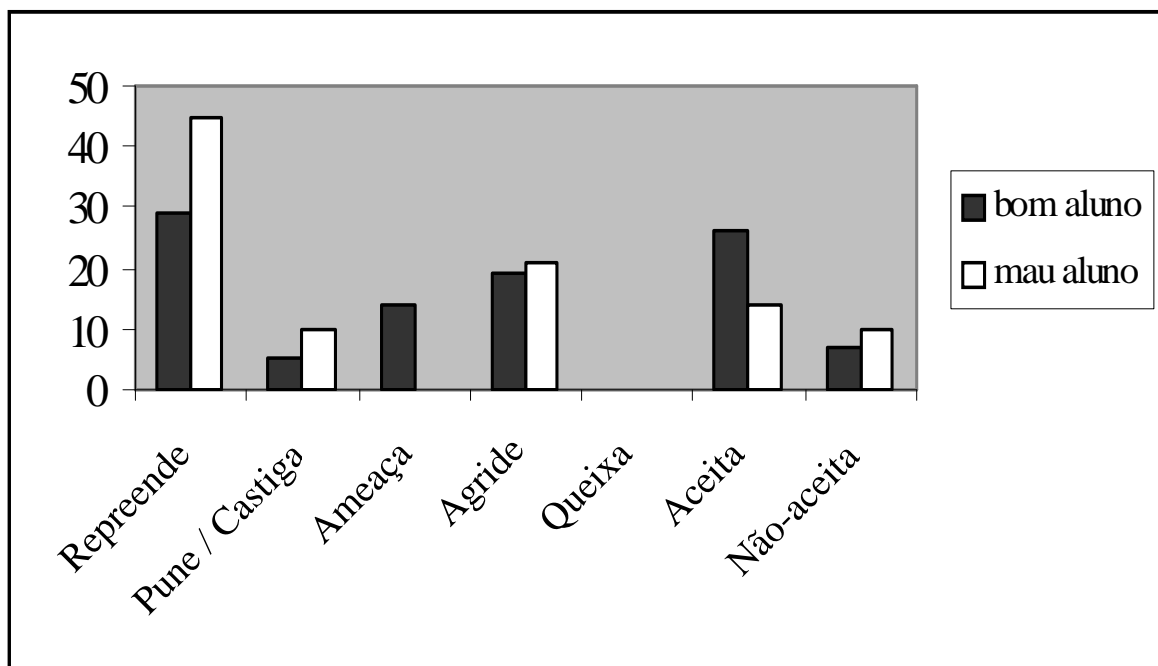
A ameaça é uma forma de controlar as situações e de resolver os problemas que só surge no grupo dos bons alunos enquanto a punição parece ser privilegiada pelos maus alunos.

Nesta situação as intervenções do professor relativas ao comportamento são mais vezes aceites do que rejeitadas e os bons alunos aceitam-nas mais do que os maus alunos.

Quadro n° 54: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar

Sub-cat \ situação	Bom aluno				Mau aluno			
	P	A	T	%	P	A	T	%
Repreende	17	0	17	29	13	0	13	45
Pune / Castiga	3	0	3	5	3	0	3	10
Ameaça	8	0	8	14	0	0	0	0
Agride	11	0	11	19	6	0	6	21
Queixa	0	0	0	0	0	0	0	0
Aceita	1	14	15	26	0	4	4	14
Não-aceita	0	4	4	7	0	3	3	10
Total	40	18	58	100	22	7	29	100
%	69	31	100		76	24	100	-

Gráfico nº 46: Conflito - distribuição das intervenções nas sub-categorias de comportamento por personagem em função do estatuto escolar



IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados permite-nos afirmar que se confirmam as duas hipóteses avançadas no início desta investigação, ou seja, que as crianças têm diferentes representações dos contratos de comunicação existentes em diferentes situações de interacção na sala de aula e que bons e maus alunos têm diferentes representações dos contratos de comunicação.

A dimensão da amostra e o tratamento de dados efectuado não permitiram um tratamento estatístico mais elaborado que nos possibilitasse a quantificação das diferenças encontradas e do seu nível de significância, no entanto pensamos poder afirmar a validação das hipóteses tendo como base o conjunto dos factores analisados no seu todo.

Vamos por isso apresentar a discussão dos resultados analisando os dados obtidos em cada um dos parâmetros considerados no tratamento dos dados.

Relativamente ao tempo de duração das dramatizações existe uma clara diferença entre os tempos de duração das dramatizações, com a situação formal a dar origem às dramatizações mais longas tanto no grupo de bons como de maus alunos. A diferença mais significativa entre estes dois grupos de alunos reside no facto de no grupo dos alunos com sucesso escolar as dramatizações nas situações de matemática e trabalhos manuais terem uma duração aproximada, enquanto que no grupo dos alunos com insucesso, apenas a situação formal surge com uma duração claramente superior à das outras duas situações.

Em relação às actividades mencionadas nas diferentes situações queremos referir que as crianças fazem uma clara distinção entre aprendizagens formais e não-formais e isto porque na situação de matemática todas as actividades mencionadas reenviam para aprendizagens formais (para além das contas, problemas, e outras actividades relacionadas com o campo específico da matemática surgem o ditado, a cópia, etc) enquanto na situação de trabalhos manuais a prevalência é de actividades não formais – desenho, colagens, etc.

Outro dado importante é o predomínio das actividades relacionadas com o cálculo não só na situação de matemática mas também na de conflito.

O facto de as contas surgirem como a actividade mais referida não nos surpreendeu dada a importância que as práticas escolares dão às técnicas de cálculo. S.Leoni M.L. (J.E.P.E., 1986) refere um inquérito realizado em conjunto com Anne-Nelly Perret-Clermont. em que era pedido às crianças que fizessem associações de palavras com o termo matemática e em que surgiram com grande frequência os termos “cálculo” e “adições” e, quando pediram às crianças que inventassem exercícios de matemática para outras, também aí surgiram grandes listas de contas.

As contas mencionadas pelas crianças, bem como a tabuada, são na sua maioria de multiplicar embora existam referências a contas de dividir e a contas de subtracção com

transporte (que são representadas como geradoras de dificuldades de aprendizagem). Esta preponderância das contas de multiplicar pode estar relacionada em nossa opinião com as aprendizagens que as crianças estavam a desenvolver na escola, pois a introdução da multiplicação e divisão coincidiram com o período da recolha de dados desta investigação. Esta utilização preferencial das aprendizagens mais recentes na resolução de tarefas também se verifica normalmente nos trabalhos de investigação em que se colocam problemas absurdos.

A diferença mais notória entre bons e maus alunos diz respeito à capacidade de propor tarefas e actividades em todas as situações. Os bons alunos referem uma maior diversidade de actividades tanto relacionadas com a situação proposta como reenviando para outros campos do saber.

Também como prevíamos a experiência pessoal das crianças de diferentes contextos educativos parece ter alguma influência na sua representação das situações como parece indicar o facto de as crianças que frequentam o ATL terem uma representação das actividades desenvolvidas na situação informal diferente daquela que as crianças que não o frequentam.

O domínio da comunicação na sala de aula pertence ao professor na maioria das dramatizações efectuadas no entanto existem diferenças relativas ao domínio da comunicação em função das situações e do estatuto escolar do aluno.

A situação formal é aquela onde o domínio do professor é maior em ambos os grupos de alunos, talvez porque seja nesta situação que o saber em causa tem um valor escolar e social maior e por isso a criança reconhece ser este o terreno de acção exclusivo do professor, onde é ele que domina claramente a comunicação.

Na situação informal existe uma maior partilha do domínio da comunicação pelos dois sujeitos e enquanto no grupo dos bons alunos é o professor quem tem o domínio da comunicação no grupo dos maus alunos é o aluno.

A maior partilha do domínio da comunicação entre os dois personagens pode dever-se ao facto de os trabalhos manuais como não são um saber exclusivamente escolar surgirem em termos representacionais para o aluno como um saber que não é exclusivo do professor, permitindo por isso ao aluno alguma intervenção em termos de gestão do processo comunicativo. O aluno na situação formal não conhece o objecto do saber e os aspectos que vão ser abordados durante a interacção e fica por isso dependente daquilo que o professor lhe vai transmitindo, enquanto na situação informal a negociação do significado do saber é realizada com ambos os intervenientes a possuírem alguns elementos do conhecimento do saber e portanto o domínio da comunicação pode ser mais partilhado.

Podemos pôr ainda a hipótese de que como o professor não atribui às actividades formais a mesma valorização do que às actividades informais deixa mais espaço de intervenção ao aluno nestas últimas. As mesmas justificações podem servir para o facto de no

grupo dos maus alunos ser o aluno quem tem o domínio da comunicação na situação informal.

Na situação de conflito o aluno tem o domínio da comunicação tanto no grupo dos bons como dos maus alunos. Uma hipótese que podemos pôr relativamente à interpretação deste resultado é a de que nesta situação, o aluno sabendo que está em falta, que não cumpriu uma das regras do jogo - fazer o trabalho de casa, prefere ser ele a introduzir o assunto e a escolher os aspectos pertinentes a abordar tentando deste modo salvaguardar a sua posição.

Relativamente ao número de intervenções é a situação de matemática que mais uma vez se destaca das outras duas pelo elevado número de intervenções.

A situação de trabalhos manuais surge em último lugar em número de intervenções e diferencia-se também das outras duas situações pelo número de intervenções claramente superior do personagem aluno.

Por outro lado os bons alunos fazem dramatizações com um maior número de intervenções mas são os maus alunos quem atribui um papel de maior relevo ao personagem aluno nas suas dramatizações.

A maior diferença entre bons e maus alunos relativamente ao número de intervenções surge na situação de conflito onde os maus alunos registam um número inferior de intervenções relativamente aos seus colegas e onde o personagem aluno intervém mais (embora tal como acontece em todas as situações menos vezes do que o professor).

No conjunto das dramatizações são as intervenções relativas à organização do trabalho, do grupo e à apresentação de propostas de actividades que dominam claramente em todas as situações com o personagem professor a ter um papel claramente directivo (as percentagens das sub-categorias “impõe” e “dá ordem” são disso representativas) e o aluno um papel bastante mais passivo, de aceitação ou rejeição das propostas feitas.

A sala de aula surge-nos como um local onde a comunicação se gera normalmente no sentido professor - aluno com este último a funcionar em termos comunicativos como um “eco” do professor, raramente negociando as suas propostas ou sugerindo propostas alternativas. Por seu lado o professor ao exercer a sua autoridade e ao impôr a sua vontade também não concede ao aluno muito espaço para que este possa sugerir actividades ou propôr outras formas de gestão das mesmas ou do grupo.

A situação formal é aquela onde o papel desempenhado pelo personagem aluno é menos interveniente e onde os comportamentos do professor são mais directivos. Nesta situação não existe nenhuma tentativa de negociação e é aquela onde a sugestão como forma

de propôr actividades tem menor expressão, sendo utilizada sobretudo por alunos com insucesso. É também este grupo de alunos aquele que mais aceita as propostas do professor nesta situação embora seja o que vê mais vezes rejeitadas as propostas quando elas partem do personagem aluno.

Nas situações de conflito e trabalhos manuais para além da maior participação do aluno, sobretudo na proposta de actividades, existe um aspecto que contrasta estas duas situações: na situação informal praticamente todas as propostas de actividades são aceites (existem duas excepções – rejeições expressas por bons alunos) e nunca são formuladas críticas enquanto na situação de conflito não existe diferença entre o número de propostas aceites e o que é rejeitado ou alvo de críticas. Também aqui bons e maus alunos têm comportamentos diferentes com os bons alunos a formularem críticas e a rejeitarem mais do que os maus alunos.

Os pedidos de ajuda ocorrem em número semelhante em todas as situações e são sobretudo realizados pelos bons alunos. Na situação informal, que é aquela onde existem mais pedidos de ajuda, estes também são feitos pelo professor ao contrário do que acontece nas outras duas situações.

A “instrução” é a categoria onde se registam menor número de intervenções em todas as situações sendo a maioria delas do personagem professor que dá instrução, algumas das vezes a pedido do aluno.

Um facto que consideramos interessante é que, é na situação de trabalhos manuais que existem percentualmente maior número de intervenções na categoria de instrução, sendo todas elas dos bons alunos.

Este resultado, contrário às nossas expectativas de que seria na situação formal que a instrução teria uma maior importância, é talvez justificado pelo facto de a escola ser para o aluno um local onde se aprende mas essencialmente onde se mostra que se sabe (e onde não se deve mostrar que não se sabe) e a situação formal representar exactamente esse saber escolar que é essencialmente preciso mostrar que se sabe.

Por outro lado os trabalhos manuais são um saber cuja valorização social e escolar é menor, e que não é exclusivo do professor (a família, os pares também são reconhecidos pela criança como detentores deste saber) o que pode permitir que a criança na sua representação associe esta situação a outras formas de transmissão de conhecimentos onde o aprender/ensinar seja percebido de uma forma diferente, mais participada e com menor necessidade de se mostrar que se sabe.

Estes resultados podem ser parcialmente comparados com os que as Profs. Dras. Matta I. e Martins, M. encontraram no trabalho sobre as representações infantis das crianças de Alfama em que também ao contrário do esperado foi o espaço ATL que surgiu como um espaço onde os comportamentos de instrução tinham mais importância do que no espaço escola, tal como o técnico de ATL *versus* o professor.

Temos que registar ainda que, apesar do reduzido número de intervenções nesta categoria, encontramos algumas diferenças entre bons e maus alunos que são particularmente notórias nas situações de trabalhos manuais e conflito onde os maus alunos não têm qualquer intervenção registada nesta categoria. Este dado parece indicar que os maus alunos associam a aprendizagem e a instrução à situação formal (o que vai sendo confirmado pelos restantes dados) enquanto os bons alunos têm uma representação mais global da aprendizagem.

Os dados da categoria instrução parecem ser confirmados na categoria de avaliação. É nesta categoria que se registam a maioria em termos relativos das intervenções do aluno o que nos parece significar que a criança identifica o seu papel de aluno como o de alguém que tem de mostrar que sabe, que faz e que sabe fazer.

As diferenças encontradas entre as três situações propostas na distribuição dos comportamentos pelas sub-categorias são evidentes com as respostas positivas às perguntas de avaliação de conhecimentos a ocuparem um lugar de destaque na situação formal enquanto tem uma importância muito relativa na situação de trabalhos manuais. Nesta situação, sendo das três situações a que regista menor número de intervenções de avaliação, o que parece ter mais importância para o aluno é o mostrar que sabe fazer ou que se fez.

Na situação de conflito apesar da consigne, que implicava no fundo uma pergunta de verificação do trabalho realizado, as respostas positivas às perguntas de avaliação de conhecimentos e de trabalho realizado têm uma importância semelhante sobretudo devido ao elevado número de respostas dos bons alunos na categoria relativa à avaliação de conhecimentos. Este resultado pode ser eventualmente explicado pelo facto de que os bons alunos “sabem” que o professor valoriza essencialmente os aspectos cognitivos da aprendizagem e jogam esse factor a seu favor numa situação que lhes é potencialmente desfavorável.

O estatuto escolar distingue claramente os dois grupos de alunos especialmente na situação formal com os bons alunos a valorizarem mais a avaliação do conhecimento do que os maus alunos e com estes a destacarem mais o trabalho realizado. Na situação informal, a

prevalência vai para a avaliação do trabalho realizado e, no grupo dos bons alunos não se registam mesmo perguntas de avaliação de conhecimentos.

Na situação de conflito apesar das respostas positivas ao trabalho realizado serem a sub-categoria com maior número de intervenções nos dois grupos queremos salientar que no grupo dos bons alunos existe um número superior de respostas negativas relativas à avaliação do trabalho realizado (de acordo com a consigne) enquanto no grupo dos maus alunos são as respostas positivas a esta questão que têm maior expressão. Este facto pode talvez ser justificado pela maior capacidade (já demonstrada em trabalhos anteriores) dos bons alunos em adaptarem o seu comportamento às expectativas do interlocutor (neste caso do investigador) ou, por o jogo do faz de conta permitido pelo fantoche não ser gerido da mesma forma pelos dois grupos de crianças não concedendo aos maus alunos a distância necessária para lidar com uma situação delicada.

O feed-back positivo relativo ao produto é a sub-categoria que domina em todas as situações no entanto a sua importância relativa é menor nos trabalhos manuais. Aliás em relação a todas as sub-categorias se nota uma diferença entre esta situação e as outras duas propostas pois o número de intervenções registadas é muito menor. É também nesta situação que os alunos pedem mais feed-back (especialmente os bons alunos) e que existem menos feed-backs pessoais negativos relativos ao aluno.

Os maus alunos aceitam mais vezes o feed-back dado do que os bons alunos na situação formal o que na situação informal se inverte. Na situação de conflito as posições extremam-se com todos os bons alunos a recusarem o feed-back dado e os maus alunos a aceitarem-no.

Queremos aqui referir o facto de não existirem feed-backs pessoais positivos em nenhuma situação ou seja, todas as referências que existem ao aluno como pessoa são no sentido prejudicial o que se pensarmos na importância atribuída ao aspecto relacional pelo aluno nas suas representações pode ser preocupante.

A repreensão surge como a forma privilegiada pelo professor para resolver os conflitos e controlar o comportamento na sala de aula em todas as situações e nos dois grupos de alunos. No entanto, bons e maus alunos apresentam diferenças significativas na distribuição das sub-categorias de comportamento nomeadamente, os bons alunos privilegiam para além da repreensão a ameaça e, os maus alunos preferencialmente a punição. Também a agressão é mais vezes referida pelos bons do que pelos maus alunos, em todas as situações

com exceção do conflito.

Comparando as situações formal e informal queremos salientar o reduzido número de intervenções dos maus alunos nesta última situação (as que existem são na sua maioria na sub-categoria “repreensão”).

Na situação de conflito a agressão surge como a segunda forma mais utilizada de resolver a situação de conflito nos dois grupos mas, mais uma vez se encontram diferenças devidas ao estatuto escolar, pois enquanto os bons alunos atribuem quase tanto valor à ameaça como à agressão, os maus alunos não consideram a ameaça e valorizam a punição ou castigo.

Outra diferença que encontramos diz respeito à aceitação ou não das intervenções a nível comportamental e reside no facto de que os alunos aceitam as intervenções do professor na situação de conflito mas rejeitam-nas na sua maioria na situação formal. Estes dados levam-nos a pôr a hipótese de que a autoridade do professor em termos de definição das regras de conduta na sala de aula e no cumprimento das mesmas não é questionável (por isso o aluno aceita a intervenção do professor quando sabe que não cumpriu as regras) mas relativamente a aspectos da aprendizagem em que o que está em jogo é no fundo a capacidade de aprender e de ensinar do professor essa autoridade já é mais questionável.

- Conclusões

Parece-nos pois poder concluir que, para a população que este estudo abrangeu, a sala de aula é representada como um espaço de trabalho gerido e dominado pelo professor que privilegia claramente as aprendizagens formais e os comportamentos em que o aluno prova a aquisição de conhecimentos. Uma das diferenças entre bons e maus alunos que consideramos mais importante é a de que enquanto este último grupo de alunos privilegia a situação de matemática como aquela em que é necessário mostrar que se sabe e nas outras duas situações a maior importância é atribuída ao trabalho que se faz, os bons alunos privilegiam em todas as situações o conhecimento em termos de demonstrações de saber.

O aluno sabe, e demonstra-o através das suas representações, que o professor privilegia determinadas situações na sala de aula (situações de aprendizagem formal) e nessas situações e não põe em causa a autoridade ou o saber do professor.

Nas situações menos valorizadas social e escolarmente o professor permite ao aluno uma maior participação na gestão do trabalho desenvolvido tendo como consequência, por um

lado o maior empenhamento do aluno e por outro, a diminuição das situações de confronto.

Esta conclusão parece-nos especialmente pertinente pelas suas possíveis aplicações práticas dada a importância que as situações de indisciplina e de conflito têm hoje em dia na generalidade das escolas portuguesas. Uma maior partilha de poder na gestão da sala de aula pode não significar necessariamente menos autoridade mas sim uma autoridade menos contestada e mais aceite, cabendo pois ao professor a responsabilidade de organizar e planear o seu trabalho de modo a permitir ao aluno a gestão conjunta das diferentes situações educativas.

Queremos ainda salientar que a associação que normalmente surge entre insucesso escolar e indisciplina ou situações de conflito não se verifica neste trabalho (talvez devido à idade das crianças) pois são os maus alunos quem normalmente aceita de uma forma mais passiva os comportamentos do professor. Os bons alunos discriminam melhor as situações e comportam-se de acordo com cada uma delas, formulando críticas ou rejeitando intervenções.

Atendendo ao peso cada vez maior que actividades extra-escolares têm na formação dos alunos seria talvez útil abordar em futuras investigações o papel que essas actividades desenvolvidas fora da escola desempenham na construção da representação que as crianças têm de uma determinada situação e da autoridade e papel do professor comparando, por exemplo, de uma forma exaustiva as representações de crianças que frequentam um centro de actividades de tempos livres com outras que o não frequentam.

Pensamos que os resultados da nossa investigação têm um carácter meramente exploratório e que em trabalhos futuros a metodologia adoptada pode ser melhorada nomeadamente a nível da recolha de dados (a presença de um “estranho”, que é associado a um professor, a filmar é necessariamente uma condição que influencia os comportamentos dos sujeitos) e do tratamento dos mesmos, talvez através da definição apriori de aspectos específicos a serem abordados.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Are, B. (1988). *Significations sociales contextuelles et résolutions de problèmes*. Tese de D.E.A.. Provence:Université de Provence.
- Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociales*. Cousset:Delval.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris:PUF.
- Elbers, E. (1986). Interaction and instruction in the conservation experiment. *European Journal of Psychology of Education*. 1,(1),77-89.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris:Dunod.
- Ghiglione, R. (1974). Contrats de communication, systèmes de communication. *Bulletin de Psychologie* XXXVII,n°365.
- Ghiglione, R., & Landré, A., & Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris:Dunod.
- Gilly, M. (1980) *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris:PUF.
- Gilly, M. (1985) *Las relaciones maestro-alumno y la adaptación del niño en el medio escolar* Comunicação apresentada nas Primeras Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. *In Profession enseignant - manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris:Hachette.
- Gonzalez, A. (1996). *A resolução de um problema absurdo em contexto de avaliação e de trabalho de casa*. Dissertação de Mestrado na área de Psicologia Educacional. Instituto superior de Psicologia Aplicada.

- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset:Delval.
- Grossen, M. & Bell, N. (1988). Définition de la situation de test et élaboration d'une notion logique. In Perret-clermont, A.N., & Nicolet, M. *Interagir et connaître - enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. (pp 233-251). Cousset:DelVal.
- Martins, M.A., & Matta, I. (1989). As concepções sobre as práticas educativas das crianças de Alfama. *Análise Psicológica*, 7, (1-2-3), 393-402.
- Martins, A. & Neto, F. C. (1990). A influência dos factores sociais contextuais na resolução de problemas. *Análise Psicológica*, 8 (3), 265-274.
- Mollo, S. (1969). *A escola na sociedade*. Lisboa:edições 70.
- Perret-clermont, A. N. , & Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître - enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset:DelVal.
- Rommetveit, R. (1981). On meanings of situations and social control of such meaning in human communication; In Magnusson, D. (Ed.), *Toward a psychology of situations: an interactional perspective* (pp. 151-167). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behaviour control. in ;Wertsch,J.. *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*.(pp. 183-204). Cambridge:Harvard University Press.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education*. 1 (2), 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1988). L'interaction expérimentateur-sujet à propos d'un savoir mathématique: la situation de test revisitée. In Perret-clermont,A.N., & Nicolet,M. *Interagir et connaître - enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset:DelVal.

- Schubauer-Leoni, M. L. & Perret-Clermont, A.N. (1988) Représentations et significations de savoirs scolaires. *European Journal of Psychology of Education* special issue, 55-62.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education*. 8 (4), 451-471.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo *In Metodologia das ciências sociais* (pp 101-128). Lisboa

Definição das Categorias da Grelha de Análise

As cinco grandes categorias em que classificámos as interacções e comportamentos dos dois personagens no conjunto das dramatizações são:

1. Gestão

- intervenções de carácter geral
- intervenções relacionadas com o funcionamento do grupo
- intervenções e comportamentos relativos ao modo de propôr as actividades
- modos de reacção às propostas de actividades e às diferentes intervenções

2. Instrução

- comportamentos relativos a orientações ou pedidos de orientação sobre o modo de executar tarefas e resolver problemas.

3. Avaliação

- perguntas e respostas relativas ao controlo de conhecimentos
- perguntas e respostas relativas ao controlo da resolução das tarefas propostas.

4. Feed-Back

- intervenções em que é expresso um pedido de feed-back relativo à actividade desenvolvida ou ao produto final
- intervenções relativas a feed-back sobre respostas ou sobre o trabalho efectuado
- intervenções relativas a feed-back sobre as pessoas

5. Comportamento

- intervenções relativas a problemas de disrupção comportamental

Sub-Categorias

Cada uma destas categorias foi posteriormente sub-dividida num conjunto de sub-categorias que foram construídas atendendo à especificidade do material recolhido e aos objectivos desta investigação.

Apresentamos as sub-categorias juntando alguns exemplos de intervenções retiradas das dramatizações e que pensamos poderem ilustrar cada uma delas.

1. Gestão

Relativamente às intervenções de carácter geral que em algumas situações tem implicações na forma de funcionamento do grupo distinguimos as seguintes sub-categorias:

1. Dá ordem (ex.: “Vai chamar aquele menino”)
2. Dá informação (ex.: “Ontem estive a ver o jogo do Benfica”)
3. Pede informação (ex.: “Senhora professora que horas são?”)
4. Pede ajuda (ex.: “Senhora venha cá, eu não chego lá”)
5. Interpela/estabelece/mantém a comunicação (ex.: “Bom dia, está boa?”)

Em relação à forma de propôr as actividades distinguimos quatro sub-categorias em que se diferenciam o grau de directividade e conseqüentemente o grau de autonomia que é possibilitado à criança em cada situação.

6. Impõe (ex.: “Vai fazer contas”)
7. Negoceia (ex.: “Pode. Mas eu trouxe fósforos para fazer...”)
8. Sugere (ex.: “Vamos fazer desenhos recortados com colagens, pode ser?”)
9. Pergunta (ex.: “Senhora professora o que é que vamos fazer?”)

Os modos de reacção à proposta de actividade e às diferentes intervenções originaram três sub-categorias:

10. Aceita (ex.: “Tá bem”)

11. Não-aceita (ex.: “Não quero”)
12. Crítica (ex.: “Você ainda nem ensinou a tabuada dos três já está aqui com .;;”)

2. Instrução

Na categoria de instrução distinguimos 3 sub-categorias:

13. Pede instrução (ex.: “Ó senhora como é que se faz?”)
14. Dá instrução (ex.: “Pegas na agulha e depois enfias ...”)
15. Não dá instrução (ex.: Não, tu é que tens de saber”)

3. Avaliação

A categoria de avaliação foi dividida em dois grupos, tendo num deles sido consideradas as intervenções que diziam respeito ao controle de conhecimentos:

16. Pergunta de avaliação de conhecimentos (ex.: “6 x 5 ?”)
17. Resposta positiva (resposta correcta)
18. Resposta negativa (resposta incorrecta)

e no outro grupo as intervenções que tinham como finalidade a verificação do cumprimento ou não das tarefas/problemas propostos e as respostas que essa verificação originava.

19. Pergunta de avaliação ou verificação do trabalho realizado (ex.: “Os trabalhos de casa menino?”)
20. Resposta afirmativa (ex.: “Estão aqui.”)
21. Resposta negativa (ex.: “Ainda não está.”)

4. Feed-Back

Nesta categoria para além de considerarmos o carácter positivo ou negativo do feed-back dado analisamos ainda o objecto alvo desse feed-back, ou seja, o produto do trabalho da

criança, ou a sua resposta e, num outro grupo os feed-back relativos ao próprio sujeito. Foram também considerados os pedidos de feed-back e as formas de reacção aos feed-back recebidos.

22. Pede feed-back (ex.: “Senhora está certo?”)
23. Feed-back produto positivo (ex.: “Tá tudo certo, tudo certo.”)
24. Feed-back produto negativo (ex.: “Tá tudo mal!”)
25. Feed-back pessoa positivo (não existe nenhum mas seria por ex. - Lindo menino!)
26. Feed-back pessoa negativo (ex.: “És muito porquinho!”)

Formas de reacção aos feed-back recebidos:

27. Aceita feed-back (ex.: “Tá bem senhora professora”)
28. Não-aceita feed-back (ex.: “Não senhora professora a senhora é que não sabe”)

5. *Comportamento*

Nesta categoria incluímos todos as intervenções ou comportamentos disruptivos e considerámos cinco sub-categorias:

29. Repreende (ex.: “Ai o menino!”)
30. Pune/Castiga (ex.: “Não vais ao recreio”)
31. Ameaça (ex.: “Vê lá se queres levar!”)
32. Agride (ex.: “Toma, toma, toma.”)
33. Queixa (ex.: “Senhora professora o Rui bateu-me.”)

Foram ainda considerados as formas de reacção às diferentes intervenções que foram agrupadas nesta sub-categoria:

34. Aceita (ex.: “Tá bem senhora professora”)
35. Não-aceita (ex.: “... a senhora professora nunca mais me bate”)

ANEXO B

-Transcrição das dramatizações (exemplos)