

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Ensino

AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM
NA INTERAÇÃO COGNITIVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eliana Polmer Marcolin

*Prof.^a Auxiliar de Ensino
do Departamento de Ensino e Currículo
da Faculdade de Educação - U.F.R.G.S.*

FICHA CATALOGRÁFICA

M 321 M321f

Marcolin, Eliana Holmer

Funções da linguagem na interação cognitiva. Porto Alegre, Estílo, 1977.

197p. 27cm.

Dissertação (mestrado educ.) - UFRGS

1. 800:159.953.5 2. 800:37.015.32
3. 159.955.652 4. Título

CDU: 800:159.953.5
159.953.5:800
800:37.015.32
37.015.32:800
159.955.652

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

| | |
|---|---------------|
| Linguagem: Processo ensino-aprendizagem | 800:159.953.5 |
| Processo ensino-aprendizagem: Linguagem | 159.953.5:800 |
| Linguagem: Interação professor-aluno | 800:37.015.32 |
| Interação professor-aluno: Linguagem | 37.015.32:800 |
| Psicologia da linguagem e do pensamento | 159.955.652 |
| Psicologia do pensamento e da linguagem | 159.955.652 |
| Pensamento: Linguagem: Psicologia | 159.955.652 |

Orientadora da Dissertação
Dr.^a Juracy C. Marques
Livre Docente em Psicologia
Coordenadora dos Cursos de
Pós-Graduação em Educação -
U.F.R.G.S.

*"Dans la vie de la pensée,
c'est toujours dans les vieilles
outres du langage qu'il faut
mettre le vin nouveau de
l'esprit".*

*F. Gonseth.
"Les mathématiques et la réalité"
p. 43.*

*Aos meus pais,
com gratidão.*

*Para Anselmo, Alissandra e
Mariangela, com carinho.*

Í N D I C E

| | | |
|----------|---|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1. | Linguagem e funções da linguagem | 23 |
| 1.2. | Interação | 30 |
| 1.3. | Esquema fásico da estratégia de interação | 33 |
| 1.4. | Formulação de hipóteses | 35 |
| 1.5. | Definição operacional dos termos | 37 |
| 1.6. | Design | 40 |
| 2. | MÉTODO | 41 |
| 2.1. | Sujeitos | 41 |
| 2.2. | Procedimentos | 44 |
| 2.2.1. | Descrição das sessões de observação | 47 |
| 2.2.2. | O treinamento | 49 |
| 2.3. | Experiência preliminar | 51 |
| 2.3.1. | Método | 52 |
| 2.3.1.1. | Sujeitos | 52 |
| 2.3.1.2. | Procedimentos | 52 |
| 2.3.2. | Resultados | 54 |
| 2.3.3. | Conclusões | 65 |
| 2.4. | Instrumentos | 66 |
| 2.4.1. | Descrição do instrumento: Escala D.S. | 66 |
| 2.4.2. | O instrumento - Escala D.S. | 68 |
| 2.4.3. | Critérios quantitativos para classificação do professor quanto à utilização das funções da linguagem na interação cognitiva | 77 |
| 2.4.4. | Ficha de avaliação da interação cognitiva . | 78 |
| 2.4.5. | Ficha de avaliação do comportamento verbal do professor em aula com relação à utilização das funções da linguagem | 79 |
| 2.4.6. | Quadro de referência para a escala social . | 81 |
| 2.4.7. | Análise de conteúdo das observações | 83 |
| 3. | RESULTADOS | 86 |
| 3.1. | Etapa - A | 87 |
| 3.2. | Etapa - B | 96 |
| 3.3. | Etapa - C | 104 |
| 4. | DISCUSSÕES | 107 |
| 4.1. | Instrumentos | 114 |
| 4.2. | Limitações | 115 |
| 4.3. | Considerações finais | 116 |
| 5. | CONCLUSÕES | 118 |
| 6. | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 119 |
| 7. | ANEXOS | 125 |

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela(s)

| | |
|---|-----|
| 1 - Resultados Gerais da Escala D.S. (pré-teste) | 54 |
| 2 - Resultados Gerais da Escala D.S. (pós-teste) | 55 |
| 3 - Análise de Variância (pré-teste) | 55 |
| 4 - Análise de Variância (pós-teste) | 56 |
| 5 - Resultados do teste "t" - Grupo A - Grupo B - (pós-teste) - Ex. P. | 57 |
| 6 - Incidência (%) das F. da Linguagem no Gr. A - (pós-teste) - Ex. P. | 58 |
| 7 - Percentuais de incidência das Funções da Linguagem - Grupo B - (pós-teste) - Ex. P. | 59 |
| 8 - Percentuais de incidência das Funções da Linguagem - Grupo C - (pós-teste) - Ex. P. | 60 |
| 9 - Percentuais de incidência das Funções da Linguagem - Grupo D - (pós-teste) - Ex. P. | 61 |
| 10 - Interação Cognitiva estabelecida pelos Profs. (conforme ficha de Avaliação nº 1 - (pós-teste) - Ex. P. | 62 |
| 11 - Avaliação do Professor - Ficha de Avaliação nº 2 - (pós-teste) Ex. P. | 63 |
| 12 - Resultados dos Grupos (A-B-C-D) segundo fichas (1) e (2) e participação dos alunos (pós-teste) - Ex. P. | 63 |
| 13 - Percentagens gerais de incidência das Funções da Linguagem por grupo (pós-teste) - Ex. P. | 63 |
| 14 - Totais brutos de incidência das Funções da Linguagem por grupo (pós-teste) - Ex. P. | 64 |
| 15 - Resultados gerais da Escala D.S. - (Escola 1) - (pré-teste) | 87 |
| 16 - Resultados gerais da Escala D.S. - (Escola 2) - (pré-teste) | 88 |
| 17 - Avaliação (segundo) fichas de N.ºs. 1 e 2 e participação dos alunos (Escola 1 e 2) - (pré-teste) | 88 |
| 18 - Resultados da Análise de Variância - (pré-teste) | 89 |
| 19 - Resultados da D.S. (grupos A, C, B, D) - (pré-teste) | 90 |
| 20 - Resultados da D.S. (grupos A, C, B, D) - (pós-teste) | 91 |
| 21 - Resultados da Análise de Variância - (pós-teste) | 92 |
| 22 - Resultados do teste "t" para as categorias A e B - (pós-teste) .. | 93 |
| 23 - Resultados do teste "t" para as categorias B e D - (pós-teste) .. | 94 |
| 24 - Resultados do teste "t" - A e C - (pós-teste) | 94 |
| 25 - Totais de médias para as categorias (A-B-C-D) - (pós-teste) | 97 |
| 26 - Diferença entre médias (grupos A e C) - (pós-teste) | 97 |
| 27 - Diferença entre médias (grupos B e D) - em 50 adjetivos - pós-teste | 98 |
| 28 - Diferença entre médias (grupos B e D) - em 23 adjetivos - pós-teste | 98 |
| 29 - Diferença entre médias (grupos A e C) - em 23 adjetivos - pós-teste | 98 |
| 30 - Diferença entre médias (grupos A e B - C e D) em 50 adjet. - pós-teste | 99 |
| 31 - Diferença entre médias (grupos A e B - C e D) em 23 adjet. - pós-teste | 99 |
| 32 - Diferença entre médias (grupos A e B) - em 50 adjetivos - pós-teste | 101 |
| 33 - Diferença entre médias (grupos C e D) - em 50 adjetivos - pós-teste | 101 |
| 34 - Resultados do teste "t" para amostras emparelhadas pós-teste (A-B) (A-C) | 102 |
| 35 - Resultados do teste "t" para amostras emparelhadas pós-teste (A-B) (A-D) | 103 |
| 36 - Resultados do teste "t" para amostras emparelhadas (A-B) (A-D) ... | 103 |
| 37 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. A ₁ - (pós-teste) | 104 |
| 38 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. D ₁ - (pós-teste) | 104 |
| 39 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. B ₁ - (pós-teste) | 104 |
| 40 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. C ₁ - (pós-teste) | 104 |
| 41 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. A ₂ - (pós-teste) | 105 |
| 42 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. D ₂ - (pós-teste) | 105 |
| 43 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. B ₂ - (pós-teste) | 105 |
| 44 - Incidência das Funções da Linguagem - Prof. C ₂ - (pós-teste) | 105 |
| 45 - Resultados Gerais dos Profs. (E ₁ e E ₂) - Fichas 1 e 2 - (pré-teste) | 106 |
| 46 - Resultados Gerais dos Profs. (E ₁) e (E ₂) - Fichas 1 e 2 - (pós-teste) | 106 |

ÍNDICE DOS QUADROS

| | |
|------------------|-----|
| Quadro 1 - | 41 |
| Quadro 2 - | 43 |
| Quadro 3 - | 50 |
| Quadro 4 - | 83 |
| Quadro 5 - | 129 |

ÍNDICE DOS ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Formulário para obtenção de dados - (professor) | 125 |
| Formulário para obtenção de dados - (aluno) | 126 |
| Questionário | 127 |
| Características do Código Restrito (público) | 128 |
| Quadro de objetivos das aulas do experimento | 129 |
| Registro descritivo do experimento - Prof. C ₁ - aula ₂ | 130 |
| Registro descritivo do experimento - Prof. B ₁ - aula ₂ | 139 |
| Texto de leitura - Prof. C ₁ e B ₁ | 151 |
| Registro descritivo do experimento - Prof. B ₂ - aula ₂ | 154 |
| Registro descritivo do experimento - Prof. C ₂ - aula ₂ | 166 |
| Texto de leitura - Prof. B ₂ - C ₂ | 193 |
| Registro descritivo do estudo piloto - P ₁ - G ₁ | 198 |
| Registro descritivo do estudo piloto - P ₂ - G ₁ | 201 |
| Código da numeração atribuída às funções da linguagem | 204 |
| Resultados gerais da escala de diferencial semântica para os conceitos A - B - C - D | 205 |

A P R E S E N T A Ç Ã O

Partindo-se do pressuposto de que compete ao professor grande parte do interesse que o aluno revela por uma aula e, indiretamente, por seu próprio rendimento, decorre naturalmente uma série de necessidades estreitamente relacionadas ao aprimoramento de competências de ensino, a que o professor deverá se submeter, para que seus objetivos possam ser alcançados de forma realmente efetiva.

O presente trabalho tem sua problemática diretamente ligada ao processo ensino-aprendizagem, em especial no que diz respeito à efetividade desta última e conseqüente produtividade do aluno, como resultante direta da atuação verbal do professor em classe, em termos de adequação de sua linguagem às necessidades inerentes a um contexto de interação cognitiva.

Segundo Walker (1972), a interação professor-aluno na sala de aula, que envolve uma parte vital do papel do professor e tem uma função central na organização da escola, tem sido escassamente considerada, especialmente por sociologistas. Embora, nos últimos cinco anos os desenvolvimentos na pesquisa de observação em sala de aula tenham se feito sentir, os eventos desta natureza têm sido apreendidos sob enfoques atomísticos do comportamento inerentes à técnica de análise da interação, com um certo descaso da realidade contextual, quando se sabe que contexto e disposição são tão significativos como o comportamento do professor.

Assim uma pergunta do tipo "*Que estás fazendo?*" dirigida a um aluno, quando todos os outros estão desempenhando o papel de ouvinte, possui um sentido bem diferente do que teria, caso fosse feita em um momento em que cada aluno estivesse envolvido com uma tarefa específica.

A técnica utilizada por Flanders (1964), ainda segundo Walker é uma das técnicas mais úteis para a análise do com-

portamento de ensino e seu mérito deve-se ao fato de poder ser utilizada para descrever estratégias de ensino a um nível de considerável detalhamento do comportamento e apreciável senso de seqüência, porém este método já tem sido considerado falho por alguns pesquisadores, entre eles Evans (1962) pelo fato do mesmo tratar com os sinais não verbais da comunicação na sala de aula.

O ponto a que Walker, pois, faz objeção, em seu parecer mais profunda, é a respeito do conceito de linguagem implícito na técnica de análise da interação, o que exemplifica com a pergunta transcrita acima e que, para o qual, faz-se necessária uma noção de contexto e contextos alternativos.

A presente experiência procurou considerar essas variantes do fenômeno interação e, por isso mesmo, selecionou como referência teórica básica, no que diz respeito à linguagem, as Funções da Linguagem segundo Jakobson (1973), pelo fato mesmo deste autor ter configurado de forma bastante completa os componentes implícitos no processo comunicacional. Definições de Linguagem e Funções da Linguagem há em número bastante significativo, porém definições que circunscrevem com maior precisão, embora de forma indireta o fenômeno da interação professor-aluno, ou mais especificamente, de uma interação cognitiva, não são muito freqüentes; acredita-se que as enunciadas pelo referido autor sejam das mais próximas a essa realidade.

Este estudo, dentro de suas limitações, se propôs a estabelecer algumas relações entre comportamento verbal do professor e resposta do aluno num processo em que, são consideradas de real importância as variáveis de ordem afetiva, o que justifica a utilização da "Escala de Diferencial Semântica" como instrumento do aluno.

Na verdade, conforme Piaget e Inhelder (1969 p. 143) a afetividade constitui a energética dos padrões de comportamento, cujas estruturas correspondem a funções cognitivas, e mesmo que a energética não possa explicar a estruturação, ou a estruturação a energética, nenhuma pode funcionar sem a outra.

Muitas foram as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esse trabalho se realizasse. Quero expressar aqui meu agradecimento sincero extensivo a todas elas e, ao mesmo tempo, deixar registrada uma profunda gratidão àqueles que

mais diretamente deram seu apoio, no decorrer de seu desenvolvimento, possibilitando a sua conclusão:

- A *Dr.^a Juracy C. Marques*, pela orientação dada, pelo espírito científico que lhe é peculiar e, que, por isso mesmo, estimula naturalmente a persistir na consecução de trabalhos desta natureza.
- Aos *Profs. dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da U.F.R.G.S.* - em especial:
 - A *Prof.^a Graciema Pacheco*, por permitir que, num processo autêntico de motivação, fosse estruturado o arcabouço deste trabalho.
 - A *Prof.^a Maria Helena Degani*, pelo estímulo dado ao estudo de linhas metodológicas básicas que possibilitaram o delineamento do trabalho segundo moldes de pesquisa.
 - A *Dr.^a Eusa Maria Rezende Bonamigo*, pelo valioso auxílio, especialmente a avaliação crítica, durante a fase preliminar, quer seja da Proposta, como do Estudo Piloto.
 - A *Prof.^a Carmem Bahia de Solari*, pela disponibilidade em orientar a aplicação de alguns testes estatísticos.
 - Ao *Prof. Aleeu Ferrari*, pelas sugestões referentes ao controle das variáveis sócio-culturais e econômicas.
 - A *Prof.^a Lucila Santarosa*, por decisivas respostas às questões de nível de significância de testes estatísticos aplicados.
- Aos *Profs. da Pontifícia Universidade Católica*:
 - *Dr. Luis Pasquali* - pelo disponível auxílio prestado referente à seleção do "design" deste trabalho e aos dados fornecidos com respeito à aplicação da "Escala de Diferencial Semântica".
 - *Dr. Pedro Marinho e Prof. Pedro Guareski*, pela colaboração decisiva no que diz respeito ao tratamento estatístico dos dados.
 - A *Faculdade de Educação da U.F.R.G.S.*, na pessoa de seu ex-diretor *Prof. Robert Fachin*, pelo estímulo dado em diferentes etapas deste trabalho.

- Ao *Atual Diretor da Faculdade de Educação da U.F.R.G.S.*, Prof. Gilberto M. de Medeiros, pelo ambiente acolhedor ao estudo e à pesquisa que tem proporcionado a esta Faculdade.
- Ao *Prof. Álvaro de Magalhães*, pela sua pronta e valiosa colaboração em selecionar um pensamento expressivo sobre linguagem.
- As *Prof.^{as} e colegas do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da U.F.R.G.S.*, em especial:
 - À *Prof.^a Flávia M. Sant'Anna*, que, como Chefe do Departamento, incentivou e deu apoio ao presente trabalho.
 - À *Prof.^a Iula G. Hervée*, atual chefe do referido Departamento, pelo estímulo que sempre forneceu a trabalhos desta ordem.
 - À *Prof.^a Isolda H. Paes*, pelo modelo vivo que constitui de professor criativo e rico em calor humano.
- À *Direção do Colégio de Aplicação*, com um destaque especial à presença incentivadora da *Prof.^a Graciema Pacheco*, cujo entusiasmo pelo trabalho científico, possibilita uma ação pedagógica sempre renovada em busca de desempenhos em nível de excelência.
- Aos *Profs. e alunos do referido colégio* que participaram desta experiência, possibilitando sua realização.
- À *direção do Colégio Inácio Montanha*, que por ocasião deste trabalho, na pessoa da *Prof.^a Iolanda Dippe*, prestou pronta colaboração e rica em disponibilidade, favorecendo a consecução da experiência nesta escola.
- Aos *Profs. e alunos da referida escola* que participaram deste trabalho de forma reconhecidamente humana.
- À *Litográfica Estilo*, pela colaboração prestada.

Finalmente, *aos meus familiares e amigos*, pela compreensão e carinhosa colaboração em diferentes momentos do desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu pai, *Francisco Holmer*, cuja tabulação e organização de dados permitiu o posterior tratamento estatístico dos mesmos.

A minha irmã, *Eneida Fiori*, pelo auxílio prestado quanto à aplicação da fórmula da D.S.

Ao meu cunhado, *Dr. Renato Fiori*, pelo estímulo e apoio em diferentes momentos de desenvolvimento do trabalho.

A minha mãe, *Dileta C. Holmer*, para cuja dedicada, carinhosa e paciente colaboração não encontro palavras que expressem a minha gratidão.

Ao meu marido, *Anselmo* e minhas filhas *Alissandra* e *Mariangela*, pelo carinho, paciência, e pelo incentivo que emana naturalmente de suas pessoas para mim.

S U M Á R I O

O presente relatório diz respeito a uma experiência de investigação que pode ser caracterizada como uma tentativa de análise de uma realidade de ensino - aprendizagem de tipo experimental - descritiva, isto é, utilizando metodologia de experimento e recurso de estudo exploratório.

O design implementado é um design fatorial "quase-experimental", segundo Gage (1971 p. 225), possibilitando a comparação entre grupos 2 a 2.

Foram sujeitos desta experiência 8 professores de Língua Portuguesa e História pertencentes a duas escolas da comunidade de caracteres diversos, isto é, a primeira (E_1) escola grande e a segunda (E_2) escola pequena.

Além dos sujeitos - professores foram selecionados aleatoriamente 88 alunos de uma amostra de 137, todos eles das 1^{as} séries do 2º grau das referidas escolas.

Aos professores, previamente classificados conforme respectivos padrões de utilização das Funções da Linguagem em situação de classe e selecionados para grupo experimental, foi dispensado um tratamento com duração de 10 horas distribuídas em 4 semanas.

Este treinamento utilizou como recurso fundamental um esquema básico de estratégia de interação para o uso das Funções da Linguagem em aula, elaborado para esta experiência, possuindo como quadro referencial teórico "As Funções da Linguagem" segundo Jakobson, 1973.

O instrumento básico deste trabalho foi a Escala de Diferencial Semântica de Osgood (1967) cujo objetivo de aplicação foi obter a reação do aluno e respectiva caracterização com respeito aos professores em observação.

As observações descritivas com auxílio de gravações foram realizadas pelo experimentador e os resultados, após aplicação de recursos de Análise de Conteúdo, comparados aos resultados referentes à Escala D.S. Instrumento do aluno.

Para a testagem das Hipóteses Fundamentais utilizou-se a Análise de Variância (Teste F) e para as demais, ou seja, as hipóteses de efeitos parciais, o teste "t" de Student. Além destes testes foi realizada a Correlação de Spearman Brown para a comparação dos resultados da D.S., com os resultados dos instrumentos de Avaliação do Experimentador.

Por último, com os dados da Análise de Conteúdo, foram feitas considerações a respeito da Incidência das diferentes Funções e aplicado o teste "U" de Mann Withney para os Professores dos grupos B e C, ou seja, classificados diferentemente e pertencentes a grupos diversos nesta experiência.

Os resultados mais significativos a nível de 0,05 foram em favor dos Professores classificados como de Uso Adequado das Funções da Linguagem.

S U M M A R Y

The present report refers to an experience of investigation which can be characterized as an attempt in analysing a teaching-learning reality of the experimental-descriptive type, that is, using methodology of experiment and resources of exploratory study.

The design implemented is a "quasi-experimental" factorial design according to Gage (1971, p. 225) making possible a comparison between groups of 2 to 2.

Eight teachers of Portuguese Language and History, belonging to two schools of the community, of different character, that is, the first (S_1) a big school and the second (S_2) a small school, have been the subjects to this experiment.

Besides the subject-teachers 88 (eighty-eight) pupils out of a sample of 137 (a hundred and thirty-seven) were selected at random, all of them in the first grades of the above-mentioned senior high-schools.

A treatment was dispensed to the teachers, previously classified according to their respective standards of utilization of the functions of language in class situations and selected for experimental group. This treatment utilized, as a fundamental resource, a basic scheme of strategy of interaction for the use of the Functions of Language in class, which had been elaborated for this experiment, having "As Funções da Linguagem" according to Jakobson, 1973 as a theoretical referential.

The basic instrument to this work was the "Semantic's Differential" scale of Osgood 1967, which aimed to get to know the pupils reaction and respective characterization concerning the teachers under study.

The comments observations recorded on tape were realized by the researcher and the results, after application of resources from the Content Analysis, were compared to the results concerning the S.D. scale - Pupils' instrument.

For the testing of the fundamental hypothesis the Analysis of Variance (F Test) was used, and for the remaining, or better, the hypothesis of partial effects, Student's "t" test. Besides these tests the Spearman Brown's Correlation was used to compare the results of the S.D. scale with the results of the researcher's evaluation instruments.

Last, with the data of the Content Analysis, considerations were made in respect to the incidence of the different Functions in teachers and Mann Whitney's "U" test was applied to the teachers of the B and C groups, that is to say, teachers classified differently and belonging to different groups in this experiment.

The most significant results at the 0,05 level were in favour of the teachers classified as of adequate use of the Functions of Language.

1. INTRODUÇÃO

Considerando-se a linguagem verbal como, ainda, o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e, em especial, na relação que se estabelece entre professor e aluno em situação de ensino-aprendizagem; como também, e, antes de mais nada, concebendo-a como instrumento de organização do pensamento e recurso fundamental de expressão do mesmo, é que se justifica um estudo mais detido da própria linguagem como elemento de ligação entre dois componentes de um processo de comunicação, mais especificamente, de uma interação cognitiva.

Conforme modernos estudos de psicolingüística tais como os de Piaget (1973), Oléron (1976), Bronckart (1976), sabe-se que a linguagem não é a única fonte de concepção de idéias, nem a mais original e espontânea forma de comunicá-las. Porém, o que se pode dizer é que, "entre todas as formas de representação simbólica da realidade, é, a dos signos verbais, a mais altamente desenvolvida, a mais sutil e a mais complicada" (Hayakawa, 1972, p. 17).

Uma primeira distinção, no entanto, deve ser feita para a compreensão do presente trabalho, é a que alguns lingüístas estabelecem entre um conceito amplo e um conceito restrito de linguagem: "o conceito amplo inclui todas as formas assumidas pela linguagem, isto é, todas as formas que servem a propósitos comunicativos, e o conceito restrito diz respeito apenas à linguagem verbal" (Penna, 1972, p. 24).

Para efeitos, também, de maior esclarecimento, quanto aos pressupostos teóricos desta investigação, cumpre dizer, que, se considera de fundamental importância, as relações entre linguagem e pensar e, com isso, as funções da linguagem no processo de reflexão de uma realidade objetiva.

Na verdade, a linguagem é usada no processo comunicativo como um "dispositivo mnemônico para a representação de idéias, suas relações e pretendida significação" (Stewart, 1968, p.9).

E, tendo em vista, mais especificamente o aspecto comunicacional e informativo da linguagem, acredita-se ser a mesma "o próprio fundamento da cultura" (Jakobson, 1973, p. 18).

É natural, portanto, que o professor, que é responsável por todo um processamento de seleção, emissão e conseqüente recepção e transformação de mensagens, deva conhecer de forma mais profunda e segura seu próprio sistema pessoal de linguagem.

Acredita-se que a percepção da fala, num sentido de aprimoramento do sistema pessoal de comunicação verbal, impõe-se ao professor como pré-requisito fundamental a qualquer emissão verbal em situação de interação cognitiva.

"A efetiva comunicação envolve não meramente a transmissão de um sinal de um comunicador para um receptor, mas também alguma mudança no comportamento deste último. Como um resultado desta transmissão, a comunicação envolve aprendizagem" (Hartman, 1963).

Reforçando a idéia de que o professor deve ter um certo domínio de seu próprio falar, convém salientar também que - "A fala não é uma atividade simples, que é produzida por órgãos biologicamente adaptados a esta função, mas uma rede muito complicada e constantemente sofrendo adaptações variadas do cérebro, do sistema nervoso, dos órgãos da audição e articulação, tudo isto tendendo em direção a um só objetivo desejado: a comunicação das idéias" (Sapir, 1953, p. 16).

"De um ponto de vista puramente lógico, é evidente que não há razão particular para que os conceitos expressos de nossas frases sejam escolhidos dentre tantos outros, arranjados e agrupados como jamais tivessem sido antes. Cada frase é o produto de uma seqüência de forças psicológicas cegas, mais do que uma síntese lógica de elementos bem definidos. Porém, a frase é a tradução lógica do pensamento completo, é uma manifestação psicológica do conhecimento, da arte, e é, com efeito, tal como uma harmonia de palavras interligadas entre si" (Sapir, 1953, p. 12).

Considerando as diferentes dimensões do processo de elaboração de frases, em especial a instintiva e a lógica ou racional, e, tendo em vista a principal meta do professor ao se utilizar da linguagem em situação de ensino, qual seja a de desencadear e manter um processo de comunicação que favoreça a recepção, compreensão, retenção e transformação de mensagens afeti-

vas e cognitivas, por parte do aluno, podem ser formuladas as seguintes indagações:

Existe uma íntima relação entre linguagem do professor em sala de aula e interesse do aluno?

O uso deliberado de determinados recursos de linguagem favorece, ao professor, comunicação mais efetiva com alunos?

Nos Estados Unidos, como também no Brasil, estudos e pesquisas já foram levadas a efeito, com sucesso, quanto ao aspecto linguagem, mais especificamente, do comportamento verbal na relação professor-aluno, diretamente relacionado à utilização de linguagem democrática em sala de aula. No entanto, com relação à exploração dos próprios recursos da linguagem, mais em específico, das funções da linguagem aplicadas a uma organização de ensino, com vistas a uma interação mais efetiva, não são muito numerosas as referências bibliográficas de que se pode lançar mão.

Merecem destaque os estudos realizados por Anderson (1959) sobre comportamento verbal de professores e a influência autoritária que exercem no aluno esses mesmos comportamentos.

Os trabalhos de Anderson & Brewer; Anderson & Reed, Jersil et alii, Thorndike, Loftus, Goldman (apud Gage, 1971, p. 692), contribuíram grandemente para o exame do comportamento do professor e do aluno em classe, além disto, todos eles trabalharam a partir do postulado básico de que, a principal direção da influência na classe provém do professor para o aluno.

Friedman (1973) apresenta uma pesquisa sobre as influências do reforço na participação do aluno em classe, tendo como sistema central as aplicações das teorias de Skinner ao comportamento verbal.

Porém conforme Hartman (1963), "as análises de Skinner, do processo de comunicação, limitam-se aos seus aspectos verbais".

Na verdade, as pesquisas que vem se realizando com enfoque verbal, ou se especializam demais no fenômeno lingüístico em si, ou se preocupam, como já foi dito, com o aspecto psicológico da linguagem do professor em relação ao aluno.

Como exemplo do primeiro caso, pode-se mencionar Bond & Gay, (1973) com uma investigação sobre fundamentos relativos a agrupamentos subjetivos de palavras em frases, empregando frases subjetivas e estrutura técnica; como também Klee e Eysenck, (1973), que apresentam uma experiência com sentenças concretas e abstratas e respectivos efeitos na compreensão ou não de seus significados por parte do receptor. Clark (1969; 1971) que investiga os efeitos de imagens espaciais de caráter visual na solução de problemas com apenas três termos, em se tratando de formulação verbal. (Cole & Scott, (1974) que se preocupam com a percepção da fala em termos de "bits" de informação, ou, mais em específico, da identificação de fonemas por palavra.

Nelson (1974) que propõe um modelo teórico básico para a transferência inicial de significados em palavras na 1.^a fase de aquisição da linguagem pela criança.

E, ainda Gollob (1974) que, a partir do modelo básico de sentença (sujeito-verbo-objeto) proporciona um método sistemático de investigar as sentenças do ponto de vista de seu contexto social.

Das pesquisas que dizem respeito à interação, são mais freqüentes aquelas que tratam da dimensão afetiva do processo, embora, com relação à interação cognitiva, existam estudos como o realizado por Ladas (1973), sobre os efeitos matemagênicos de perguntas factuais na aprendizagem de informação acidental, e que coloca, de certa forma, o problema da influência que pode exercer na aprendizagem uma determinada estrutura lingüística: - "factuais questões de revisão produzem um generalizado efeito de facilitação na aprendizagem sem levar em conta o tipo de questão" - (Ladas, 1973). Convém salientar, também, o estudo de Fleshler (1974) que busca estabelecer uma relação entre habilidades do falar e conseqüente atitude atenta ou desatenta do ouvinte e apresenta a seguinte conclusão: "os falantes ao sentirem receptividade, atenção por parte dos ouvintes, procuram persistir no comportamento que deu origem a esta atitude."

Como se pode ver, os trabalhos citados focalizam a interação e o comportamento verbal em sala de aula, segundo uma perspectiva mais social e psicológica do que pedagógica propriamente, ou com um enfoque mais direto à influência do ensino na

aprendizagem. Depreende-se, desta forma, que os estudos dessa natureza, com ênfase na interação cognitiva, são necessários, em especial em nosso contexto educacional.

O principal objetivo deste trabalho, é estabelecer uma relação lógica entre comportamento verbal e interação, numa dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem, esclarecendo relações entre as variáveis (conhecimento-linguagem-segurança, por parte do professor) e suas resultantes no aluno.

Com a preocupação fundamental de estabelecer a referida relação e levando em conta a necessidade de maior número de estudos investigatórios com enfoque na linguagem do professor em nosso meio, propõe-se a seguinte formulação de problema:

Da utilização segura e adequada das funções da linguagem pelo professor, resulta, necessariamente, maior e mais efetiva interação cognitiva em sala de aula?

1.1 - Linguagem e Funções da Linguagem

Para que se tenha uma noção clara do que o problema formulado expressa em termos de significado, segue uma definição que pretende configurar o quadro de conceitos básicos, ou mais propriamente, o quadro teórico de referência.

Partindo do primeiro constituinte do problema - Função da Linguagem - faz-se necessário uma caracterização do que seja linguagem, cujas definições são inúmeras, todas elas com conotações diversas, oriundas de diferentes posicionamentos frente ao fenômeno.

A distinção entre um conceito amplo e um conceito restrito de linguagem, constitui verdadeira dialética entre diferentes linguístas. Na verdade esta divisão dicotomiza adequadamente as duas dimensões básicas do fenômeno comunicativo, quais sejam, da comunicação verbal e não verbal.

Com respeito à comunicação verbal e numa acepção bastante aceita atualmente, a linguagem é vista como um conjunto de sons articulados e é tida como um dos principais instrumentos do pensamento, além de que constitui fato social.

"Em termos sistemáticos, desde Sócrates, via Platão, são feitas especulações em torno da linguagem. Chegamos hoje a um estágio avançado em que uma ciência está constituída, ocupando-se do estudo da linguagem de dupla articulação, especificamente humana: a Lingüística. O ser humano está predestinado a se expressar verbalmente e adquire a fala no seio da cultura. É instrumento puramente humano e não instintivo, de comunicação de idéias, emoções e desejos por meio de um sistema de símbolos voluntária e arbitrariamente instituídos" (Guarany, & Benício, 1974, p. 12).

Já Perrot contribui para esta atual acepção: "A linguagem se apresenta, exteriormente, como um instrumento de comunicação entre os homens; aparece sempre que haja homem vivendo em sociedade, e não existe linguagem que seja utilizada sem servir de meio de comunicação". Segundo este mesmo autor, "as manifestações da linguagem são muito diversas, realizando-se sob formas extremamente variadas, denominadas, conforme o caso, línguas, dialetos, falares, jargões, gírias. Mas ela é una em seu princípio e representa uma função humana" (Perrot, 1970, p. 13).

"A linguagem é uma atividade simultaneamente cognoscitiva e manifestativa, realizada pela utilização de um sistema de duplos sinais (signos), que se apresentam como objetos sonoros produzidos pelo aparelho fonador do homem" (Carvalho, 1967, p. 28).

"Se considerarmos que o conhecimento é algo que se realiza no interior do próprio sujeito falante, ao passo que cabe à manifestação levá-lo para fora de si, dando forma ao conteúdo cognitivo, internamente realizado, podemos designar aquele por função interna e esta por função externa da linguagem" (Carvalho, 1967, p. 29).

Assim, para o referido autor, o conhecimento enquanto depende da linguagem e nela se conforma, realiza-se em duas fases distintas, isto é, na aquisição do saber lingüístico, na apren

dizagem de uma técnica de falar, historicamente determinada, e na realização da mesma atividade, a qual supõe já adquirida a capacidade de falar, esse saber lingüístico, que permite a um sujeito comunicar-se pela palavra com os outros membros de seu grupo social.

| | | | |
|----------------|-----------------|------------------------------|---|
| | | <u>Segundo a relação:</u> | <u>Segundo a natureza dos conteúdos manifestados:</u> |
| | | EMISSOR/RECEPTOR | |
| FUNÇÃO INTERNA | FUNÇÃO EXTERNA: | Pura manifestação (monólogo) | Expressão |
| | | Manifestação para outrem | Apelo |
| Conhecer | Manifestar | ou | Informação (Representação) |
| | ou Exteriorizar | Comunicação (Diálogo) | |

(Carvalho, 1967, p. 30)

Esta posição justifica estudos tais como o que De Fazio apresenta a respeito das diferenças do campo de articulação nas habilidades lingüísticas, concluindo que a dimensão articulatória representa uma característica cognitiva. "A articulação representa mais do que simples habilidade espacial" De Fazio (1973). Por outro lado, segundo Chomsky, aprender uma língua é internalizar e organizar normas lingüísticas que funcionam em conjunção com fatores não lingüísticos como, por exemplo, memória, atenção, etc., e são usados para produzir e compreender uma verbalização. (Chomsky, 1971, p. 13).

Com efeito, "a linguagem humana caracteriza-se por:

- a) apresentar um propósito claro e definido;
- b) ter uma significação permanente;
- c) ser divisível, portanto articulada.

As definições e classificação de "Função de Linguagem" vêm tomando diferentes acepções desde as primeiras análises do fenômeno em perspectiva lingüística.

Uma das primeiras classificações estabelece distinção entre três funções básicas: "a representativa" "de exteriorização psíquica" e de "atuação social" (Buhler, 1950 p. 54).

"A função representativa é aquela que permite ao homem internalizar e exteriorizar conceitos, servindo de mediadora na nossa relação com o mundo, é a função responsável pela significação permanente e articulação. A função psíquica se caracteriza por ser a expressão de nossos estados de alma e, a função de apelo, ou apelativa, é aquela que visa a atuação de alguém sobre outro alguém, induzindo ações deste" (Guarany & Bentz, 1974 p. 13).

Uma outra acepção é a de que este fenômeno, "*função de linguagem*", possui sua natureza de tal forma relacionada à comunicação, que esta seja a sua função precípua, seguindo-se a função expressiva e a estética" (Martinet, 1967 p. 7).

Da distinção básica estabelecida por Bühler, entre três funções da linguagem que se relacionam diretamente às três pessoas do discurso: falante-ouvinte-assunto é que partem a maioria das definições de função de linguagem. Veja-se, os estudos de Vachek, Anderson, Halliday e Bernstein (apud Lyons, 1976, p. 134).

Halliday (1975, p. 17) distingue como uma primeira função, a "*ideacional*" o mesmo que sentido cognitivo ou conteúdo proposicional de orações, em segundo lugar coloca o sistema semântico da fala, isto é; as diferenças entre afirmações, perguntas e ordens e em terceiro lugar, a função textual e que diz respeito às variações estilísticas que as orações podem assumir. Para essas três funções básicas, Halliday apresenta as seguintes explicações: - A função *ideacional* serve para a manifestação de conteúdo: isto é, da experiência que o falante tem do mundo real, inclusive do mundo interior de sua própria consciência. Ligada à situação de fala, está a expressão de papéis sociais, que incluem os papéis comunicativos criados pela própria linguagem, como, por exemplo, os papéis de perguntador ou respondente quando da interação entre pessoas. Esta função expressiva recebe o nome de função interpessoal. Segue a função textual, definida como aquela que reserva toda a parte de vinculação da linguagem com ela mesma, no sentido de fidedignidade e adequação da mensagem ao que realmente expressa.

É a partir também das três funções da linguagem de Bühler, relativas ao modelo triádico da linguagem em que as três

peças do discurso: falante-ouvinte-assunto, circunscrevem todo o processo de comunicação interpessoal, que vamos encontrar uma divisão bem mais pormenorizada e racional, segundo Guarany & Bentz (1974 p. 15), do que as até então surgidas. Esta divisão é a que Jakobson (1973) estabelece, incluindo três outras funções, a função fática, metalingüística e poética, oriundas do próprio caráter fundamental da linguagem na perspectiva do processo da comunicação verbal.

Para uma melhor compreensão do exato significado de "Função de Linguagem" faz-se necessário, primeiramente, uma definição do primeiro termo desta expressão, ou seja de função. Esta palavra, na expressão em análise, pode ser definida como a "ta-
refa de uma mensagem, enquanto componente de um processo de comunicação, que se estabelece a partir da interação de seis componentes básicos a saber: REMETENTE - DESTINATÁRIO - MENSAGEM - CONTACTO - CÓDIGO - CONTEXTO" (Jakobson, 1973 p. 123).

Estes fatores têm a seguinte significação na obra em referência, e que constitui a principal fonte deste trabalho:

REMETENTE - aquele que emite a mensagem (o mesmo que codificador ou emissor).

DESTINATÁRIO - aquele a quem é dirigida uma mensagem (mesmo que decodificador ou receptor).

MENSAGEM - o que é emitido.

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

CONTEXTO - situação, ambiente em que ocorre a comunicação.

CÓDIGO - elementos que estruturam a mensagem, o veículo mesmo da mensagem, recursos de que lança mão o remetente para emitir uma mensagem. Ex.: a língua portuguesa, a mímica, o código morse, etc.

Obs.: Com respeito a código, ver na parte referente a "Anexos" material relativo a diferencial semântico modificado de Berstein (1961).

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

Apesar da distinção entre seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função. A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas funções, mas numa ordem hierárquica de funções" (Jakobson, 1973 p. 123).

Desta afirmação decorrem indagações básicas que fundamentam, naturalmente, a problemática deste estudo: - que ordem hierárquica é essa, uma vez que cada remetente, cada falante tem seu estilo de organizar e emitir mensagens? - E o professor, ao organizar e comunicar suas mensagens a um grupo de alunos, considera essa ordem hierárquica? - Até que ponto é importante o conhecimento desse aspecto do processo comunicacional por parte de alguém, responsável por semelhante processo?

Continuando o estudo das funções da linguagem, seguem abaixo essas mesmas funções, acrescidas de definição e exemplificação. (O termo função, especificamente, pode ser definido como a estrutura da mensagem).

FUNÇÃO FÁTICA - estabelece o contato entre o remetente e o destinatário, empenha-se em iniciar e manter a comunicação - (ex.: Bem... Pois... Então... Em primeiro lugar...)

FUNÇÃO REFERENCIAL - indica os assuntos em elocução, orienta-se para o contexto, constitui a função denotativa, cognitiva por excelência - (ex.: este é um homem, aqui está, ~~eis aqui...~~)

FUNÇÃO CONATIVA - procura despertar um comportamento no receptor, orienta-se para o destinatário. Encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo - (ex.: observa, olha, responde, sublinha).

FUNÇÃO EMOTIVA - visa a expressão direta da atitude de quem fala em relação aquilo de que está falando. Tende a suscitar a impressão de uma certa emoção verdadeira ou simulada. Expressa os sentimentos do emissor em relação ao que diz, por meio de entonação ou palavras - (ex.: que ótimo estarmos aqui... É muito importante... É necessário... Eu acho...).

FUNÇÃO METALINGUÍSTICA - orienta-se para o código. Verifica se remetente e destinatário estão usando o mesmo código. Focaliza o significado da mensagem emitida. Desempenha uma função explicativa, interpretativa. (ex.: "não estou entendendo" - que quer dizer? - pergunta de quem houve. - E quem fala, antecipando semelhantes perguntas, indaga: - "Entende o que quero dizer?")

FUNÇÃO POÉTICA - promove o caráter palpável dos signos. Aprofunda a dicotomia fundamental de signos e objetos. Preocupa-se com a seleção e combinação dos signos (símbolos) da cadeia verbal. A combinação faz-se por equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia ou antonímia. Projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. Enfatiza a forma, o significante. Preocupa-se em transformar a mensagem em algo duradouro (Jakobson, 1973, p. 124-129).

Em continuação ao esquema conceitual iniciado, segue definição do segundo constituinte fundamental do problema, ou seja, interação.

1.2 - Interação:

A interação é a relação entre pessoas onde intervêm variáveis cognoscitivas e psico-sociais (Gallagher, 1967).

Tendo em vista o processo da comunicação, interação pode ser definida como a *interdependência entre codificador-fonte e decodificador*, isto é, entre emissor e receptor, cabendo à mensagem estabelecer e manter contato entre os mesmos, uma vez que estruturada em um código e efetivada em um determinado contexto (Berlo, 1960, p. 98 e 147).

O conceito de processo de interação, conforme descrição em "Paradigma para Análise de Ensino" (Marques, 1973, p. 62), obedece em sua perspectiva histórica, a três níveis de influência: a influência da psicologia educacional, a influência da psicologia social e a influência da psicologia clínica. Na perspectiva da psicologia educacional, a preocupação das pesquisas é de ver a interação como adaptação a níveis de desenvolvimento da personalidade. Assim, a interação numa sala de jardim de infância não seria a mesma de uma classe universitária, sendo este um enfoque de pesquisa sobre a interação, onde a variável dependente constitui o nível de desenvolvimento dos alunos. Ainda com relação à psicologia educacional, encontram-se pesquisas que estudam as características pessoais de determinados atributos apresentados pelo professor - por ex.: o professor mais permissivo levaria a um certo estilo de interação em sala de aula, enquanto o professor autocrático conseguiria outros tipos de interação, diferente daquele que conseguiria o professor mais democrático. Uma outra abordagem, também da tradição da psicologia educacional, estuda a interação, segundo os próprios processos de aprendizagem - por ex.: um processo de aprendizagem baseado na teoria behaviorista ou comportamental, levaria a um tipo de interação, enquanto um ensino fundamentado em teorias de aprendizagem cognitivas determinaria outro tipo de interação. As pesquisas sobre a interação podem ser classificadas, em sua maioria, como estudos referentes à psicologia educacional. Um exemplo de pesquisa dessa natureza é o trabalho de Ojemann, (1963) tendo por objetivo determinar como, e até onde, crianças, de várias idades e níveis, podem adquirir um entendimento e apreciação de elementos do comportamento científico, como também, o trabalho de Haliwell (1963), que apresenta comparações entre tarefas realizadas por crianças de nível pré-primário e primário.

Por último, Marques, 1973, estuda a interação segundo as tendências atuais ou - Interação cognitiva e como tal, a relação professor-aluno é definida, não como uma relação de tipo social apenas, mas como uma relação intercraneana, pois o ensino, embora possa ser visto como interação social, facilmente tem sido visto só neste ângulo. Para Snow (apud Marques, 1973, p. 62-70): -

- "A aprendizagem não é uma interação social, mas um evento intercraneano, tem lugar no sistema nervoso daquele que aprende e não fora dele". Na interação cognitiva são destacados para fins de análise três componentes importantes deste tipo de relação professor-aluno a saber: comunicação, controle, adaptação.

O presente trabalho preocupa-se, mais diretamente, com os dois primeiros e, em razão disto, segue uma rápida definição:

1. Comunicação: atividades de processamento da informação não observáveis. Segundo Rothkoph (apud Marques, 1973), "o que importa é o que se passa dentro do indivíduo, a partir dos estímulos que o professor apresenta; representa variáveis intervenientes da sua própria compostura interna, isto representaria o próprio processo da informação".
2. Controle: este componente se dá na medida em que os resultados das mudanças provocadas internamente, pelo componente anterior - comunicação, - são regulados no sentido de promover o comportamento subsequente. Esse componente pode ser definido, também, como respostas regulatórias que moderam o fluir do pensamento, da informação, ou ainda, como feedback.

Através desse processo contínuo de feedback, que constitui o problema da regulação, é que professor e aluno operam. O professor procurando otimizar a função da transferência obtida, entre a sua intenção básica de professor e comportamento observado do aluno. Este padrão desejado pode ser conseguido como um objetivo intermediário de ensino e, ainda, este padrão sequencial, para permitir uma interação que favoreça os processos re-

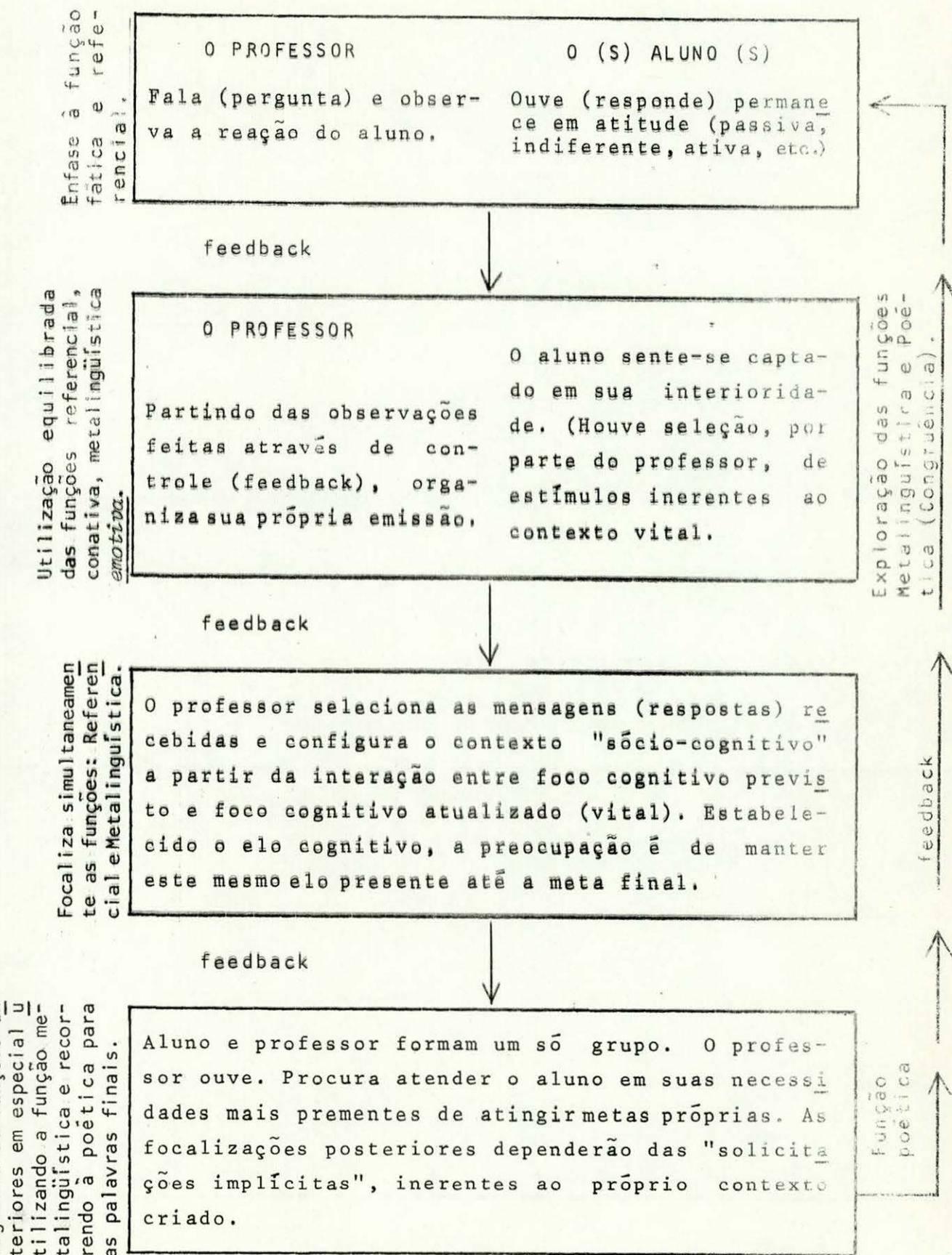
sino, tem que estar presente nas intenções do professor.

Constitui papel fundamental do professor, neste tipo de interação, o de iniciar uma situação e pode ser caracterizado em três sub-papéis básicos:

1. utilizador de estímulos controladores para deslançar os processos centrais de atividade do aluno e evitar distrações por parte deste.
2. mantenedor de uma conexão direta entre os dois processos centrais (professor-aluno) de fluxos de informação - e, o que é mais importante, o de assimilação ou transformação da informação pelo aluno (Rothkoph, apud Marques, 1973).
3. monitor de pistas - habilidade que constitui de identificar pistas que o aluno dá, de quando ele está assimilando os conteúdos propostos, assegurando o livre trânsito de relações essenciais, evitando distrações do processo, selecionando contribuições significativas.

Considerando-se portanto, que, na interação cognitiva, o principal papel do professor é de iniciador e controlador de uma situação, que não deixa de ser basicamente uma situação de comunicação, uma vez que já caracterizada primeiramente como atividade de processamento de informação; considerando também que, o objetivo é que impulsiona todo um processo de emissão de mensagens, e, ainda; que é na organização de contexto que o professor desencadeia o processo de aprendizagem, organizando as mensagens fundamentais da aula, de forma a possibilitar, ao aluno, condições para que a atividade mental do mesmo possa, espontaneamente, movimentar-se, tramitar de um processo a outro, organizando inteligentemente informações recebidas (Sant'Anna, 1974, p. 29 e 30) e; tendo em vista que a linguagem, enquanto código lingüístico, é um dos principais recursos de comunicação utilizados, apresenta-se o seguinte esquema teórico de referência, que constitui o instrumento básico do tratamento oferecido ao grupo de professores que fizeram parte desta experiência.

1.3 ESQUEMA FÁSICO DA ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO



ALTERNATIVAS SELECIONADAS PARA CARACTERIZAR A ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO

Estabelecimento de equilíbrio entre código "elaborado" e "restrito" (conferir em quadro de diferencial semântico modificado de Bernstein, 1972, p. 106). (Função referencial metalingüística e poética).

Utilização da estimulação nas dimensões da probabilidade e da imprevisibilidade. (ênfase à função emotiva e metalingüística).

Partir de um auto-domínio da linguagem a ser utilizada no processo interativo - (conhecimento de terminologia) a fim de estabelecer corretas analogias com outros sistemas simbólicos (função referencial e poética predominantemente).

Associar à experiência contextual a contribuição individual, discriminando verbalmente os elos de aproximação significativa (função metalingüística por excelência).

Despertar e orientar situações de solução de problemas, a partir de combinações diversas entre o signo ícone - (representação evocação do real) o signo convencional (social). (Penna, 1970, p. 56). (Função referencial e poética).

Exploração adequada do foco cognitivo e afetivo, estabelecendo um sistema de relações significativo-analítico de expressões. (função metalingüística predominantemente).

Manter presente a tendência "intrínseca" prospectiva. (função emotiva e poética).

1.4 FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES:

Hipóteses de efeitos
principais:

H₁ - *O uso adequado das funções da linguagem, por parte do professor, independentemente de treinamento, produz maior e mais efetiva interação cognitiva do que o uso não adequado dessas mesmas funções.*

$$H_1 \quad \frac{I + III}{2} > \frac{II + IV}{2}$$

H₂ - *O treinamento do professor para o uso adequado das funções da linguagem, resulta em maior e mais efetiva interação cognitiva do que o não treinamento para esse mesmo uso.*

$$\frac{I + II}{2} > \frac{III + IV}{2}$$

Hipóteses de efeitos
parciais:

H₃ - *Entre os professores treinados, aqueles que fazem uso adequado das funções da linguagem estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva, do que os que não fazem tal uso.*

$$I > II$$

H₄ - *Os professores de uso não adequado das funções da linguagem que são treinados com relação às mesmas, estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva do que os não treinados e que também não fazem uso adequado das funções da linguagem.*

$$II > IV$$

H₅ - Os professores que, além de fazerem *uso adequado* das funções da linguagem, são *treinados* com relação às mesmas, estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva, do que aqueles que também fazem *uso adequado* das funções da linguagem mas que *não são treinados*.

I > III

H₆ - Entre os professores *não treinados*, aqueles que fazem *uso adequado* das funções da linguagem estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva, do que os que *não fazem tal uso*.

III > IV

H₇ - Os professores *treinados* e que *fazem uso adequado* das funções da linguagem estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva do que os *não treinados* e que *não fazem uso adequado* destas funções.

I > IV

H₈ - Os professores que *fazem uso adequado* das funções da linguagem, embora *não treinados* estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva do que aqueles que, embora *treinados*, *não fazem uso adequado* destas mesmas funções.

III > II

1.5. DEFINIÇÃO OPERACIONAL DOS TERMOS

Tendo como ponto de referência a definição das funções da linguagem realizada no esquema conceitual, acrescenta-se a seguir exemplos de elementos frasais representativos de cada uma das seis funções básicas:

Obs. - Convém salientar que são considerados os seguintes elementos como indicadores também:

- o gesto, a mímica, a expressão facial, a entonação, a referência a elementos do ambiente físico.

FUNÇÃO FÁTICA - Utilização das funções da linguagem
 - Pois... Bem... Hoje... Como vimos... Bom dia!...
 - ou qualquer outra saudação.
 O bater de palmas, - a pausa inicial.

FUNÇÃO REFERENCIAL - Os substantivos, os pronomes, o gesto de apontar ou fazer referência a algo, - os vocativos - o próprio assunto em foco.

FUNÇÃO CONATIVA - Os vocativos, os imperativos, os gestos dirigidos diretamente ao destinatário.

FUNÇÃO EMOTIVA - A ênfase dada às palavras, valorizando-as com um cunho pessoal. Expressões como: eu acho... Eu acredito necessário que... Realmente... O uso da primeira pessoa do plural - ex. sabemos que...

FUNÇÃO METALINGÜÍSTICA - Perguntas do tipo: - Estão entendendo? Alguma pergunta? A repetição das palavras, a ênfase nessa repetição com o objetivo de se fazer realmente entendido, os sinônimos utilizados com a intenção, também, de maior clareza. Expressões como: Isto quer dizer...

FUNÇÃO POÉTICA - A adjetivação, o emprego um tanto original de termos, as comparações ou analogias de termos, enfim, todos os recursos estilísticos (figuras de construção e estilo) e outros... tendo como principal objetivo colorir a frase, interessar os alunos, dar o devido valor ao que está sendo comunicado.

Inclui-se também os recursos relativos ao aspecto cômico da realidade, revelando presença de espírito por parte de quem comunica.

UTILIZAÇÃO SEGURA - Voz em tom adequado ao ambiente, articulação e dicção (ao pronunciar as palavras, deve fazê-lo de forma clara e completa, isto é, sem omitir sílabas).

UTILIZAÇÃO ADEQUADA - Será considerada adequada aquela utilização de recursos de linguagem que corresponder ao esquema conceitual descrito, mais em específico, ao esquema de estratégia de interação proposto, além de corresponder às necessidades relativas à natureza do tema ou assunto da aula, como também, do grupo de alunos, identificadas anteriormente e no momento.

INTERAÇÃO COGNITIVA EFETIVA - Será considerada efetiva a interação que proporcionar ao aluno oportunidade de participação oral. A quantidade e a qualidade das respostas serão testemunhos do nível de interação estabelecida, assim como, também, as respostas avaliativas do aluno, favoráveis à situação de aula vivida e respectivo professor, que serão dadas nos instrumentos da Diferencial Semântica. - (ver definição do termo D.S.) - Diferencial Semântica - no ítem 2.4.1 - Instrumentos -.

TREINAMENTO - Tratamento específico com respeito ao uso adequado das funções da linguagem em aula, constando de assessoramento ao professor, coletivo e individual, em termos de informações e acompanhamento a planejamentos.

ESTRATÉGIA - Pode-se definir estratégia neste trabalho, como um modelo e uma seqüência do comportamento do professor que são conscientemente e sistematicamente determinados para acomodar todas as variáveis importantes do processo ensino-aprendizagem (Taba, 1967 p. 54). Convém salientar, no entanto, que a diferença é que, na presente experiência,

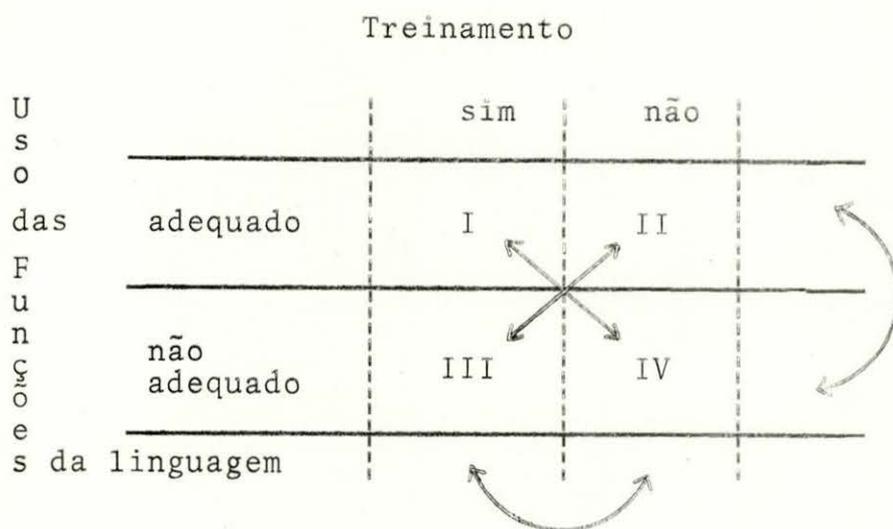
à utilização das funções da linguagem na fala, considera-se válida a perspectiva de uma seqüência de comportamentos verbais ser utilizada, em parte, de forma também inconsciente.

Desta forma, acredita-se estar o esquema básico de estratégia proposto nesta experiência de investigação, em consonância com as características apontadas pela Professora Graciema Pacheco (1973) na disciplina "Modelos e Estratégias de Ensino" do Curso de Pós-graduação, da Faculdade de Educação da U.F.R.G.S. e cuja definição para estratégia de ensino é a seguinte:

"Instrumento intelectual orientador de um processo, que supõe atos de ensino não isolados, com combinações e configurações mais ou menos complexas, capazes de facilitar e encaminhar a movimentação do aluno, no sentido de organizar condições internas e externas significativas e necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Caracteriza-se por ser *multifásico, exploratório, estruturante, discriminatório e cumulativo*".

1.6. DESIGN

Design fatorial (2 x 2)



Variáveis independentes - VI: - Treinamento do professor para o uso adequado das funções da linguagem.

e

Uso adequado das funções da linguagem pelo professor.

Variáveis dependentes - VD : - *Interação Cognitiva*
(participação dos alunos: comportamentos verbais como resposta) - aspecto quantitativo/qualitativo.

Reação cognitiva-emotiva dos alunos (Semantic differential)

2. MÉTODO

2.1 SUJEITOS

Fazem parte desta pesquisa duas categorias de sujeitos: professores e alunos de 1.^{as} séries de 2.^o grau pertencentes a duas escolas de ensino-médio do núcleo central da comunidade de Porto Alegre.

As duas escolas possuem características diversas no que diz respeito à quantidade de n.^o de turmas, podendo ser a Escola 1 (E₁) considerada como escola grande e a (E₂) escola pequena e de caráter experimental.

a) Sujeitos-professores: A seleção dos professores inicialmente foi acidental, isto é, não randômica, procurando apenas atender às variáveis que necessariamente estariam sob controle quais sejam: - natureza da disciplina, similaridade de conteúdo para as disciplinas afins, sexo e uma experiência em magistério com um tempo mínimo de pelo menos dois anos. Foram selecionados 8 professores, sendo 4 de Língua Portuguesa e 4 de História. Com referência ao nível sócio-econômico, foi feito um levantamento, não com fins de controle realmente, porém na expectativa de descobrir alguma relação significativa e possivelmente incluir em discussões posteriores; uma vez que o mesmo seria feito com os sujeitos-alunos.

Num segundo momento, após observação do professor em aula e classificação do mesmo quanto ao uso das funções da linguagem, conforme esquema de estratégia de interação proposto nesta pesquisa e respectiva ficha de avaliação, foram estabelecidas 4 categorias de professor com o objetivo de constituir os grupos experimentais e de controle.

b) Sujeitos-alunos: A seleção dos alunos também atendeu a duas etapas: primeiramente integraram a presente experiência um total de 137 alunos. Desta amostra foram selecionados, aleatoriamente, 88 alunos com o objetivo de igualar, em n.^o de sujeitos, os grupos do experimento propriamente dito. Esta seleção foi feita por grupo observado e, uma estipulação de 22 alunos, por grupo, foi necessária pelo fato de um dos grupos observados possuir apenas 23 alunos, como também para compensar morte de sujeitos, quando de faltas de alguns alunos em diferentes grupos, quer em sessão de Pré-teste, como também

QUADRO Nº 1

Quadro da amostragem referente ao *professor* segundo as variáveis independentes e sob controle
 categorias segundo as variáveis
 independentes:

uso das funções da Lgm
 treinamento

| | Escolas | | | Disciplinas | | Exp. no Magistério | | | Nível sócio-econômico - classe - | | | |
|--|---------|----|---|-------------|-------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------|------------|------------|------|
| | E1 | E2 | N | Lg.Port. | Hist. | 2 a 5 anos | 5 a 10 anos | 10 a 15 anos | baixa | média inf. | média sup. | alt. |
| - Uso adequado das funções da linguagem com treinamento | 1 | 1 | 2 | - | 2 | - | 1 | 1 | - | - | 2 | |
| - Uso <i>não</i> adequado das funções da linguagem sem treinamento | 1 | 1 | 2 | 2 | - | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 | |
| - Uso adequado das funções da linguagem sem treinamento. | 1 | 1 | 2 | 2 | - | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 | |
| - Uso <i>não</i> adequado das funções da linguagem sem treinamento | 1 | 1 | 2 | - | 2 | 1 | 1 | - | - | 2 | | |
| | | | 8 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | | 4 | 4 | |

QUADRO Nº 2

QUADRO REFERENTE À AMOSTRAGEM DO ALUNO

| Nº | Escola 1 | Escola 2 | I D A D E | | | N Í V E L - S Ó C I O - E C O N Ô M I C O | | | | |
|----|----------|----------|-----------|-------|-------|---|------------------|------------------|------------------|----------|
| | | | 15-16 | 16-17 | 17-18 | Clas. Bx. ^a Inf. | Cl. Bx. Superior | Classe Med. Inf. | Classe Med. Sup. | Cl. Alta |
| 24 | X | | X | X | X | 2 | 10 | 10 | 2 | - |
| 30 | X | | X | X | | 2 | 2 | 13 | 9 | 4 |
| 28 | | X | X | | | 1 | 1 | 4 | 4 | 10 |
| 23 | | X | X | X | | - | - | 2 | 9 | 12 |
| 32 | | X | X | X | | 1 | 6 | 6 | 12 | 13 |

2.2 PROCEDIMENTOS

Inicialmente procurou-se estabelecer um contato direto com os professores responsáveis pela coordenação dos trabalhos, na escola (1) coordenador pedagógico e na escola (2) coordenador de Área, a fim de esclarecê-los quanto a presente pesquisa e solicitar-lhes horários para entrevistas com professores que atendessem às exigências básicas com respeito às variáveis sob controle do presente trabalho.

Essa etapa não foi muito fácil, devido às coincidências de horário de turmas, além do fato de que um só professor, muitas vezes era responsável por mais de duas turmas do mesmo nível, fatores que impediriam a presença do observador, no caso o próprio pesquisador, em sala de aula, uma vez que não poderia estar em dois locais simultaneamente. Ao mesmo tempo, não se poderia contar com as duplas necessárias de professores, de uma mesma disciplina, em turmas diversas.

Uma vez indicados os professores, foi esclarecido a cada um deles, de modo bem geral, os objetivos da pesquisa, a necessidade de observações em sala de aula e de um plano comum para os professores de mesma disciplina, como também de horários extras para reuniões de estudo, atendimentos relativos aos grupos experimentais e de controle que deveriam ser constituídos.

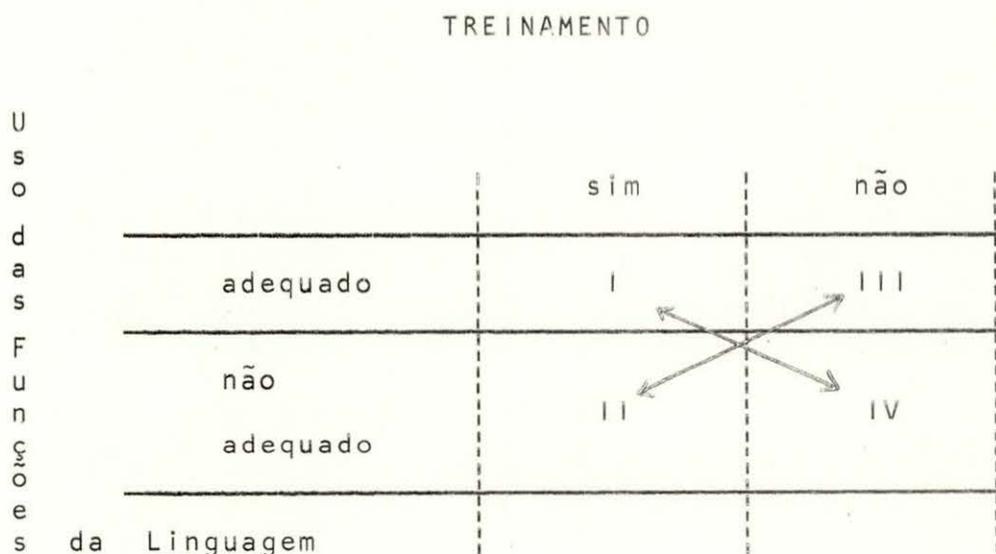
Iniciaram-se, então as sessões de observações prévias que variaram em número, de professor, para professor, na medida em que o observador tivesse dados suficientes para uma primeira classificação, pois algumas aulas não proporcionavam situações em que o professor se pronunciasse suficientemente, em termos de comportamentos verbais.

Após essa 1.^a fase de investigação, foi feita a 1.^a aplicação do instrumento referente à escala de Diferencial Semântica para os alunos responderem sobre a aula do professor em observação. Esta 1.^a aplicação da Diferencial Semântica e que constituiu o Pré-teste, teve como objetivo uma real classificação do professor segundo a variável independente *uso adequado* das funções da linguagem e *uso não adequado* dessas mes-

Uma vez classificados os professores, conforme ficha de avaliação elaborada para a presente experiência (instrumento do observador) e a escala de Diferencial Semântica (instrumento do aluno), foram organizados os grupos experimentais e de controle.

Procurando atender ao "Design" desta pesquisa, ou seja, um "design" fatorial (2 x 2), conforme figura abaixo, é que se efetivou o procedimento básico do trabalho.

Design Fatorial (2 x 2)



Foram constituídos, quatro grupos de 2 elementos cada um, de tal forma que 2 dos elementos utilizasse de modo já adequado as funções da linguagem e 2 não o fizessem da mesma forma.

Aos grupos I e II (A e B) grupos experimentais, foi dado um tratamento especial constituído de reuniões para informações e planejamento e, aos grupos III e IV (C e D) grupos de controle 1 e 2, foi dado um atendimento com respeito ao planejamento de suas aulas, porém, em se tratando de grupo de controle, não lhes foram dadas as informações específicas concernentes às funções da linguagem e "esquema fásico de estratégia de interação" proposto no quadro de referência teórico do presente trabalho.

Tabela 1: Esquema Operacional

| Grupos | Seleção | Pré-teste | Tratamento | Pós-teste |
|--------|---------|------------------|------------|------------------|
| I | NR | 0 ₁ A | XZ | 0 ₁ B |
| III | NR | 0 ₂ A | -Z | 0 ₂ B |
| II | NR | 0 ₃ A | X- | 0 ₃ B |
| IV | NR | 0 ₄ A | -- | 0 ₄ B |

LEGENDA: X = treinamento

(tratamento especial relativo às funções da linguagem)

Z = uso adequado das funções da linguagem em aula.

Convém salientar que foram observados 5 grupos, pelo fato de um dos professores só poder trabalhar, de forma a desenvolver o mesmo conteúdo de seu colega, a mesmo nível, no pós-teste, em um grupo de 1.^a série de 2.^o grau, porém que não fora observado previamente, e que, assim, não realizara o pré-teste. Como se tratava de um professor do grupo de controle e para o qual, portanto, não se havia dispensado o tratamento específico, com respeito às funções da linguagem, observou-se o professor no pós-teste neste outro grupo, aplicou-se a escala de Diferencial Semântica para os alunos responderem sobre o referido professor e, posteriormente, para fins de análise estatística dos dados, foi feita uma seleção aleatória de alunos deste 5.^o grupo e extraída a média de cada um dos 22 resultados atribuídos pelos dois grupos, grupo 4 e grupo 5, respectivamente.

Etapas básicas do experimento:

1.^a etapa - Tratamento específico oferecido a dois professores de uso *adequado* das funções da linguagem, e a dois professores de uso *não adequado* das funções da linguagem, de matérias diferentes em cada escola e que constituiu a variável *treinamento*.

O referido treinamento constitui-se de sessões de planejamento em grupo e entrevistas individuais que compreenderam um total de 10 horas para os grupos experimentais e 6 horas para os grupos de controle. As reuniões foram realizadas de forma a atender às disponibilidades de horário dos professores. Assim, o experimento propriamente dito, estendeu-se por um período de 4 semanas entre as duas escolas, sendo que toda a experiência, em termos de implementação de seu esquema operacional teve a duração de 6 semanas, compreendidas entre os meses de outubro e novembro de 1975.

2.2.1 DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

As observações dos sujeitos-professores foram realizadas pelo próprio experimentador, a fim de evitar erros de observação concernentes à natureza do fenômeno em questão, uma vez que os focos: comportamento verbal do professor e componentes da interação cognitiva estabelecida pelo mesmo, conjugam os níveis teórico e prático com certa complexidade, fazendo-se necessária a presença de especialista no campo.

A possível tendenciosidade por parte do observador, obedeceu a controle natural, exercido pela própria modalidade de registro, que, neste trabalho, foi de caráter descritivo, tendo utilizado a gravação e posterior análise de conteúdo dos referidos registros, como recurso decisivo para a tradução fidedigna da realidade em estudo.

Cada aula observada, tanto do Pré-teste, como do Pós-teste, foi registrada com auxílio de gravador. Os dados coletados pelo experimentador iam sendo complementados pelas gravações, que, posteriormente, serviram de fonte de referência no preenchimento de ficha de avaliação elaborada para a presente pesquisa.

A aplicação do instrumento relativo à escala de Diferencial Semântica também foi feita pelo experimentador, que na primeira das aplicações, ou seja no Pré-teste, esclareceu aos alunos, de cada um dos grupos, quanto à experiência, de um mo-

do geral, ressaltando a importância da colaboração que estavam prestando, e da necessidade de participarem com seriedade do trabalho, respondendo com espírito científico, em especial responsabilidade e objetividade, ao que lhes era solicitado.

A escala de Diferencial Semântica que os alunos deveriam preencher, continha, em folha de rosto, as explicações necessárias para o seu preenchimento, porém o aplicador, para assegurar-se da compreensão exata, por parte do aluno, de como deveria agir no preenchimento do referido instrumento da D. S., explicou-lhes oralmente, em poucas palavras o que, por escrito, em seguida iriam ler. Quando de posse do material para preenchimento, o(s) aluno(s), sempre que solicitaram, receberam explicações referentes ao exato significado de algum dos adjetivos da escala.

De um modo geral, em todos os grupos em que foi aplicada a escala D.S., não houve maiores dificuldades em seu preenchimento e os alunos levaram em média de 15 a 20 minutos nesta tarefa.

Como as observações realizadas foram em média de 50 minutos, foi solicitado ao professor, que teria os alunos em período subsequente, permissão para usarem os minutos iniciais de sua aula, no preenchimento deste material, em se tratando do mesmo professor, que então ainda trabalharia com os alunos por mais um período, a tarefa foi bem mais simples, iniciando o professor a sua segunda aula um pouco mais tarde.

2.2.2. - 0 Treinamento

O treinamento consistiu de sessões de informação e assessoramento à realização dos planos de ensino, assim distribuídos:

- 1.^a sessão - Informações básicas a respeito do Processo
duração: - da Comunicação em sala de aula. Exposição-
2 horas dialogada.
- 2.^a sessão - O processo de Interação Prof.-aluno, sua di-
2 horas mensão cognitiva. "Brainstorming" e leitura
comentada de material mimeografado.
- 3.^a sessão - As funções da Linguagem segundo Jakobson e
2 horas suas relações com a comunicação em sala de
aula. Apresentação de estimulação visual
(transparências) em retro-projetor e simul-
tânea exposição oral.
- 4.^a sessão - Planejamento orientado - a) formulação de ob-
2 horas jetivos. b) determinação de contexto e foco
do plano de aula. c) seleção de material de
estimulação. d) Identificação de seqüência
operacional de procedimentos.
- 5.^a sessão - Planejamento da experiência propriamente di-
2 horas ta atendendo às etapas da estratégia de in-
teração previstas em modelo básico proposto
no quadro teórico desta experiência.

Total - 10
horas.

QUADRO Nº 3 : Manipulação das Variáveis Independentes -

(Critérios de classificação)

| Funções da Linguagem | | Treinamento | | | | |
|----------------------|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Escola 1 | | Escola 2 | | |
| professor | adequado | não adequado | uso adequado | não adequado | uso adequado | não adequado |
| Português - 4 | 2 | 2 | - | 1 | - | 1 |
| Matéria - 4 | 2 | 2 | 1 | - | 1 | - |
| 8 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |

2.3 EXPERIÊNCIA PRELIMINAR

O presente estudo em caráter de experiência-piloto, foi realizado tendo como principal preocupação fundamental a testagem do instrumento básico de trabalho, ou seja, a escala de Diferencial Semântica, além da aplicação de recursos relativos à técnica de análise de conteúdo para os registros descritivos da interação professor-aluno, numa dimensão cognitiva, tendo como foco o comportamento verbal do professor.

A referida experiência, foi realizada, portanto, com vistas aos seguintes objetivos:

1º - Aplicar a escala D. S. a uma realidade de ensino-aprendizagem.

2º - Verificar a adequação de uma técnica de análise de conteúdo a material relativo à coleta de dados, através da observação em sala de aula.

3º - Implementar em caráter preliminar a metodologia implícita no design desta experiência.

2.3.1 MÉTODO

2.3.1.1 SUJEITOS - Constituem sujeitos desta experiência 16 alunos de Didática da Faculdade de Educação do 1º semestre de 1975. Todos provenientes do Curso de Letras, e sem experiência em magistério. Dos 28 alunos integrantes do referido curso, em etapa final, selecionou-se aleatoriamente 16, a fim de se organizar grupos experimentais e de controle de 4 componentes cada grupo. Além dos alunos de Didática, no caso professores, integraram a amostra deste trabalho 20 alunos de 8ª série de 2º grau do Colégio de Aplicação da referida Faculdade.

2.3.1.2 PROCEDIMENTOS - Aproveitando-se a unidade de ensino que, de momento, oportunizava experiências de micro-ensino, em que os alunos teriam de planejar situações de aprendizagem, levar a efeito estes planos em termos de regência de classe, além de avaliar a experiência, realimentando-a se necessário, em situações de re-ensino, foi oferecido a 2 grupos de 4 alunos, além da orientação geral quanto ao planejamento em si das micro-aulas, sessões de informação, tendo como foco central as Funções da Linguagem, segundo Jakobson (1973) e aspectos concernentes a essas Funções em sala de aula. Aos demais grupos, que também possuíam 4 componentes cada um, não foi oferecida a referida informação, constituindo dois desses últimos o grupo de controle.

Após uma primeira aplicação da escala de Diferencial Semântica como instrumento do aluno, foram tabulados os dados, e, com esses resultados constituiu-se os seguintes grupos:

Grupo A - grupo de alunos-mestres que já utilizavam de modo adequado as funções da linguagem e que i-

Grupo B - grupo de alunos-mestres cuja utilização das funções da linguagem não se mostrara adequada e que também constituiria grupo experimental.

Grupo C - grupo de alunos-mestres cuja utilização das funções da linguagem era adequada e os quais deveriam constituir grupo de controle.

Grupo D - grupo de alunos-mestres, que não apresentaram utilização das funções da linguagem adequada e que iriam constituir grupo de controle.

Dos 20 alunos de 8ª série que participaram da experiência, selecionou-se 10 aleatoriamente para integrar a amostra de sujeitos-alunos propriamente dita.

A metodologia básica, em termos de implementação do design, como também os instrumentos, foram os mesmos da experiência propriamente dita e constam em descrições específicas na presente dissertação.

As observações foram realizadas pelo próprio professor da turma, tendo em vista as seguintes razões:

a. Conhecimento dos objetivos implícitos na experiência em ação.

b. Conhecimentos anteriores da Observação como processo e técnica, como também o respectivo treinamento.

c. Desempenho da dupla função inerente ao papel de professor qual seja, a de observador assistemático e avaliador do processo.

d. A presença do registro descritivo, com auxílio de gravações, como recurso de controle natural à possíveis tendências.

2.3.2 RESULTADOS

Após a aplicação da escala de Diferencial Semântica, em caráter de Pré-teste, foram tabulados os dados de cada professor e verificada a média dos diferentes grupos avaliados pelo aluno. Os resultados são os seguintes:

Tabela 1

Resultados da escala D.S.

Totais relativos aos grupos previstos p/a experiência:
I, II, III, IV.
(Pré-teste)

| grupos alunos | I A | III C | II ⁺ B | IV D |
|------------------|--------|----------|----------------------|---------|
| 1 | 2.38 | 2.82 | 2.04 | 1.18 |
| 2 | 2.04 | 2.70 | 2.56 | 1.16 |
| 3 | 3.28 | 2.04 | 3.68 | 1.68 |
| 4 | 2.58 | 2.46 | 2.84 | 2.52 |
| 5 | 3.42 | 2.58 | 3.66 | 2.32 |
| 6 | 4.58 | 2.10 | 4.78 | 0.60 |
| 7 | 3.20 | 2.80 | 3.24 | 1.30 |
| 8 | 3.32 | 2.40 | 3.68 | 0.72 |
| 9 | 2.12 | 3.66 | 3.04 | 2.04 |
| 10 | 4.18 | 3.50 | 2.50 | 2.58 |
| Σx | 31.10 | 32.02 | 27.06 | 16.10 |
| \bar{x} | 3.11 | 3.2 | 2.7 | 1.61 |

Seguem-se a organização dos grupos segundo as variáveis independentes: uso adequado, uso não adequado e treinamento, não treinamento e o tratamento dispensado aos grupos experimentais.

Foi aplicada novamente, então, a escala D.S. - (Pós-teste) cujos resultados estão na tabela da página seguinte.

Tabela 2

Resultados da escala D.S.

Totais relativos aos grupos I, II, III e IV
(Pós-teste)

(I e II c/trein. - III e IV s/trein.)

| grupos alunos | I | III | II | IV |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| | A | C | B | D |
| 1 | 4.58 | 3.94 | 4.48 | 3.66 |
| 2 | 4.00 | 2.40 | 3.42 | 2.38 |
| 3 | 3.96 | 3.38 | 4.20 | 2.70 |
| 4 | 4.06 | 2.82 | 3.32 | 2.04 |
| 5 | 5.22 | 3.60 | 4.11 | 2.58 |
| 6 | 4.78 | 3.68 | 4.32 | 3.50 |
| 7 | 4.46 | 3.20 | 4.02 | 2.46 |
| 8 | 4.40 | 2.58 | 4.46 | 2.10 |
| 9 | 3.16 | 3.92 | 2.90 | 2.80 |
| 10 | 4.52 | 3.84 | 4.00 | 2.40 |
| Σx | 43.14 | 33.36 | 39.28 | 26.62 |
| \bar{x} | 4.31 | 3.23 | 3.92 | 2.66 |

As hipóteses de efeitos principais, ou seja a H_1 e a H_2 , foram testadas através do Coeficiente F da Análise de variância e apresentaram resultados significativos no Pré-teste e altamente significativos no Pós-teste.

A tabela abaixo apresenta os resultados referentes ao Pré-teste.

Tabela 3

Análise da variância aplicada aos resultados da D.S.

(Pré-teste)

| FONTES | SQ | GI | MQ | F_0 | $F_{0,05}$ $F_{0,01}$ | INTERPRE- TAÇÃO |
|--------|-------|----|------|-------|--------------------------|--------------------|
| TOT. | 35,24 | 39 | - | - | 2,85 | MS |
| TRAT. | 16,00 | 3 | 5,33 | 10,06 | 4,34 | |
| ERRO | 19,24 | 36 | 0,53 | - | - | - |
| ADEQ. | 9,96 | 1 | 9,96 | 18,79 | 4,10 7,35 | MS |
| TREIN. | 2,51 | 1 | 2,51 | 4,74 | 4,10 7,35 | S |

Na tabela anterior o fator adequação implícito na hipótese (1) cuja formulação é a seguinte:

H_1 - "O uso adequado das funções da linguagem por parte do professor, independentemente de treinamento, produz maior e mais efetiva interação cognitiva do que o uso não adequado dessas mesmas funções.

foi confirmado como muito significativo ao nível de 0,01.

Com respeito ao Pós-teste cujos resultados estão apresentados na tabela que segue, além das relações fundamentais de inter e intra grupos próprias da Análise de Variância foi testado o fator treinamento e os resultados são os seguintes:

Tabela 4

Análise da variância aplicada aos resultados da D.S.
(Pós-teste)

| FONTES | SQ | GI | MQ | F ₀ | F _{0,01} 0,05 | INTERPRE TAÇÃO |
|--------|-------|----|-------|----------------|---------------------------|-------------------|
| TOT. | 26,92 | 39 | - | - | - | - |
| TRAT. | 15,61 | 3 | 5,20 | 16,77 | 2,85 4,34 | MS |
| ERRO | 11,31 | 36 | 0,31 | - | - | - |
| ADEQ. | 2,81 | 1 | 2,81 | 9,06 | 4,10 7,35 | MS |
| TREIN. | 12,59 | 1 | 12,59 | 40,61 | 4,10 7,35 | MS |

Como se pode ver foi verificada diferença significativa entre os grupos de professores, em termos de uso adequado e não adequado das Funções da Linguagem em situação de ensino, em especial a favor dos grupos experimentais, isto é, aos grupos A e B que haviam sido treinados.

A 1ª hipótese de efeito parcial, ou seja, a H_3 que estabelece comparação entre os grupos A e C com a seguinte formulação:

"Os professores que, além de fazerem uso adequado das funções da linguagem, são treinados com relação às mesmas, estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva do que aqueles que também fazem uso adequado das funções da linguagem mas não são treinados."

Foi testada através do teste "t" de Student e os resultados são os seguintes:

Tabela 5

| Ss = 10 | ESCORES | | Diferença (x) | x ² |
|-----------|------------|-------------|---------------|----------------|
| | Grupo A(I) | Grupo B(II) | | |
| x | 43.14 | 33.26 | 8.7 | 14.61 |
| \bar{x} | 4.31 | 3.23 | - | - |

"t" = 3.87

P < 0,05

gl = 9

"S"

A diferença em favor do grupo A, ou seja do grupo de professores que utilizou de forma adequada, as funções da linguagem e que foram treinados foi significativa a nível de 0,05.

Tabela de Percentuais de Incidência das Funções da Linguagem nos Diferentes Momentos de Aula

Tabela 6 - Grupo A

MI

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 1 | 1 | 5 | 4 | 0 | 0 | 11 |
| P ₂ | 3 | 3 | 13 | 1 | 1 | 0 | 21 |
| P ₃ | 1 | 2 | 12 | 3 | 3 | 0 | 20 |
| P ₄ | 2 | 1 | 11 | 6 | 6 | 1 | 24 |
| TOT. | 7 | 7 | 41 | 10 | 10 | 1 | 76 |
| % | 9,2 | 9,2 | 53,9 | 13,2 | 13,2 | 1,3 | 100% |

I

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 2 | 2 | 35 | 7 | 2 | 3 | 51 |
| P ₂ | 4 | 8 | 22 | 5 | 5 | 1 | 45 |
| P ₃ | 1 | 5 | 25 | 3 | 4 | 2 | 40 |
| P ₄ | 2 | 1 | 23 | 6 | 1 | 2 | 36 |
| TOT. | 10 | 16 | 105 | 21 | 12 | 8 | 172 |
| % | 5,8 | 9,3 | 61,1 | 12,2 | 7,0 | 4,6 | 100% |

D

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 7 | 18 | 91 | 31 | 5 | 1 | 153 |
| P ₂ | 3 | 17 | 67 | 14 | 4 | 2 | 107 |
| P ₃ | 5 | 15 | 73 | 12 | 6 | 3 | 114 |
| P ₄ | 4 | 12 | 85 | 15 | 8 | 1 | 125 |
| TOT. | 19 | 62 | 316 | 72 | 23 | 7 | 499 |
| % | 3,8 | 12,5 | 63,3 | 14,4 | 4,6 | 1,4 | 100% |

C

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 2 | 0 | 14 | 4 | 2 | 1 | 23 |
| P ₂ | 2 | 1 | 8 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| P ₃ | 1 | 2 | 10 | 2 | 1 | 0 | 16 |
| P ₄ | 3 | 1 | 12 | 3 | 3 | 1 | 23 |
| TOT. | 8 | 4 | 44 | 10 | 6 | 2 | 74 |
| % | 10,8 | 5,4 | 59,5 | 13,5 | 8,1 | 2,7 | 100% |

Legendas:

MI - momentos iniciais
 I - introdução
 D - desenvolvimento
 C - conclusão

FF - função fática
 FC - função conativa
 FR - função referencial
 FE - função emotiva

FM - função metalingüística
 FP - função poética

Tabela de Percentuais de Incidência das Funções da Linguagem nos Diferentes Momentos de Aula

Tabela 7 - Grupo B

MI

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 2 | 1 | 10 | 5 | 2 | 1 | 21 |
| 2 | 3 | 2 | 9 | 4 | 1 | 2 | 21 |
| 3 | 2 | 3 | 18 | 8 | 5 | 1 | 37 |
| 4 | 1 | 2 | 24 | 3 | 1 | 1 | 32 |
| T. | 8 | 8 | 61 | 20 | 9 | 5 | 111 |
| | 7,2 | 7,2 | 54,9 | 18,0 | 8,9 | 4,5 | 100% |

D

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 3 | 10 | 62 | 10 | 3 | 2 | 90 |
| 2 | 2 | 5 | 78 | 6 | 2 | 1 | 94 |
| 3 | 1 | 3 | 82 | 8 | 2 | 1 | 97 |
| 4 | 1 | 4 | 70 | 5 | 3 | 1 | 84 |
| T. | 7 | 22 | 292 | 29 | 10 | 5 | 365 |
| | 1,9 | 6,0 | 80,0 | 8,0 | 2,7 | 1,4 | 100% |

I

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 1 | 3 | 28 | 9 | 3 | 1 | 45 |
| P ₂ | 2 | 2 | 25 | 6 | 5 | 2 | 42 |
| P ₃ | 2 | 4 | 33 | 8 | 4 | 2 | 53 |
| P ₄ | 1 | 2 | 30 | 11 | 2 | 1 | 47 |
| TOT. | 6 | 11 | 116 | 34 | 14 | 6 | 187 |
| % | 3,2 | 5,9 | 62,0 | 18,2 | 7,5 | 3,2 | 100% |

C

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 1 | 2 | 7 | 4 | 3 | 2 | 19 |
| P ₂ | 1 | 3 | 9 | 5 | 1 | 1 | 20 |
| P ₃ | 2 | 1 | 10 | 2 | 3 | 1 | 19 |
| P ₄ | 2 | 3 | 15 | 2 | 2 | 1 | 25 |
| TOT. | 6 | 9 | 31 | 13 | 9 | 5 | 83 |
| % | 7,2 | 10,8 | 37,3 | 21,4 | 14,8 | 8,3 | 100% |

Tabela de Percentuais de Incidência das Funções da Linguagem nos Diferentes Momentos de Aula:

Tabela 8 - Grupo C

MI

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 2 | 1 | 11 | 3 | 6 | 1 | 24 |
| 2 | 1 | 3 | 12 | 4 | 7 | 1 | 28 |
| 3 | 2 | 1 | 16 | 2 | 1 | 0 | 22 |
| 4 | 1 | 2 | 10 | 3 | 0 | 1 | 17 |
| T. | 6 | 7 | 49 | 12 | 14 | 3 | 91 |
| | 6,6 | 7,7 | 53,8 | 13,2 | 15,4 | 3,3 | 100% |

I

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 3 | 0 | 20 | 6 | 3 | 2 | 34 |
| P ₂ | 2 | 2 | 25 | 3 | 5 | 0 | 37 |
| P ₃ | 1 | 1 | 32 | 4 | 2 | 1 | 41 |
| P ₄ | 2 | 5 | 26 | 3 | 2 | 0 | 38 |
| TOT. | 8 | 8 | 103 | 16 | 12 | 3 | 150 |
| % | 5,4 | 5,4 | 68,6 | 10,6 | 8,0 | 2,0 | 100% |

D

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 4 | 12 | 85 | 15 | 8 | 2 | 126 |
| 2 | 1 | 9 | 80 | 2 | 1 | 0 | 93 |
| 3 | 2 | 3 | 71 | 3 | 2 | 1 | 82 |
| 4 | 1 | 5 | 20 | 9 | 0 | 1 | 36 |
| T. | 8 | 29 | 256 | 29 | 11 | 4 | 337 |
| | 2,4 | 8,6 | 76,0 | 8,6 | 3,2 | 1,2 | 100% |

C

| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| P ₁ | 3 | 1 | 12 | 3 | 3 | 1 | 23 |
| P ₂ | 1 | 1 | 9 | 2 | 1 | 1 | 15 |
| P ₃ | 2 | 5 | 12 | 5 | 0 | 2 | 26 |
| P ₄ | 1 | 3 | 14 | 3 | 1 | 1 | 23 |
| TOT. | 7 | 10 | 47 | 13 | 5 | 5 | 87 |
| % | 8,0 | 11,5 | 54,0 | 14,9 | 5,8 | 5,8 | 100% |

Tabela de Percentuais de incidência das Funções da Linguagem nos Diferentes Momentos de Aula

Tabela 9 - Grupo D

| | <u>MI</u> | | | | | | |
|----|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
| 1 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 2 | 1 | 0 | 10 | 2 | 1 | 0 | 14 |
| 3 | 2 | 1 | 6 | 3 | 0 | 0 | 12 |
| 4 | 3 | 0 | 5 | 2 | 0 | 2 | 12 |
| T. | 7 | 1 | 25 | 7 | 1 | 2 | 43 |
| | 16,2 | 2,4 | 58,1 | 16,2 | 2,4 | 4,7 | 100% |

| | <u>I</u> | | | | | | |
|----------------|----------|------|------|------|------|------|------|
| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
| P ₁ | 1 | 0 | 27 | 4 | 1 | 0 | 33 |
| P ₂ | 1 | 1 | 32 | 3 | 2 | 1 | 40 |
| P ₃ | 2 | 1 | 20 | 2 | 1 | 2 | 28 |
| P ₄ | 1 | 9 | 18 | 1 | 2 | 1 | 32 |
| TOT. | 5 | 11 | 97 | 10 | 6 | 4 | 133 |
| % | 3,8 | 8,2 | 73,0 | 7,5 | 4,5 | 3 | 100% |

| | <u>D</u> | | | | | | |
|----|----------|------|------|------|------|------|------|
| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
| 1 | 2 | 14 | 75 | 5 | 2 | 0 | 98 |
| 2 | 2 | 5 | 93 | 4 | 2 | 0 | 106 |
| 3 | 1 | 4 | 96 | 4 | 3 | 1 | 109 |
| 4 | 1 | 19 | 62 | 3 | 1 | 2 | 88 |
| T. | 6 | 42 | 266 | 16 | 8 | 3 | 401 |
| | 1,8 | 12,3 | 78,0 | 4,7 | 2,3 | 0,9 | 100% |

| | <u>C</u> | | | | | | |
|----------------|----------|------|------|------|------|------|------|
| | F.F. | F.C. | F.R. | F.E. | F.M. | F.P. | TOT. |
| P ₁ | 2 | 1 | 6 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| P ₂ | 1 | 1 | 4 | 3 | 0 | 0 | 9 |
| P ₃ | 2 | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| P ₄ | 0 | 3 | 8 | 4 | 1 | 1 | 17 |
| TOT. | 5 | 7 | 23 | 13 | 1 | 1 | 50 |
| % | 10,0 | 14,0 | 46,0 | 26,0 | 2,0 | 2,0 | 100% |

Nas tabelas que seguem estão os resultados das avaliações que o observador (no caso o experimentador) realizou a partir da análise das aulas dadas pelos professores, conforme fichas de nºs 1 e 2.

Tabela nº 10

Resultados gerais da interação cognitiva estabelecida pelos professores, conforme Ficha de Avaliação nº 1

| grupos profs. | P ₁ | P ₂ | P ₃ | P ₄ |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| A | 18 | 18 | 15,5 | 16 |
| B | 16 | 18 | 16 | 15,5 |
| C | 20 | 16 | 18 | 18 |
| D | 13,5 | 15,5 | 13,5 | 13,5 |

Tabela nº 11

Resultados gerais referentes à Avaliação do Professor segundo às Funções da Linguagem (Ficha de Avaliação nº 2)

| grupos profs. | P ₁ | P ₂ | P ₃ | P ₄ | TOT. | \bar{X} |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|-----------|
| A | 57 | 55 | 52,5 | 55,5 | 220,5 | 55,6 |
| B | 55,5 | 54,5 | 54,0 | 53,0 | 217 | 54,2 |
| C | 54,5 | 55,5 | 56,5 | 47,5 | 214 | 53,5 |
| D | 33,5 | 35 | 30 | 31 | 130 | 32,5 |

Tabela nº 12

Resultados gerais dos grupos (A-B-C-D) segundo fichas (1) e (2) e participação dos alunos.

| Grupos profs. | P ₁ | P ₂ | P ₃ | P ₄ | TOTAL | \bar{X} |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|-----------|
| A | 85 | 92,5 | 88,0 | 81,5 | 347 | 86,75 |
| B | 84,5 | 81,5 | 94,5 | 75,5 | 336 | 84 |
| C | 81,5 | 92,5 | 80,0 | 78,5 | 332,5 | 83,12 |
| D | 57 | 70,5 | 53,5 | 54,5 | 235,5 | 58,87 |

Tabela nº 13

Percentagens gerais de incidência das funções da linguagem por grupo

| Funções | G.A. | G.C. | G.B. | G.D. |
|---------|-------|-------|-------|-------|
| FF | 29.6 | 22.4 | 19.5 | 31.8 |
| FC | 36.4 | 33.2 | 29.9 | 36.9 |
| FR | 237.8 | 252.4 | 234.2 | 255.1 |
| FE | 53.3 | 47.3 | 65.6 | 54.4 |
| FM | 32.9 | 32.4 | 33.9 | 11.2 |
| FP | 10.0 | 12.3 | 17.4 | 10.6 |

Tabela nº 14

Totais brutos de incidência das
funções de linguagem por grupo

| Funções Grupos | G.A. | G.B. | G.C. | G.D. |
|-------------------|------|------|------|------|
| FF | 44 | 27 | 29 | 23 |
| FC | 89 | 54 | 50 | 61 |
| FR | 506 | 455 | 500 | 411 |
| FE | 113 | 70 | 96 | 46 |
| FM | 51 | 42 | 42 | 16 |
| FP | 18 | 15 | 21 | 10 |

Utilizando-se os resultados da Análise de Conteúdo, referente aos registros descritivos das aulas, após a tabulação e organização de tabelas de incidência das 6 funções da linguagem, segundo Jakobson (1973), nos comportamentos verbais de cada um dos professores observados, tabelas (6, 7, 8 e 9), é possível, de certa forma, afirmar que, de um modo geral, não há muita diferença na utilização das mesmas em aula, entre os diferentes professores, o que há é uma carência de utilização de algumas delas, por parte de alguns professores.

Assim, por exemplo, no Grupo D (professores de uso não adequado das funções da linguagem e não treinados) em que o número de incidência das funções Metalingüística, Emotiva e Poética é bastante reduzido, em comparação com os demais grupos, tabela (14).

2.3.3. CONCLUSÕES

Tendo em vista que a presente experiência constituiu-se de uma tentativa de objetivar, de alguma forma, um esquema teórico de utilização da linguagem em sala de aula e de observar a sua funcionalidade, principalmente no que diz respeito a uma possível aplicação do mesmo a uma situação experimental de treinamento, considera-se que a mesma tenha alcançado seus objetivos, possibilitando inclusive a formulação das seguintes conclusões:

- Os professores que fazem uso adequado das funções da linguagem em situação de interação cognitiva, obtêm do aluno uma participação mais efetiva.
- O treinamento para o uso adequado das funções da linguagem em classe, favorece a interação cognitiva.
- Dentre as funções da linguagem, salientam-se como importantes para uma interação cognitiva mais efetiva as funções: *metalingüística, emotiva e poética*.

As conclusões acima, derivam dos testes a que foram submetidas as hipóteses de efeitos principais e a 1ª hipótese de efeito parcial, além dos resultados referentes à análise de conteúdo.

Considera-se, portanto, que a presente experiência-piloto alcançou os objetivos a que se propôs inicialmente.

2.4. Instrumentos

A coleta de dados foi feita mediante auxílio dos seguintes instrumentos para as variáveis independentes - [uso das funções da linguagem e treinamento]: Gravador - ficha de avaliação elaborada para a presente experiência e cuja finalidade constituiu a avaliação do conteúdo dos registros descritivos, *esquema de estratégia de interação* proposto no quadro de referência teórica deste trabalho, tendo como foco a utilização das funções da linguagem em sala de aula.

Para a variável dependente, ou seja interação cognitiva foi utilizada a Escala "Diferencial Semântica" cuja finalidade foi de obter a reação cognitiva e emotiva do aluno. Para a qualidade e quantidade de participações do aluno utilizou-se o registro descritivo com o auxílio de gravador.

2.4.1. Descrição do Instrumento: ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA.

A coleta dos dados referentes ao aluno, isto é, a impressão que o professor lhe causou, foi, portanto, realizada através da Escala de Diferencial Semântica. Esta escala, conforme Miron (1969), possui diversos domínios de aplicação, isto é, além da aparência de ubiqüidade, as dimensões de avaliação, potência e atividade.

O referido instrumento, avalia o mesmo conceito tantas vezes quantas são as escalas que o compõem. Nesta técnica, os sujeitos escolhem um ou mais conceitos, ao longo de escalas constituídas de vários adjetivos bipolares no que diz respeito ao significado - (Osgood, 1957 p. 76).

A escala de Diferencial Semântica, estabelece uma comparação entre conceitos dois a dois, verifica não só a covariância, mas a diferença das médias. A sua fórmula básica é:

$$D_{il} = \sqrt{\sum_j d_{il}^2}$$

$j = n^{\circ}$ de escalas

$i = 1^{\circ}$ conceito

$l = 2^{\circ}$ conceito

sendo que, D_{il} significa a diferença algébrica entre as coordenadas de i e l na mesma dimensão, ou fator j = total de escalas.

Neste trabalho, o D expressa o índice de distância semântica, isto é, de similaridade entre categorias de professores em aula, avaliados do ponto de vista do aluno em uma série de 50 escalas bipolares.

O somatório (Σ), neste caso, é sobre escalas e alunos por grupo.

As dimensões de avaliação, potência e atividade foram atendidas na medida em que se procurou selecionar adjetivos que se referissem especificamente ao Conteúdo (Potência), aos procedimentos (Atividade) e à forma do professor avaliar o aluno em aula ou mesmo a situação de trabalho (Avaliação).

Esta técnica foi escolhida para este trabalho, porque representa uma real medida de reações emocionais, de um ponto de vista individual, dando oportunidade a cada um de avaliar segundo uma série de escalas descritivas.

Conforme Manoil (1963), "fatores afetivos ou emocionais são parte integral de todo um processo", para ele "o homem age e reage em diferentes circunstâncias, reflexivamente ou conscientemente, dependendo do nível de desenvolvimento, grau de integração da personalidade e natureza da situação. O aspecto cognitivo de uma solução de problema, é somente um aspecto do processo total. Como o indivíduo não funciona no vazio, a natureza dos objetivos, que o envolvem como um todo, também reflete o espírito do momento".

Esta mesma técnica (DS) foi utilizada por Gale & Mayerberg (1973) com o propósito de determinar as diferentes reações emocionais de estudantes frente a comportamentos não verbais do professor. Os autores acima citados concluem que "o fluxo das inferências que ocorrem não-verbalmente, também ocorrem sobre, sob, dentro e em torno as deliberadas trocas verbais de informação a serem aprendidas".

2.4.2 ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA

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

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

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

Ex.:

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

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

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

ou

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

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

Ex.:

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

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

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

Ex:



Atenção:

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

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

Não pense demais, assinale segundo a sua primeira impressão.

| | | | |
|----|-----------------|------------------------------|-----------------|
| 1. | PESSOAL | IMPessoal PESSOAL | IMPessoal |
| | --:::--:::--::: | _____ | --:::--:::--::: |
| 2. | DELICADO | RUDE DELICADO | RUDE |
| | --:::--:::--::: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 3. | BREVE | LONGO BREVE | LONGO |
| | -::~:--:::~::~: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 4. | ORIGINAL | ORIGINAL ROTINEIRO | ROTINEIRO |
| | --:::~::~:~::: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 5. | ÍNTIMO | ÍNTIMO DISTANTE | DISTANTE |
| | --:::~::~:~::: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 6. | FORMAL | FORMAL INFORMAL | INFORMAL |
| | --:::~::~:~::: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 7. | DEMOCRÁTICO | DEMOCRÁTICO AUTORITÁRIO | AUTORITÁRIO |
| | --:::~::~:~::: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 8. | INSISTENTE | INSISTENTE NÃO INSISTENTE | NÃO INSISTENTE |
| | --:::~::~:~::: | _____ | --:::~::~:~::: |
| 9. | NÃO DIRETIVO | DIRETIVO NÃO DIRETIVO | DIRETIVO |
| | --:::~::~:~::: | _____ | --:::~::~:~::: |

| | | | |
|-----|--------------|--------------------------------|-----------------|
| 19. | SIGNIFICANTE | INSIGNIFICANTE SIGNIFICANTE | INSIGNIFICANTE |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 20. | PROFUNDO | SUPERFICIAL PROFUNDO | SUPERFICIAL |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 21. | PRÁTICO | NÃO PRÁTICO PRÁTICO | NÃO PRÁTICO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 22. | CLARO | CONFUSO CLARO | CONFUSO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 23. | SIMPLES | COMPLICADO SIMPLES | COMPLICADO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 24. | ELUCIDATIVO | NÃO ELUCIDATIVO ELUCIDATIVO | NÃO ELUCIDATIVO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 25. | PERSPICAZ | OBTUSO PERSPICAZ | OBTUSO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 26. | PRECISO | VAGO PRECISO | VAGO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |
| 27. | ADEQUADO | INADEQUADO ADEQUADO | INADEQUADO |
| | -:~::~ | _____ | -:~::~ |

CARTÃO AUXILIAR DE EMISSÃO DE RESPOSTAS

- _____ X INTENSAMENTE
- _____ X MODERADAMENTE
- _____ X LEVEMENTE
- _____ X MUITO POUCO
- _____ X QUASE NADA
- _____ X NADA
- _____ X INDIFERENTE
OU NULO
- _____ X NADA
- _____ X QUASE NADA
- _____ X MUITO POUCO
- _____ X LEVEMENTE
- _____ X MODERADAMENTE
- _____ X INTENSAMENTE

2.4.3 CRITÉRIOS QUANTITATIVOS PARA CLASSIFICAÇÃO DO PROFESSOR QUANTO À UTILIZAÇÃO DAS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA INTERAÇÃO COGNITIVA:

Partindo do princípio de que as seis funções da linguagem (Função Referencial, Função Fática, Função Conativa, Função Metalingüística, Função Poética), estão, por natureza, presentes em qualquer situação de comunicação (Jakobson, 1973), a omissão de duas delas, ou mais, pelo professor, ou a utilização inadequada, em sala de aula, será considerada falta de habilidade do professor no que diz respeito às mesmas.

Por outro lado, será considerada efetiva a interação em que, em um grupo de 22 a 30 alunos, num período de 50 minutos, efetuar-se uma média de 10 a 20 participações entre respostas e perguntas de alunos, que estejam dentro do contexto de idéias trabalhado, ou seja, que possuam elo cognitivo.

O professor será avaliado, portanto, numa escala máxima de 100 pontos, cuja distribuição será a seguinte:

1. à utilização adequada das seis funções básicas de linguagem, em consonância com o modelo proposto no presente trabalho. - 60 pontos
 2. ao atendimento aos papéis do professor inerentes à interação cognitiva. - 20 pontos
 3. à presença de participações de diferentes alunos em aula. - 20 pontos
- assim distribuídos:
- | | |
|----------------------------------|-------------|
| menos de 5 participações | - 3 pontos |
| de 5 a 10 participações | - 5 pontos |
| de 10 a 15 participações | - 10 pontos |
| de 15 a 20 ou mais participações | - 20 pontos |

- Para os itens 1 e 2 segue ficha de critérios qualitativos, com discriminações de padrões de respostas previstas, com respeito ao comportamento verbal do professor, e respectivos níveis.

2.4.4 FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO COGNITIVA

(critério qualitativo e quantitativo)

Ficha nº 1

Prof. B₁ e B₂

1. O professor, como iniciador de uma situação de ensino-aprendizagem, utiliza estímulos verbais e, ou, não verbais para desencadear processos centrais de atividade do aluno, evitando a inatividade ou distração do mesmo nos primeiros minutos de aula.

(no caso de resposta afirmativa:)

Sim () com efeito () 5 pontos
 Não () sem efeito () 2,5 pontos

2. O professor exerce controle da situação de aprendizagem, utilizando recursos não verbais, ou verbais, para manter a conexão direta entre os dois processos centrais (prof./aluno) de fluxo de informação, de assimilação e transformação da informação pelo aluno.

(no caso de resposta afirmativa:)

Sim () sempre que necessário () 5 pontos
 Não () várias vezes () 3 pontos
 raramente () 1 ponto

3. O professor observa as reações do aluno com relação à compreensão imediata do conteúdo procurando canalizar as respostas no sentido de estabelecer um elo cognitivo.

(no caso de resposta afirmativa:)

Sim () sempre que necessário () 5 pontos
 Não () várias vezes () 3 pontos
 raramente () 1 ponto

4. O professor mantém o foco previsto.

(no caso de resposta afirmativa:)

Sim () em parte () 2,5 pontos
 Não () () 5 pontos

Nome do Prof.:

Total de pontos previstos: 20

Total de pontos alcançados: _____

CHIA DE AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO VERBAL DO PROFESSOR EM AULA COM RE-
 A UTILIZAÇÃO DAS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Ficha nº 2.

1. FUNÇÃO FÁTICA - O professor serviu-se desta função no início da aula e na medida em que necessita reestabelecer o contexto afetivo para o desenvolvimento do trabalho?

() Sim () Não

UTILIZAÇÃO EM:

| | | |
|------------------------------|----------|-----------------------------|
| momentos iniciais | () 5 p. | <u>Padrão de Utilização</u> |
| introdução propriamente dita | () 2 p. | de forma própria () |
| desenvolvimento | () 2 p. | de forma carente () |
| conclusão | () 1 p. | de forma exagerada () |

2. FUNÇÃO REFERENCIAL - O professor recorreu a esta função desde o início da aula, estabelecendo uma relação com conhecimentos anteriores de aluno e, em todos os outros momentos de trabalho, em especial no desenvolvimento?

momentos iniciais () 5 p. () Sim () Não

| | | |
|------------------------------|----------|------------------------|
| introdução propriamente dita | () 3 p. | de forma própria () |
| desenvolvimento | () 3 p. | de forma carente () |
| conclusão | () 2 p. | de forma exagerada () |

3. FUNÇÃO EMOTIVA - O professor utilizou esta função, valorizando suas próprias palavras, determinadas idéias ou para reforçar as respostas do aluno: recorrendo à figuras de realce, dicção clara, articulações enfáticas, entoações diversas, repetições de termos ou frases?...

() Sim () Não

| | | |
|------------------------------|----------|------------------------|
| momentos iniciais | () 5 p. | |
| introdução propriamente dita | () 3 p. | de forma própria () |
| desenvolvimento | () 4 p. | de forma carente () |
| conclusão | () 2 p. | de forma exagerada () |

4. FUNÇÃO METALINGÜÍSTICA - O professor recorreu a esta função ao prever a dificuldade do aluno, esclarecendo-lhe antecipadamente qualquer possível dúvida, procurando tornar cada vez mais claras, expressões, termos, enfim,

momentos iniciais () 1 p. () Sim () Não

| | |
|------------------------------|----------|
| introdução propriamente dita | () 3 p. |
| desenvolvimento | () 5 p. |
| conclusão | () 1 p. |

5. FUNÇÃO CONATIVA - O professor recorreu a esta função, solicitando direta ou indiretamente a participação do aluno, sua atenção em determinado momento, convocando-o, enfim, para a tarefa?

() Sim () Não

| | | |
|------------------------------|----------|------------------------|
| momentos iniciais | () 2 p. | |
| introdução propriamente dita | () 3 p. | de forma própria () |
| desenvolvimento | () 4 p. | de forma carente () |
| conclusão | () 1 p. | de forma exagerada () |

6. FUNÇÃO POÉTICA - O professor utilizou recursos estilísticos, procurando embelezar, realçar, tornar perene suas palavras, criar um contexto poético com as ideias que estava desenvolvendo?

() Sim () Não

| | | |
|------------------------------|----------|------------------------|
| momentos iniciais | () 1 p. | |
| introdução propriamente dita | () 3 p. | |
| desenvolvimento | () 2 p. | |
| conclusão | () 4 p. | Total de pontos: _____ |

◆◆◆◆◆ ◆ ◆◆◆◆◆

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA - Nº 2

Para cada uma das seis funções da linguagem foram atribuídos 10 pontos, distribuídos em 4 momentos diferentes, correspondentes ao modelo básico da presente pesquisa. A omissão, por parte do professor, de qualquer uma das funções em mais de *dois* dos momentos previstos para a mesma, implicará em ausência de pontos com relação à referida função.

Com respeito ao padrão da utilização, para os usos de modo inadequado, em termos de *carência* ou *exagero*, dar-se-á apenas a metade do total de pontos alcançados em determinada função.

2.4.6 QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A ESCALA SOCIAL

Para o nível sócio-econômico do professor e do aluno, foi utilizado questionário cujos indicadores e quadro de referências para a escala social foram extraídas e adaptadas do trabalho de Maria Lais Mousinho Guidi e Sérgio Guerra Duarte - "Um esquema de caracterização sócio-econômica" - publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do MEC/INEP, vol., 52, nº 115, jul/set. 1969.

Este esquema de caracterização constitui adaptação da escala de hierarquia de prestígio das ocupações de Glass, que foi usada no Brasil por Bertram Hutchinson e posteriormente utilizada em várias outras pesquisas de campo efetuadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Os dados culturais foram trabalhados de acordo com o seguinte sistema de referência:

| Escolaridade | N í v e l |
|--------------|---|
| 1 | analfabeto ou primário incompleto |
| 2 | primário completo ou ginásio incompleto |
| 3 | ginásio completo* ou 2º ciclo incompleto |
| 4 | curso médio completo ou superior incompleto |
| 5 | superior completo |

Os fatores sócio-econômico atenderam às seguintes categorias de hierarquia profissional (Escala de hierarquia de prestígio de ocupações de Glass).

| HIERARQUIA PROFISSIONAL (categoria) | NÍVEL |
|---|-------|
| Ocupações de alta renda | 5 |
| Ocupações superiores (profissionais liberais) | 4 |
| Ocupações de nível médio | 3 |
| Ocupações de nível inferior de qualificação (exigem apenas um nível mínimo de instrução formal: primário ou treinamento específico. | 2 |
| Ocupações não-qualificadas (ocupações braçais o que não exigem experiência profissional ou nível mínimo de instrução | 1 |

O nível "socio-econômico-cultural" de cada um dos professores como também dos alunos, foi determinado a partir da adição dos seguintes elementos: nível de escolaridade do pai, nível de escolaridade da mãe, profissão do pai ou responsável masculino, profissão da mãe ou responsável feminino.

ESCALA DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

| Indicadores | Assinale com um x a quadrícula adequada em cada indicador | | | | | Escreva abaixo a resposta de cada indicador por extenso |
|--|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Profissão do pai ou responsável | | | | | | |
| Nível de instrução do pai ou responsável | | | | | | |
| Nível de instrução da mãe ou responsável | | | | | | |

TABELA de referência para o nível sócio-econômico-cultural dos sujeitos.

| CLASSIFICAÇÃO | PONTOS | CLASSE SOCIAL |
|---------------|------------|----------------|
| | de 3 a 4 | Baixa inferior |
| | de 5 a 7 | Baixa superior |
| | de 8 a 10 | Média inferior |
| | de 11 a 13 | Média superior |
| | de 14 a 15 | Alta |

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES (registros descritivos)

As categorias selecionadas para análise correspondem às seis funções básicas de linguagem de Jakobson (1973): função fática, constativa, referencial, emotiva, metalinguística e poética, conforme definição operacional realizada nesta experiência.

Para analisar-se o conteúdo dos registros descritivos das aulas, tomou-se como indicador a palavra, tendo como referência básica, teórica as classes de formas linguísticas de Carroll (1969 p. 141) cujo quadro segue abaixo:

Quadro nº 4

PRINCIPAIS CONCEITOS DAS CLASSES DE FORMA

| Classe | Manifestação Linguística* | Significado Conceptual Aproximado - Classe de Experiências que inclui: |
|------------|--|--|
| Nominais | Substantivos, pronomes e locuções substantivas | Objetos, pessoas, idéias e relações cuja localização ou distribuição no espaço, real ou metafórica, pode ser especificada. |
| Adjetivais | Adjetivos, locuções adjetivas | Qualidades ou atributos que percebemos como referentes aos nominais seja em termos de tudo-ou-nada (presença-ausência), seja em termos de intensidade. |
| Verbais | Verbos, locuções verbais | Acontecimentos, relações ou estados cuja localização ou distribuição na dimensão temporal pode ser especificada. |
| Adverbiais | Advérbios, locuções adverbiais | Qualidades ou atributos que são percebidos como aplicando-se a adjetivais e verbais, seja em termos de tudo-ou-nada, seja em termos de intensidade. |

* - As derivações de outras classes de forma devem ser incluídas em cada uma dessas classes.

| | | |
|----------------|--------------------------------------|--|
| Preposicionais | Preposições, locuções preposicionais | Relações de posição espacial, temporal ou lógica relativas a nominais. |
| Conjuncionais | Conjunções | Relações lógicas que ocorrem sempre que dois ou mais membros de qualquer classe ou construção são considerados juntos. |

Do quadro de Carroll não foram consideradas, como indicadores, apenas as conjunções como elemento de ligação entre palavras e frases, sendo as mesmas levadas em conta somente em caso de construções com objetivo enfático, como partícula de realce.

Foram as seguintes as relações identificadas entre as classes Lingüísticas de Carroll e as Funções da Linguagem de Jakobson:

| | |
|--|--|
| Classe das formas nominais | - Função Referencial |
| Classe das formas adjetivais | - Função emotiva e poética |
| Classe das formas verbais | - Função Referencial Função Conativa e F. Poética |
| Classe das formas adverbiais | - Função Referencial, Emotiva e Poética |
| Classe das formas preposicionais e conjuncionais | - Função Poética (em se tratando de uso enfático) |

Essas relações são as que facilmente podem ser evidenciadas em um processo de comunicação de ordem informativa, sendo que qualquer outra relação pode ser estabelecida, desde que haja por parte do remetente, ou daquele que organiza e emite uma mensagem, uma intenção determinada que modifique a estrutura bá-

sica de uma frase, acrescentando nuances de diferentes relações entre palavras e respectivas funções.

A cada uma das funções atribuiu-se um número, com vistas à identificação das mesmas nos registros descritivos e conseqüente computação e estabelecimento do percentual de incidência dos mesmos nas emissões verbais do professor.

Partindo-se do pressuposto de que "ao falarmos, utilizamos as diferentes funções da linguagem numa diversidade que atende a uma ordem hierárquica que se estabelece conforme o objetivo implícito em cada emissão verbal" (Jakobson 1973, p. 123), considera-se condição necessária ao professor um certo equilíbrio entre as diferentes funções da linguagem em termos de uma utilização adequada das mesmas às necessidades inerentes a uma interação cognitiva atualizada.

Para se avaliar, portanto, a adequação do uso destas funções pelo professor, foi elaborada uma ficha de avaliação que, em sua estrutura geral, procura atender ao esquema fásico de estratégia de interação proposto nesta experiência.

Com vistas ao cálculo de frequência das incidências das diferentes funções, considerou-se como amplitude total (AT) as palavras proferidas pelo professor durante toda a aula e, nesse total, as diferentes percentagens que alcançaram cada uma das funções, constituíram um dado objetivo, para a análise dos níveis de adequação previstos na ficha de avaliação já referida neste capítulo.

3. RESULTADOS

importante

Os resultados a serem apresentados no presente capítulo estão distribuídos em três etapas:

ETAPA A - Resultados referentes ao instrumento: "Escala de Diferencial Semântica", do ponto de vista das respostas dos 22 alunos, tomados individualmente, em cada um dos grupos, no total das 50 escalas bipolares de caracterização do professor e que integram o referido instrumento neste trabalho. Além desses resultados, fazem parte desta etapa aqueles relativos às fichas do experimentador. Nesta etapa foram testadas as Hipóteses de efeitos principais H_1 e H_2 e as primeiras hipóteses de efeitos parciais H_3 e H_4 .

ETAPA B - Resultados referentes à Escala D.S. do ponto de vista de cada uma das 50 escalas bipolares do referido instrumento, como também de apenas 23 escalas selecionadas como mais significativas com respeito às características do professor quando à variável adequação de linguagem. Nesta etapa foram testadas: a hipótese de efeito principal de nº 2 (H_2) relativa à variável treinamento, além das hipóteses de efeitos parciais - (H_3), (H_4), (H_5), (H_6), (H_7) e (H_8).

ETAPA C - Nesta etapa estão os dados referentes à Análise de Conteúdo dos registros descritivos das aulas observadas e respectivas tabelas de percentuais de incidência das diferentes Funções da Linguagem, por professor em análise, como também a correlação estabelecida entre os resultados relativos ao instrumento do aluno (Escala D. S.) e os resultados referentes aos instrumentos do expe-

3.1 - ETAPA - A

Constituíram-se atividades paralelas, porém independentes, as avaliações dos sujeitos-professores segundo a Escala de Diferencial Semântica (instrumento do aluno) e as avaliações do experimentador e cujos instrumentos foram duas fichas de avaliação, Ficha de Interação Cognitiva (nº 1) e Ficha de Utilização das Funções da Linguagem (nº 2), além do próprio registro descritivo e respectiva análise de conteúdo.

Os resultados que seguem dizem respeito, inicialmente, à sessão classificatória do professor (Pré-teste) conforme a variável Adequação da Linguagem.

T A B E L A nº 15

Resultados gerais da Escala D. S. aplicada aos professores da Escola 1 - (Pré-teste)

| Alunos Professores | A ₁ | B ₁ | C ₁ | D ₁ |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1 | 2.9 | 3.24 | 3.38 | 2.8 |
| 2 | 4.56 | 3.26 | 3.68 | 4.52 |
| 3 | 2.96 | 1.42 | 4.00 | 2.94 |
| 4 | 4.04 | 3.12 | 2.5 | 2.26 |
| 5 | - 3.66 | 2.52 | 2.4 | 2.32 |
| 6 | 4.32 | 4.52 | 3.18 | 4.82 |
| 7 | 0.18 | 1.92 | 1.68 | 3.84 |
| 8 | 3.64 | 3.68 | 4.18 | 4.1 |
| 9 | 0.64 | 0.7 | 4.46 | 3.54 |
| 10 | - 1.88 | 4.02 | 3.54 | 0.3 |
| 11 | - 1.04 | 2.58 | 4.78 | 3.38 |
| 12 | 2.16 | 2.48 | 4.38 | 3.82 |
| 13 | - 2.62 | 2.52 | 3.96 | 3.7 |
| 14 | 0.4 | 1.28 | 2.34 | 2.1 |
| 15 | 2.36 | - 0.98 | 3.94 | 0.56 |
| 16 | 1.54 | 2.82 | 3.88 | 1.54 |
| 17 | 0.8 | - 0.48 | 4.4 | 4.14 |
| 18 | 3.06 | 1.06 | 2.72 | 2.4 |
| 19 | 4.02 | 3.6 | 2.06 | 1.82 |
| 20 | 2.44 | - 0.02 | 4.2 | 1.22 |
| 21 | - 2.12 | - 0.58 | 3.16 | 0.86 |
| 22 | 1.44 | 1.3 | 2.5 | 0.52 |
| ξ | 30.14 | 43.98 | 75.32 | 57.5 |
| \bar{x} | 1.37 | 2.00 | 3.42 | 2.61 |

Tabela nº 16

Resultados gerais da Escala D. S.
(Escola 2 - Prê-teste)

| Alunos | A ₂ | B ₂ | C ₂ | D ₂ |
|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Professores | | | | |
| 1 | 3.28 | 0.22 | 1.32 | 1.2 |
| 2 | 2.38 | 0.28 | 3.66 | 1.7 |
| 3 | 0.98 | 1.78 | 2.36 | 4.9 |
| 4 | 4.26 | 1.18 | - 0.5 | 0.34 |
| 5 | 3.56 | - 0.64 | 2.5 | 2.14 |
| 6 | 1.2 | - 0.7 | 2.08 | 0.52 |
| 7 | 0.7 | - 0.5 | 0.076 | 2.9 |
| 8 | 4.84 | 1.7 | 2.16 | 2.94 |
| 9 | 3.78 | - 0.18 | 2.24 | 1.36 |
| 10 | 4.86 | 0.36 | 3.16 | 1.14 |
| 11 | 4.50 | 1.16 | 1.48 | - 1.18 |
| 12 | 4.50 | - 0.36 | - 0.08 | 1.62 |
| 13 | 4.52 | 1.44 | 1.54 | 2.46 |
| 14 | 3.94 | 0.42 | 2.22 | 2.84 |
| 15 | 2.7 | - 0.8 | 0.76 | 0.86 |
| 16 | 1.78 | - 0.18 | 2.9 | 1.3 |
| 17 | 2.34 | 1.16 | 1.46 | 0.9 |
| 18 | 4.24 | 1.14 | 0.24 | 2.3 |
| 19 | 4.4 | 2.58 | 2.24 | 3.1 |
| 20 | 4.9 | 2.04 | 1.38 | 2.68 |
| 21 | 0.44 | - 0.1 | 0.24 | 1.22 |
| 22 | 4.9 | 0.6 | 1.4 | 1.8 |
| ξ | 73.0 | 12.86 | 34.204 | 39.04 |
| \bar{x} | 3.31 | 0.58 | 1.55 | 1.77 |

Com base nos resultados das tabelas acima e da precedente, como também na que segue, ou seja na avaliação do experimenter, foram organizados os grupos experimentais e de controle, com vistas à implementação do "Design" proposto nesta experiência.

Tabela nº 17

| Professores | Prof. Escola 1 | | | | Prof. Escola 2 | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A ₁ | B ₁ | C ₁ | D ₁ | A ₂ | B ₂ | C ₂ | D ₂ |
| Ficha nº 1 | 13,5 | 9 | 18 | 13,5 | 54 | 29 | 48 | 19 |
| Ficha nº 2 | 52 | 32 | 56 | 25,5 | 18 | 7 | 8 | 7,5 |
| Pontos relativos à participação dos alunos | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 3 | 10 | 3 |

Aos resultados do Pré-teste, tabela (15) da Escala de Diferencial Semântica, foi aplicada a Análise de Variância (teste F), que nesse 1º momento, com respeito a fatores, testou a adequação da Linguagem.

T A B E L A nº 18

QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA

Pré-teste

| FONTE | SQ | GL | MQ | F | P | INTERPRETAÇÃO |
|-------|-------|----|------|------|------|---------------|
| TOT | 99,41 | 87 | 1,14 | - | | |
| TRAT. | 18,4 | 3 | 6,13 | 6,38 | 0,01 | MS |
| ERRO | 81,01 | 84 | 0,96 | - | | |
| AD | 9,17 | 1 | 9,17 | 9,55 | 0,01 | MS |

Como se pode ver na tabela acima, tanto com respeito à interação, entre os grupos, como também com relação ao Fator testado (AD) adequação da linguagem, o resultado foi *muito significativo* ao nível de 0,01.

A partir dos resultados da Escala D. S. (pré-teste) tabelas (14) e (15) foram organizados os grupos segundo as categorias previstas nesta experiência (A e C → uso adequado das funções. B e D → uso não adequado das funções da linguagem) e calculada a média por grupo e respectiva categoria. Os resultados são os seguintes:

TABELA nº 19

Resultados da D. S. (Pré-teste) para os quatro grupos selecionados para o experimento

| SS | USO ADEQUADO DA LINGUAGEM | | USO NÃO ADEQUADO DA LINGUAGEM | |
|------------|---------------------------|----------------|-------------------------------|---------------|
| | C. TR. I (A) | S. TR. III (C) | C. TR. II (B) | IV (D) S. TR. |
| 1 | 3.09 | 2.35 | 1.73 | 2.00 |
| 2 | 3.47 | 3.67 | 1.72 | 3.13 |
| 3 | 1.97 | 3.18 | 1.60 | 3.92 |
| 4 | 4.15 | 1.00 | 2.15 | 1.30 |
| 5 | 0.10 | 2.45 | 0.99 | 2.23 |
| 6 | 2.76 | 2.63 | 1.96 | 2.62 |
| 7 | 0.44 | 0.46 | 0.71 | 3.37 |
| 8 | 4.24 | 3.17 | 2.69 | 3.52 |
| 9 | 2.21 | 3.35 | 0.26 | 2.45 |
| 10 | 1.43 | 3.35 | 2.19 | 0.72 |
| 11 | 1.33 | 2.35 | 1.11 | 2.50 |
| 12 | 3.33 | 2.93 | 1.82 | 1.32 |
| 13 | 1.05 | 2.75 | 1.98 | 3.08 |
| 14 | 2.17 | 2.28 | 0.85 | 2.47 |
| 15 | 2.53 | 2.35 | 0.89 | 0.71 |
| 16 | 1.66 | 3.39 | 1.32 | 1.42 |
| 17 | 1.57 | 2.93 | 0.34 | 2.52 |
| 18 | 3.65 | 1.24 | 1.23 | 2.35 |
| 19 | 4.21 | 2.15 | 3.09 | 2.46 |
| 20 | 1.03 | 2.79 | 1.01 | 1.95 |
| 21 | 1.28 | 1.70 | 0.34 | 1.04 |
| 22 | 3.17 | 1.95 | 0.95 | 1.16 |
| Σx | 50.70 | 54.42 | 28.47 | 48.24 |
| \bar{x} | 2.30 | 2.47 | 1.30 | 2.19 |

TABELA nº 20

RESULTADOS DA D.S. (Pós-teste) para as quatro categorias de professores do experimento

| | USO ADEQUADO DA LINGUAGEM | | USO NÃO ADEQUADO DA LINGUAGEM | |
|-----------|---------------------------|---------|-------------------------------|--------|
| | C. TR. | S. TR. | C. TR. | S. TR. |
| | I (A) | III (C) | II (B) | IV (D) |
| 11 | 3.01 | 3.53 | 3.53 | 2.75 |
| 2 | 3.04 | 4.01 | 1.92 | 2.40 |
| 3 | 3.99 | 2.69 | 1.76 | 1.82 |
| 4 | 4.30 | 1.79 | 0.94 | 0.58 |
| 5 | 2.89 | 2.43 | 0.73 | 2.56 |
| 6 | 2.14 | 1.68 | 2.15 | 0.16 |
| 7 | 2.15 | 3.12 | 2.77 | 1.87 |
| 8 | 3.95 | 3.53 | 3.30 | 2.60 |
| 9 | 4.27 | 3.66 | 0.86 | 1.15 |
| 10 | 4.20 | 4.57 | 1.67 | 0.39 |
| 11 | 3.91 | 2.03 | 1.64 | 2.48 |
| 12 | 3.04 | 2.23 | 3.73 | 0.66 |
| 13 | 3.48 | 3.88 | 3.38 | 1.57 |
| 14 | 4.48 | 3.48 | 1.98 | 2.14 |
| 15 | 4.27 | 4.05 | 2.30 | 0.95 |
| 16 | 4.26 | 4.47 | 2.82 | 1.23 |
| 17 | 3.22 | 2.97 | 2.21 | 3.02 |
| 18 | 4.62 | 3.03 | 1.66 | 1.91 |
| 19 | 4.98 | 2.96 | 1.79 | 3.22 |
| 20 | 4.63 | 2.05 | 2.08 | 2.52 |
| 21 | 4.07 | 4.26 | 1.58 | 1.95 |
| 22 | 3.46 | 3.88 | 1.66 | 0.89 |
| ξ | 82.36 | 70.30 | 45.31 | 38.77 |
| ξ^2 | 321.25 | 240.96 | 106.18 | 85.37 |
| \bar{x} | 3.74 | 3.19 | 2.66 | 1.76 |

Com os resultados da tabela (anterior) foram testadas as hipóteses de efeitos principais quais sejam:

H₁ - O uso adequado das funções da Linguagem por parte do professor, independentemente de treinamento, produz maior e mais efetiva interação cognitiva do que o uso não adequado dessas mesmas funções.

$$H_1 \quad \frac{I + III}{2} > \frac{II + IV}{2}$$

H₂ - O treinamento do professor para o uso adequado das funções da linguagem, resulta em maior e mais efetiva interação cognitiva do que o não treinamento para esse mesmo uso.

$$\frac{I + II}{2} > \frac{III + IV}{2}$$

através do Coeficiente *F* da "Análise de Variância" e os resultados estão incluídos na tabela que segue:

TABELA nº 21

QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA
(escores da Escala D. S.)

Resultados do Pós-Teste

| FONTE | SQ | G | MQ | F | F 0,05 0,01 | INTER- PRETAÇÃO |
|-------------|--------|----|-------|-------|----------------|--------------------|
| TOT | 116,88 | 87 | - | - | - | |
| TRAT | 57,73 | 3 | 19,24 | 27,49 | 2,72 4,04 | MS |
| ERRO | 59,15 | 84 | 0,70 | - | - | |
| ADEQUAÇÃO | 53,45 | 1 | 53,45 | 76,36 | 3,98 6,96 | MS |
| TREINAMENTO | 3,94 | 1 | 3,94 | 5,63 | 3,98 6,96 | S |

Os resultados da tabela (21), acima, evidenciam, como se pôde constatar, uma diferença *muito significativa*, tanto ao nível de 0,05 como a 0,01, com respeito ao fator *adequação da linguagem*, em favor dos grupos classificados como de uso adequado das funções da linguagem (grupos A e C) como também, uma diferença significativa, embora apenas a nível de 0.05 com relação ao fa-

tor *treinamento*, isto é, em favor dos grupos (A e B) de uso adequado e não adequado das funções da linguagem e que receberam treinamento.

A seguir apresenta-se os resultados das hipóteses de efeitos parciais (H_3) (H_4) e (H_5) para as quais utilizou-se a prova "t" de "Student".

H_3 - Entre os professores *treinados*, aqueles que fazem *uso adequado* das funções da linguagem estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva, do que os que *não fazem tal uso*.

T A B E L A n° 22

Resultado do cálculo de "t" para a diferença entre médias das categorias A e B. (teste da hipótese H_3)

| SS = 22 | E S C O R E S | | Diferença (x) | x ² |
|-----------|---------------|--------------|------------------|----------------|
| | Grupo I (A) | Grupo II (B) | | |
| x | 82,36 | 45,31 | 37,05 | 95,15 |
| \bar{x} | 3,74 | 2,66 | — | — |

"t" = 4,05

gl = 21

MS

P < 0,01

A diferença encontrada entre o grupo A (uso adequado/treinado) e o grupo B (uso não adequado/treinado) foi *muito significativa* a nível de 0,01, em favor do grupo A, ou seja, de uso adequado das funções da linguagem e treinado.

H₄ - Os professores de uso *não adequado* das funções da linguagem que são *treinados* com relação às mesmas, estabelecem maior e mais afetiva interação cognitiva do que os *não treinados* e que também *não fazem uso adequado* das funções da linguagem.

TABELA Nº 23

Resultado do cálculo de "t" para a diferença entre médias das categorias B e D. (teste da hipótese 4).

| SS = 22 | E S C O R E S | | Diferença (x) | x ² |
|-----------|---------------|--------------|------------------|----------------|
| | Grupo III (B) | Grupo IV (D) | | |
| x | 45,31 | 38,77 | 6,54 | 32,96 |
| \bar{x} | 2,66 | 1,76 | — | — |

"t" = 3,46

gl = 21 MS

P < 0,01

Como se pode ver, na tabela acima, a diferença encontrada a favor do grupo B, ou seja, grupo de uso *não adequado*, treinado, evidencia um resultado *muito significativo* a nível de 0,01.

TABELA Nº 24

Resultado do cálculo de "t" para a diferença entre médias das categorias A e C. (teste da hipótese 5).

| SS = 22 | E S C O R E S | | Diferença (x) | x ² |
|-----------|---------------|---------------|------------------|----------------|
| | Grupo I (A) | Grupo III (C) | | |
| x | 82.36 | 70.30 | 12.06 | 30,24 |
| \bar{x} | 3,74 | 3,19 | — | — |

"t" = - 1.96 (NS)

gl = 21

P 0,001

a 0,001. A diferença entre professores de uso adequado das funções da linguagem, em respeito à influência do treinamento mostrou-se muito pequena e esta evidência parece indicar que o treinamento para o uso adequado das funções da linguagem não exerce muita influência em professores que já fazem uso dessas mesmas funções de forma adequada. Neste caso resulta rejeitada a hipótese de nº 5, segundo a qual os professores que, além de fazerem *uso adequado* das funções da linguagem, são *treinados* com relação às mesmas, estabelecem maior e mais efetiva interação cognitiva, do que aqueles que também fazem *uso adequado* das funções da linguagem mas que *não* são treinados.

ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS QUATRO GRUPOS DE PROFESSORES (categorias A, B, C e D) SEGUNDO A ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA

Os dados foram analisados em seu total, ou seja considerando-se os 50 adjetivos bipolares predicativos da D.S. e também o número de 23, selecionados como mais significativos.

O fato de se tomarem apenas 23 adjetivos, e não os 50, deve-se às seguintes razões:

- a) - facilidade em se fazerem as médias e diferenças;
- b) - maior pertinência de significados com respeito às características do professor a serem identificadas pelo aluno, atendendo, assim, mais precisamente à variável *uso das funções da linguagem*.

Deixaram-se de lado, por exemplo, adjetivos tais como: democrático, responsável, parcial e outros que qualificavam o professor de um modo mais geral e mais diretamente ligado a estilo de interação, do que à efetividade do comportamento verbal em termos de interação cognitiva propriamente.

A análise dos dados foi elaborada atendendo às seguintes etapas:

Primeiramente se fez a apresentação gráfica dos conceitos emitidos pelos alunos. Para a referida apresentação, tomou-se a média das avaliações atribuídas a cada um dos adjetivos pelos 130 alunos que constituíram a amostra do presente trabalho.

Em seguida, fez-se a média de cada adjetivo, para cada categoria de professor.

A figura 1 - constitui a representação gráfica dos 50 adjetivos.

A figura 2 - contém a representação gráfica dos 23 adjetivos selecionados.

ANÁLISE DAS MÉDIAS - Resultados da D.S.

Para se avaliar a média total fez-se a soma de todas as médias para cada categoria de professor, tanto dos 50 adjetivos,

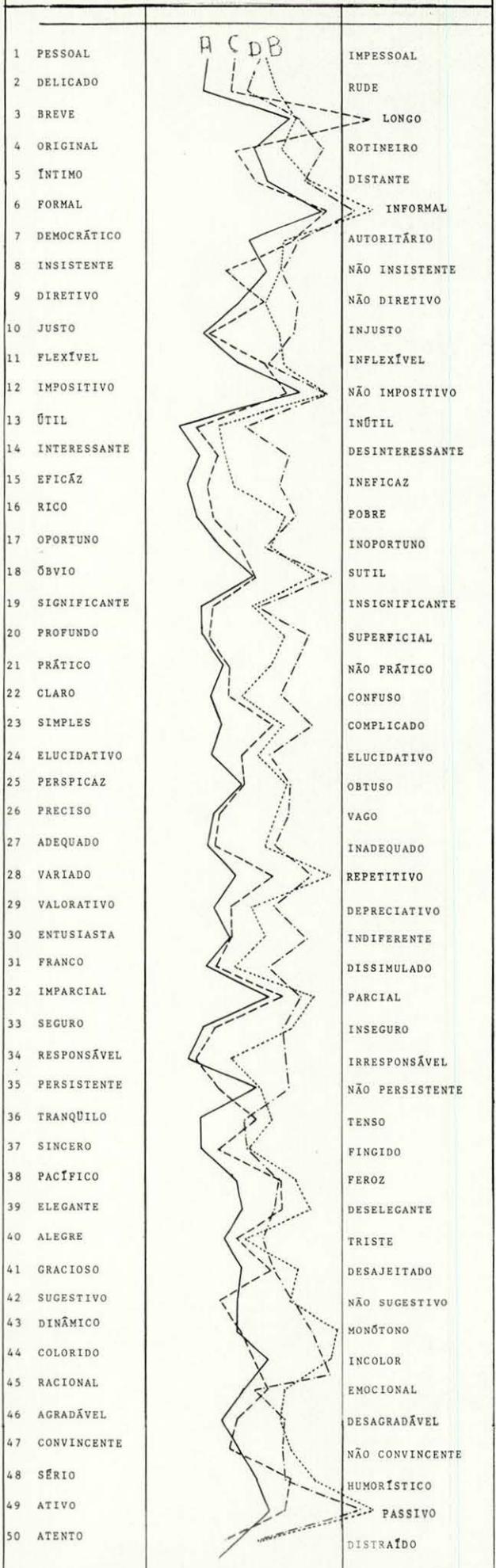


FIGURA 1

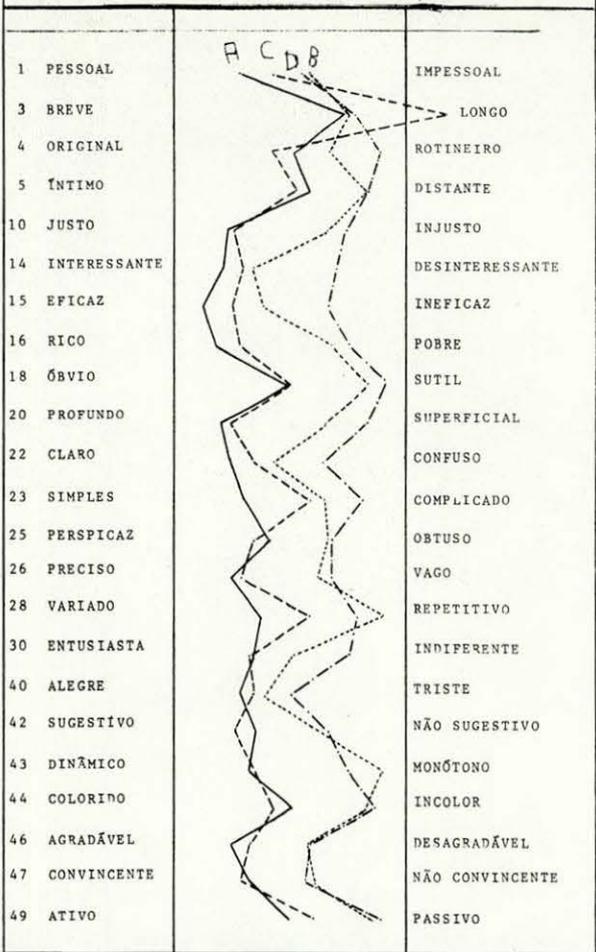


FIGURA 2

Resultados gerais das médias dos diferentes grupos (Escala D.S.)

CONVENÇÃO



6 pontos positivos, a média apresentou-se sempre na parte positiva, relativamente alta para algumas categorias e mais baixa para outras:

Tabela 25 - Totais de médias para as quatro categorias de professores, selecionadas segundo as variáveis - (uso das funções da linguagem e treinamento). Resultados da D. S., relativos à aplicação das provas de "t" para o nível de (0,05).

| Grupos | \bar{x} | em 50 adjetivos | em 23 adjetivos |
|--------|-----------|--------------------|--------------------|
| A | | 3,67 | 3,68 |
| B | | 1,96 | 1,80 |
| C | | 3,21 | 3,26 |
| D | | 1,80 | 1,35 |

Como se pode ver, a média feita com apenas 23 adjetivos que melhor caracterizam as categorias de professor, tendo em vista as funções da linguagem, mostra-se mais significativa principalmente nas categorias D e B.

Essas médias vêm confirmar as hipóteses levantadas, anteriormente; em especial a (H2) e a (H7), pois o grupo D (sem uso adequado das funções de linguagem e sem treino) está apenas a 1,35 graus positivos, ao passo que o grupo A (com uso adequado da função de linguagem e treino) está a 3,68 graus positivos na média total.

Tabela 26 - Diferença entre as médias dos grupos A e C (H3) nos 50 adjetivos e nos 23 adjetivos:

| Grupos | \bar{x} | A | C | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 3,67 | 3,21 | 0,46 |

Tabela 27 - Diferença entre as médias dos grupos B e D (H4) nos 50 adjetivos:

| Grupos | \bar{x} | B | D | Diferença |
|--------|-----------|------|-------|-----------|
| | | 1,96 | -1,80 | 0,16 |

Tabela 28 - Diferença entre as médias dos grupos B e D (H4) nos 23 adjetivos:

| Grupos | \bar{x} | B | D | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 1,80 | 1,35 | 0,45 |

Tabela 29 - Diferença entre as médias dos grupos A e C (H5) nos 23 adjetivos:

| Grupos | \bar{x} | A | C | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 3,68 | 3,26 | 0,42 |

Apoiados nos resultados das tabelas de n.ºs. 27, 28 e 29, se pode deduzir que o treino influenciou na diferenciação do conceito dado pelos alunos, mas não de modo muito significativo. O máximo que modificou, numa escala de 12 espaços foi 0,46, pouco menos de meio espaço. Fica constatado, contudo que o treinamento influenciou, pois, em todos os grupos em que ele foi manipulado como variável independente, houve uma modificação positiva.

A diferença devida ao uso das funções da linguagem é bem mais significativa do que a relativa ao treino. Veja-se as tabelas seguintes de números 30 e 31.

Tabela nº 30

Em 50 adjetivos

| Grupos | \bar{x} | A | B | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 3,67 | 1,96 | 1,71 |

| Grupos | \bar{x} | C | D | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 3,21 | 1,80 | 1,41 |

Tabela nº 31

Em 23 adjetivos

| Grupos | \bar{x} | A | B | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 3,68 | 1,80 | 1,88 |

| Grupos | \bar{x} | C | D | Diferença |
|--------|-----------|------|------|-----------|
| | | 3,26 | 1,35 | 1,91 |

O menor espaço existente entre os professores de uso adequado das funções da linguagem foi de 1,41 espaços, chegando às vezes a quase 2 espaços (1,91).

Estes resultados permitem a conclusão de que o fator adequação da linguagem é de 3 a 4 vezes mais significativo do que o fator treinamento na população analisada, que vem confirmar as Hipóteses H3 e H6.

ANÁLISE DAS DIFERENÇAS

Após o tratamento dos dados conforme as médias dos quatro grupos de professores, analisaram-se as diferenças existentes entre as respectivas categorias.

Conforme especificação abaixo, há 6 diferenças possíveis:

2. Entre A e C : d_2
3. Entre A e D : d_3
4. Entre B e C : d_4
5. Entre B e D : d_5
6. Entre C e D : d_6

Para melhor visualização, seguem essas seis diferenças básicas em representação gráfica relativa à aplicação da Escala de Diferencial Semântica. Deve-se notar, contudo, que essa apresentação difere em seu sentido e conteúdo da representação gráfica anterior (figuras 1 e 2).

Nessa última representação, ou seja, figuras (3 e 4), o ponto 0 (zero) indica a *nao diferença*. Quanto mais o traço se afasta para a esquerda, tanto maior é a diferença positiva do primeiro elemento do binômio sobre o segundo. Se o traço se afasta para a direita, isto indica diferença positiva do segundo elemento do binômio sobre o primeiro.

Nas figura (3 e 4) encontramos a representação gráfica das diferenças nos 50 adjetivos, como também nos 23 adjetivos selecionados.

Para analisar-se as diferenças recorreu-se à fórmula empregada por Osgood, 1967 (p. 91) utilizada em análises do espaço semântico:

$$D = \sqrt{\frac{\sum d^2}{N}}$$

Onde o D é somatório das diferenças elevadas ao quadrado, e d é a diferença entre as duas categorias de professores no caso presente.

As diferenças encontradas foram as seguintes:

a) para 50 adjetivos:

$$D1 = 1,85 \quad (A-B)$$

$$D2 = 0,84 \quad (A-C)$$

$$D3 = 1,97 \quad (A-D)$$

$$D4 = 1,59 \quad (B-C)$$

$$D5 = 0,75 \quad (B-D)$$

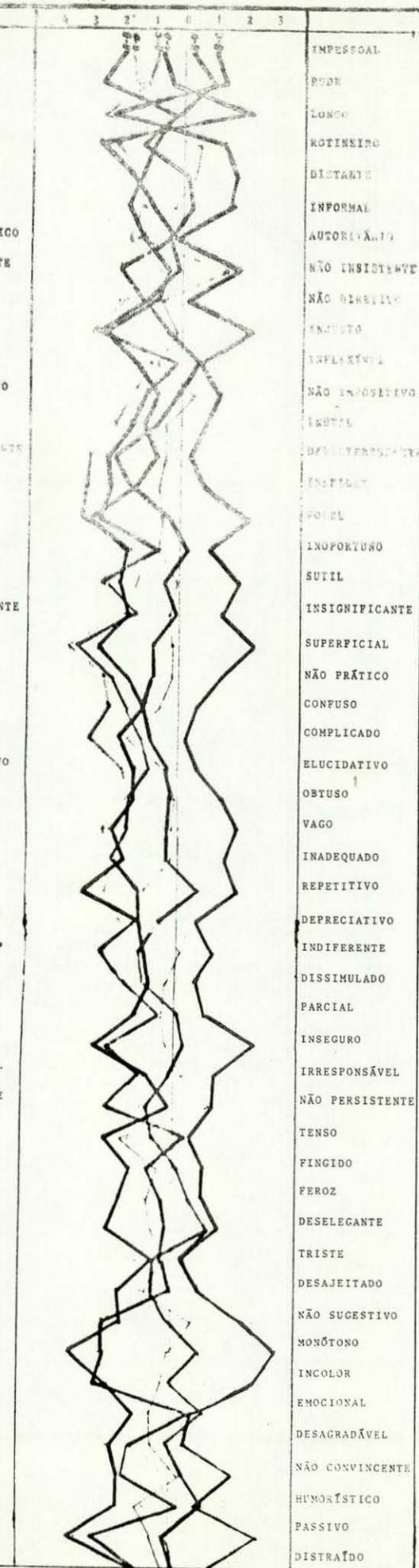


FIGURA 3

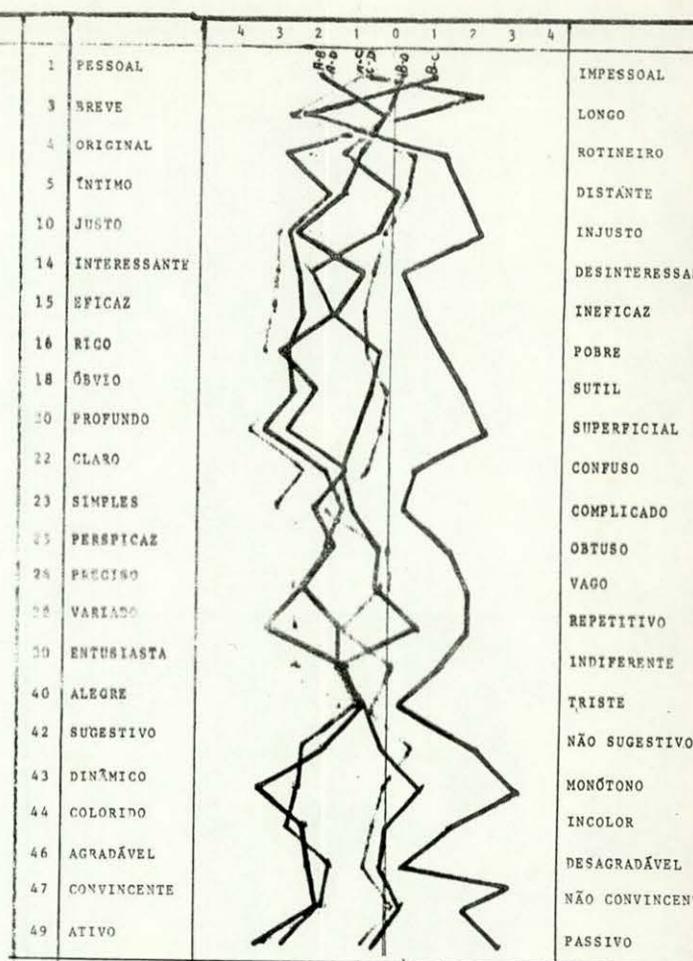


FIGURA 4

Resultados gerais das diferenças (d) entre as categorias de professores (A - B - C - D)

- A-B — (uso adequado c/trein. X uso não adeq. c/trein.)
- A-C — (uso adequado c/trein. X uso não adeq. s/trein.)
- A-D — (uso adequado c/trein. Y uso não adeq. s/trein.)
- B-C — (uso não adeq. c/trein. X uso adequado s/trein.)
- B-D — (uso não adeq. c/trein. Y uso não adeq. s/trein.)
- C-D — (uso adequado s/trein. X uso não adeq. s/trein.)

$$D6 = 1,80 \quad (C-D)$$

b) Para 23 adjetivos selecionados:

$$D1 = 4,35 \quad (A-B)$$

$$D2 = 0,69 \quad (A-C)$$

$$D3 = 5,96 \quad (A-D)$$

$$D4 = 3,69 \quad (B-C)$$

$$D5 = 0,74 \quad (B-D)$$

$$D6 = 4,86 \quad (C-D)$$

Na análise dessas diferenças percebe-se novamente a influência devida ao treino entre as diferentes categorias. Assim, entre A e C, a diferença é de 0,69 (para 23 adjetivos). A diferença entre B e D é de 0,74 e 0,75 (23 e 50 adjetivos). A diferença encontrada é relativamente pequena.

A grande diferença começa a aparecer, contudo, quando entra em jogo a variável uso das funções da linguagem. Assim, entre os dois grupos não treinados, C e D, H_6 , a diferença é de 4,86 nos 23 adjetivos. Entre os dois grupos treinados, A e B, a diferença é de 4,35. Registra-se ainda uma diferença relativamente grande entre C (uso adequado das funções da linguagem, mas não treinado) e B (com treino, mas sem uso adequado das funções da linguagem): 3,69, o que vem confirmar a H_8 .

A maior diferença encontrada, confirmando-se a hipótese (H_7) está entre grupo A (uso adequado das funções da linguagem com treino) e grupo D (sem treino e sem uso adequado das funções da linguagem): 5,96.

Tabela nº 32

Em 50 adjetivos

| Grupos x | A | B | Diferença |
|-------------|------|------|-----------|
| | 3,67 | 1,96 | 1,71 |

Tabela nº 33

| Grupos x | C | D | Diferença |
|-------------|------|------|-----------|
| | 3,21 | 1,80 | 1,41 |

Para se analisar a significância existente entre as diferenças das diferenças, foi empregado o teste "t" para amostras emparelhadas. Aplicou-se este teste apenas ao conjunto de 23 adjetivos, para facilitar as somatórias e médias. A fórmula empregada foi a seguinte:

$$t = \frac{\bar{X}_{MA} - \bar{X}_{ME}}{S}$$

$$\sqrt{n}$$

$$\text{onde } S = \sqrt{\frac{\sum X^2 - (\sum X)^2/n}{n-1}}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum AB}{n}$$

Os resultados obtidos constam nas tabelas subsequentes:

Tabela nº 34

Cálculo de "t" para amostras emparelhadas; diferença entre as categorias de professor: (A - B) e (A - C)

| Conceitos 23 | E S C O R E S | | Diferença (x) | x ² |
|-----------------|---------------|-------|------------------|----------------|
| | A-B | A-C | | |
| x | 43,30 | 17,30 | 37,82 | 78,21 |
| \bar{x} | 0,60 | 1,88 | | |

"t" = 7,11 (MS)

gl = 22

P < 0,01

A tabela acima indica que a diferença encontrada entre os professores de *uso adequado* das funções da linguagem treinados e os de *uso não adequado* também treinados é bem maior do que a diferença encontrada entre os professores de *uso adequado* treinados e de *uso adequado não treinados*, o que permite, de certa forma, afirmar que o treinamento tem maior influência para aqueles professores que não utilizam as funções da linguagem adequadamente.

Resultado do Cálculo de "t" para amostras emparelhadas - (A - B) (A - D)

| Conceitos | E S C O R E S | | Diferença (x) | x ² |
|-----------|---------------|-------|------------------|----------------|
| | A - B | A - D | | |
| 23 | | | | |
| x | 43,3 | 55,66 | 13,75 | 15,53 |
| \bar{x} | 1,88 | 2,33 | | |

$$"t" = 3,75 \quad (S)$$

$$g1 = 22$$

$$P < 0,01$$

A tabela acima evidencia uma diferença significativa em favor do grupo de professores de uso não adequado, treinado em comparação com o grupo de uso não adequado, não treinado. Resultado que também, de certa forma, permite afirmar a respeito de uma determinada validade do treinamento, confirmando-se a hipótese de nº 2 e, de forma indireta, a hipótese de nº 4 (vide pág. das hipóteses).

TABELA Nº 36

Resultado do Cálculo de "t" para amostras emparelhadas - categorias (A - C) (B - D)

| Conceitos | E S C O R E S | | Diferença (x) | x ² |
|-----------|---------------|-------|------------------|----------------|
| | A - C | B - D | | |
| 23 | | | | |
| x | 13,70 | 17,31 | 19,5 | 37,42 |
| \bar{x} | 0,74 | 0,59 | | |

$$"t" = 0,75 \quad (NS)$$

$$g1 = 22$$

$$P < 0,01$$

Esta tabela (Tabela nº 36) apresenta um resultado não significativo a nível de 0,01 pelo fato, justamente, de ter testado a diferença entre as diferenças dos seguintes grupos: grupos de uso adequado, treinados/não treinados e grupos de uso não adequado treinados/não treinados. O resultado não significativo permite inferir de uma maior validade do treinamento para os grupos de professores mais carentes, isto é, a diferença que existe entre professores treinados e não treinados é maior em se tratando de professores do grupo de uso não adequado das funções da linguagem. Esse resultado de certa for-

Tabelas de Totais de incidências de cada uma das Funções da Linguagem por Professor e distribuídos em 4 momentos de aula.

MI - Mom. Iniciais
I - Introdução
D - Desenvolvim.
C - Conclusão

Tabela 37

Prof. A₁
(gr. exp. - uso ad.)
-Hist.

| Funções Etapas da aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | ξ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|-----|-------|
| FF | 2 | 3 | 6 | 4 | 14 | 3.87 |
| FC | 4 | 3 | 14 | 2 | 23 | 6.36 |
| FR | 30 | 43 | 150 | 37 | 260 | 71.82 |
| FE | 5 | 3 | 8 | 5 | 21 | 5.80 |
| FM | 6 | 1 | 16 | 4 | 27 | 7.45 |
| FP | 2 | 6 | 5 | 4 | 17 | 4.7 |
| ξ | | | | | 362 | 100% |

Tabela 38

Prof. D₁
(gr. controle - uso n. ad.)
Hist.

| Funções Etapas da aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | ξ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|-----|-------|
| FF | 5 | 2 | 1 | 2 | 10 | 6.62 |
| FC | 2 | 3 | 6 | 3 | 14 | 9.27 |
| FR | 16 | 30 | 40 | 20 | 106 | 70.19 |
| FE | 4 | 2 | 3 | 3 | 12 | 7.94 |
| FM | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | 3.97 |
| FP | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 1.98 |
| ξ | | | | | 151 | 100% |

Tabela 39

Prof. B₁
(gr. exp. - uso n. ad.)

| Funções Etapas da aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | ξ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|-----|-------|
| FF | 1 | 2 | 20 | 5 | 28 | 3,78 |
| FC | 4 | 15 | 40 | 9 | 108 | 14,6 |
| FR | 21 | 42 | 382 | 55 | 500 | 67,56 |
| FE | 1 | 11 | 49 | 5 | 66 | 8,91 |
| FM | 0 | 1 | 29 | 5 | 35 | 4,73 |
| FP | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0,40 |
| ξ | | | | | 740 | 100% |

Tabela 40

Prof. C₁
(gr. contr. - Lg. Port. uso ad.)

| Funções Etapas da aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | ξ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|-----|-------|
| FF | 5 | 1 | 13 | 0 | 19 | 3.30 |
| FC | 3 | 7 | 35 | 0 | 45 | 7.81 |
| FR | 39 | 21 | 250 | 45 | 355 | 61.63 |
| FE | 8 | 3 | 70 | 7 | 88 | 15.27 |
| FM | 2 | 5 | 35 | 6 | 48 | 8.33 |
| *FP | 2 | 3 | 11 | 5 | 21 | 3.63 |
| ξ | | | | | 576 | 100% |

* Diferença significativa e 0,05 para o professor C₁ (uso adequado)

Teste "U" } P = 0,014

Tabela 41

Prof. A₂(Prof. gr. exp. - uso ad.)
Hist.

| Funções Etapas de aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | Σ | % |
|------------------------------|-----------------|----------|----------|----------|-----|-------|
| FF | 5 | 5 | 11 | 12 | 33 | 6.32 |
| FC | 7 | 14 | 9 | 8 | 38 | 7.30 |
| FR | 30 ⁰ | 68 | 197 | 72 | 367 | 70.30 |
| FE | 13 | 14 | 21 | 5 | 53 | 10.15 |
| FM | 1 | 2 | 5 | 3 | 20 | 3.83 |
| FP | 0 | 4 | 4 | 3 | 11 | 2.11 |
| Σ | | | | | 522 | |

Tabela 42

Prof. D₂(Prof. gr. controle - uso ad.)
Hist.

| Funções Etapas de aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | Σ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|-----|-------|
| FF | | 4 | 11 | 12 | 27 | 6.76 |
| FC | | 6 | 9 | 8 | 23 | 5.76 |
| FR | | 49 | 197 | 72 | 318 | 79.70 |
| FE | | 7 | 2 | 5 | 14 | 3.50 |
| FM | | 2 | 5 | 3 | 10 | 2.50 |
| FP | | 1 | 4 | 2 | 7 | 1.75 |
| Σ | | | | | 399 | 100% |

Tabela 43

Prof. B₂(Prof. gr. exp. - uso n. ad.)
Lg. Port.

| Funções Etapas de aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | Σ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|------|-------|
| FF | 6 | 6 | 25 | 4 | 82 | 5.17 |
| FC | 7 | 8 | 71 | 10 | 192 | 12.10 |
| FR | 54 | 47 | 363 | 29 | 986 | 62.16 |
| FE | 15 | 5 | 103 | 2 | 250 | 15.76 |
| FM | 6 | 2 | 14 | 0 | 44 | 2.77 |
| FP | 2 | 1 | 10 | 3 | 32 | 2.01 |
| Σ | | | | | 1586 | 100% |

Tabela 44

Prof. C₂(Prof. gr. contr. - uso ad.)
Lg. Port.

| Funções Etapas de aula | MI (a) | I (b) | D (c) | C (d) | Σ | % |
|------------------------------|-----------|----------|----------|----------|------|-------|
| FF | 4 | 2 | 17 | 1 | 24 | 1.40 |
| FC | 7 | 20 | 142 | 38 | 207 | 12.09 |
| FR | 29 | 51 | 836 | 256 | 1172 | 68.49 |
| FE | 10 | 14 | 128 | 32 | 184 | 10.75 |
| FM | 4 | 11 | 35 | 19 | 69 | 4.03 |
| FP | 4 | 6 | 35 | 10 | 55 | 3.21 |
| Σ | | | | | 1711 | 100% |

Tabela 45

Resultados gerais dos professores de (E₁) e (E₂) conforme instrumentos de avaliação do Experimentador.

(Pré-teste)

| Resultados Gerais Profss | A ₁ | A ₂ | B ₁ | B ₂ | C ₁ | C ₂ | D ₁ | D ₂ |
|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Ficha de nº 1 | 13,5 | 18 | 9 | 7 | 18 | 18 | 13,5 | 7,5 |
| Ficha de nº 2 | 52,0 | 54 | 32 | 29 | 56 | 48 | 25,5 | 19 |
| Pontos obtid. pela partic. de alunos | 10 | 10 | 5 | 3 | 10 | 10 | 5 | 3 |
| ξ | 75,5 | 82 | 46,0 | 39 | 84,0 | 76 | 44 | 29,5 |

Tabela 46

Resultados gerais dos professores da (E₁) e (E₂) conforme instrumentos de avaliação do Experimentador

(Pós-teste)

| Resultados Gerais Profss | A ₁ | A ₂ | B ₁ | B ₂ | C ₁ | C ₂ | D ₁ | D ₂ |
|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Ficha de nº 1 | 18 | 18 | 17,5 | 15,5 | 18 | 18 | 17,5 | 16 |
| Ficha de nº 2 | 53 | 56,5 | 45,0 | 42,5 | 55 | 50,5 | 38,0 | 48 |
| Pontos obtid. pela partic. de alunos | 10 | 10 | 10 | 10 | 20 | 10 | 10 | 10 |
| ξ | 81 | 84 | 72,5 | 68,0 | 93 | 83 | 65,5 | 74 |

Com esses resultados e os relativos à escala D.S. tabela (20) foi estabelecida a correlação de Spearman Brown e o resultado evidenciou uma correlação bastante alta $r = 0,88$

4. DISCUSSÕES

Em primeiro lugar, há que se considerar as variáveis independentes desta experiência no que diz respeito a sua natureza, como também à manipulação que lhes foi conferida. Posteriormente, passa-se a analisar as relações de causa e efeito entre essas variáveis e a variável dependente.

A primeira delas, ou seja, a variável independente que se considera de fundamental importância em todo o trabalho, diz respeito às funções da linguagem e à forma como o professor as utilizou em seu comportamento verbal em classe.

Convém esclarecer que a classificação dos "sujeitos-professores", de acordo com essa variável, diz respeito a uma realidade que provavelmente, poderia não ser a mesma em épocas anteriores de vivência profissional do mesmo, como também poderá modificar-se com o tempo. Não se trata, portanto, de uma "rotulação" de caráter permanente, mas de uma caracterização de desempenhos verbais que, por uma razão ou outra, se atualizaram, por mais de uma vez, em situação de classe e, por isso mesmo, influenciaram a percepção do aluno e a forma como ele concebeu um perfil do professor e sua respectiva aula.

"A palavra humana é sempre um ato. Em uma situação dada, a linguagem autêntica intervém como um momento dessa situação, ou como uma reação frente a ela. Tem a função de manter ou restabelecer o equilíbrio, de assegurar a inserção da pessoa no mundo, de realizar a comunicação. No entanto, as situações se renovam incessantemente no curso da história pessoal, sem reproduzir-se jamais de maneira exatamente igual" (Gusdorf, 1971, p. 34).

As funções da linguagem refletem-se segundo Halliday (1975, p. 17), na estrutura lingüística e são básicas para o reconhecimento das demais funções, em especial da função interpessoal. Como falantes e ouvintes, simultaneamente comunicamos e interagimos por intermédio da linguagem e, como condição necessária de ambos os casos, criamos e reconhecemos o discurso que constitui função instrumental.

Ainda segundo o mesmo autor, um ato de fala é essencialmen-

te um complexo padrão de comportamento que, na maioria dos casos, combina as funções ideacional que, de certa forma, pode ser relacionada à função referencial de Jakobson (1975 p. 124), e a função interpessoal, envolvendo planejamento contínuo e simultâneo no que diz respeito a todas as funções da linguagem.

Com respeito à função interpessoal da linguagem, convém considerar também que:

"A linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais: para a expressão de papéis sociais, que incluem os papéis comunicativos criados pela própria linguagem - por exemplo: os papéis de perguntador ou respondente, que assumimos ao fazer uma pergunta ou respondê-la; e também para conseguir determinados efeitos, por intermédio de interação entre uma pessoa e outra. Através dessa função, grupos sociais são delimitados e o individual é identificado e reforçado, pois a linguagem, além de capacitá-lo a interagir com as outras pessoas, serve também para a manifestação e desenvolvimento de sua própria personalidade." (Halliday, 1975 p. 17).

O mesmo se poderia dizer, pois, dos papéis que um professor desempenha em sala de aula e das resultantes desse desempenho na interação com o aluno, quer do ponto de vista afetivo, quanto do cognitivo.

Conforme Bruner, (1962, p. 20), "o ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo, não apenas o meio de comunicação, mas o instrumento que o aluno pode usar para ordenar o meio ambiente. A natureza da linguagem e suas funções devem fazer parte de qualquer teoria do desenvolvimento cognitivo."

Como se pôde ver no capítulo referente aos resultados, tabela nº 18, as comparações "inter" e "intra-grupos" do teste *F*, aplicado à escala de Diferencial Semântica (pré-teste), permitem afirmar que os sujeitos, no caso os professores, estavam realmente em condições iniciais diversas, possibilitando uma classificação em categorias para fins de manipulação da variável treinamento nos grupos então experimentais.

Com respeito às variáveis sob controle: - experiência em

nas categorias (A e C) - *uso adequado* das funções da linguagem, 3 dos quatro professores, representantes da categoria citada, tinham uma experiência em magistério compreendida entre 5 e 9 anos, sendo que, um deles, uma experiência de mais de 10 anos. Porém, não se poderia afirmar nada, de maior relevância, em prol da idéia de que uma maior experiência, em termos de tempo de serviço, asseguraria ao professor maior habilidade lingüística em aula, visto que, entre os quatro professores da categoria (B e D) - *uso não adequado* das funções da linguagem, três apresentavam experiência também compreendida entre 5 e 9 anos, tendo, apenas um deles, experiência de 2 anos.

O mesmo não aconteceu com a variável nível sócio-econômico, tendo em vista que, nas categorias (A e C), três dos professores situaram-se entre as classes média-superior e alta e, entre os professores das categorias (B e D), três provinham de classe média inferior, sendo um de classe média superior. Esses dados, de certa forma, concorrem para a teoria de Bernstein (apud Kelly, 1972 p. 105 e 106) a respeito da influência do nível sócio-econômico no código lingüístico, estabelecendo a divisão entre dois códigos básicos: o restrito (público) e o elaborado.

Considerando-se os resultados do Pré-teste, convém salientar que os professores classificados como de *uso não adequado* das funções da linguagem (categorias B e D) estavam, com relação às médias obtidas na avaliação do aluno (escala D.S.), como também segundo instrumentos de avaliação elaborados para essa experiência (instrumento do pesquisador), bastante aquém dos professores das categorias (A e C), não atendendo a mais de duas etapas consideradas fundamentais no esquema básico de estratégia de interação proposto nesta investigação, em especial as etapas *a* e *d*.

Posteriormente, após o atendimento dado, com respeito ao planejamento da aula do experimento propriamente dito e as informações relativas às funções da linguagem segundo Jakobson, 1973 e conforme esquema de estratégia de interação proposto pelo pesquisador, os professores (categoria B com treinamento) apresentaram resultados de níveis bem mais altos (conferir tabelas 19 e 20).

No entanto, houve crescimento da parte de todas as 4 cate-

gorias (A - C - B - D), isto é, entre professores treinados e não treinados, o que era de se esperar, uma vez que houve um planejamento mais detido por parte de todos eles, mesmo assim, o crescimento das categorias (B e D) foi muito maior do que o das demais (A e C).

Cumpra lembrar que, tendo em vista o "Design" utilizado, importante é a comparação entre os 4 grupos numa sincronia e não diacronicamente, isto é, comparando o Pré como Pós-teste, e desta forma, é que se pode avaliar a validade da variável treinamentos. Na verdade, o pré-teste realizado teve como objetivo a classificação inicial dos professores e não a comparação posterior com o Pós-teste.

Com respeito a essas comparações relativas à aplicação da análise de variância (teste *F*) e as provas de "t" para amostras emparelhadas, ficou constatado que o fator *treinamento* foi significativo, porém não em nível tão alto quanto o fator *adequação da linguagem*. Esta constatação provém do fato de que as categorias A e B (professores treinados) apresentaram um crescimento significativo, em especial a categoria B (uso não adequado com treinamento), porém não a ponto de ultrapassar a categoria C (uso adequado/sem treinamento).

Estes resultados justificam-se pelo fato mesmo de que qualquer crescimento realmente significativo, em se tratando de aprendizagem, necessita de tempo, em especial em se tratando de competência lingüística. Na visão de Humbolt (apud Chomsky, 1970, p. 30) a aquisição da linguagem é em grande parte uma questão de maturação de uma capacidade lingüística inata. A maturação é guiada por fatores internos, por uma "forma da língua inata", que se aguça, se diferencia e adquire sua manifestação específica através da experiência. "A língua é pois uma espécie de estrutura latente na mente humana, que se desenvolve e se fixa pela exposição à experiência lingüística específica".

Provavelmente, se esses mesmos professores (categoria B), tivessem tido maior nº de sessões de atendimento, inclusive com oportunidade de várias vezes realizar feed-back de suas aulas, ouvindo gravações destas, tendo sempre, como enfoque, as funções da linguagem e seu uso adequado, poderiam chegar a um nível de

categorias (A e C), porêm isto constituir-se-ia em nova experiência, e mesmo em um outro "design".

Na verdade, não constituiu objetivo desta pesquisa testar um crescimento em linguagem do ponto de vista individual, mas sim estabelecer comparações entre grupos, ou mesmo categorias de professores, conforme a variável *uso adequado* das funções da linguagem e *uso não adequado* dessas mesmas funções em sala de aula, no intuito de chegar a alguma conclusão com respeito ao problema formulado inicialmente qual seja:

Da utilização adequada das funções da linguagem pelo professor, resulta, necessariamente, *maior e mais* efetiva interação cognitiva em sala de aula?

Tendo em vista, portanto este problema e as hipóteses correlacionadas, em especial a H_1 deste trabalho, pode-se dizer que a experiência realizada apresentou uma determinada coerência interna, o que parece ter conduzido também a uma correspondente validade interna, em especial no que diz respeito à manipulação das variáveis independentes.

No que se refere às relações de causa e efeito entre as variáveis independentes e a variável dependente, no caso interação cognitiva efetiva, foi identificado no decorrer da experiência, em especial em se tratando da observações em aula e análise de registro descritivo das mesmas, uma íntima relação entre a variável *Função da Linguagem* e os papéis do professor como principal agente de uma interação desta natureza.

A interação cognitiva, conforme revisão da literatura realizada no presente trabalho implica em três papéis fundamentais a serem desempenhados pelo professor:

- a. o de desencadeador dos processos centrais de atividade do aluno;
- b. o de mantenedor de conexão direta entre os dois processos centrais de fluxo de informação (professor e aluno) e conseqüente assimilação da informação pelo aluno;
- c. o de monitor de pistas ou agente selecionador e organizador de contribuições significativas, orientando o trânsito das relações essenciais. (Rothkopf, apud Marques,

Da observação dos professores e análise de seus desempenhos verbais pôde-se concluir que, em qualquer um dos papéis acima citados é de fundamental importância o estímulo verbal.

Com efeito, "a comunicação, seja através da linguagem, seja por outros meios, é um comportamento no qual o iniciador da comunicação procura, com êxito ou não, despertar certos processos internos em quem recebe a comunicação e, possivelmente, obter deste determinadas reações manifestas" (Carroll, 1969 p. 169).

Cumpre lembrar, também, Gagné (1971, p. 195) para quem um dos componentes mais importantes do ensino é a comunicação verbal, empregada para dirigir a atenção da pessoa que aprende e para apresentar a seqüência adequada de ações entre outras finalidades, além de constituir a parte do ensino que exerce o controle sobre o comportamento da pessoa que aprende, durante a aprendizagem, em especial no que diz respeito ao reforço.

A esse respeito, a análise do professor, visto individualmente, isto é, do ponto de vista da interação que estabeleceu em aula, permite a conclusão de que o professor que não utilizava adequadamente as funções da linguagem, em alguns casos, não desempenhava, também, efetivamente seus papéis e respectivas funções de ensino. Conforme Penna (1970, p. 31) "aprender a falar, mais do que assimilar certas formas verbais em uso pela comunicação lingüística, é assumir papéis e posições dentro do contexto social". Observe-se anexos referentes ao registro descritivo de aulas e poder-se-á inferir da íntima correlação que existe entre função da linguagem atualizada e interação cognitiva desencadeada.

Na verdade, duas evidências puderam ser destacadas: o professor que assumia seus papéis e que falava adequadamente, e o professor, que, embora assumindo seus papéis não falava adequadamente, isto é, conforme exigências do contexto de idéias atualizado, ou apenas do contexto social como tal.

Com relação à primeira evidência o que se identificou foi a ausência de funções da linguagem atualizadas, mais especificamente, omissões verbais por parte do professor. Enquanto no segundo caso, portanto com respeito à segunda evidência, o que se identificou foram tentativas sem êxito, por parte do professor que procurava utilizar uma determinada função, porém não o fazia com êxito.

Neste último caso, as dificuldades evidenciadas disseram respeito principalmente às funções *referencial* e *metalingüística* nas etapas *b* e *c* do esquema de interação proposto neste estudo. Como também à função *poética*, em especial nas etapas *b* e *d*, à função *conativa* nas etapas *b* e *c* principalmente, e à função *emotiva* nas etapas *a*, *b* e *c*, (conferir tabelas de 37 a 44).

Com isto, foi possível determinar as seguintes relações:

1. - *Carência da função metalingüística* - a) necessidade de maior domínio das conotações de significados das palavras nos diferentes contextos atualizados, o que implica em maior domínio do contexto de idéias a ser trabalhado com o aluno.
 - b) necessidade de treinar capacidade da observação simultânea ao ato de falar e, principalmente, em situação de ouvinte (feed-back durante o processo comunicativo).
2. - *Carência da função poética* - a) necessidade de recursos variados de representações da realidade, a fim de transitar de plano denotativo da função referencial a um plano conotativo da mesma.
 - b) necessidade de maior domínio do contexto de idéias a ser trabalhado e flexibilidade para integrar diferentes dimensões do mesmo.
3. - *Carência da função emotiva* - a) necessidade de maior convicção e/ou entusiasmo com as próprias emissões verbais.
 - b) necessidade de oferecer maior número de reforços individuais e/ou grupais.

4.1 - Instrumentos

O instrumento "Escala de Diferencial Semântica" foi básico neste trabalho, e, pelos resultados alcançados, parece ter sido efetiva a sua aplicação. Conforme já foi descrito na p. 47, antes de distribuí-lo aos alunos foram dadas explicações orais de como utilizar a referida escala, embora na folha de rosto constassem as explicações necessárias.

Os alunos responderam com muito boa vontade, porém alegaram que estava sendo difícil visualizar o professor apenas na aula em questão, desligando-se da idéia que já faziam do mesmo.

Na verdade, foi pedido, a eles, que procurassem pensar apenas na aula da qual acabavam de ter participado. Acredita-se que houve um esforço da parte de todos os grupos, tendo em vista os resultados em níveis diferentes da primeira aplicação para a segunda.

Como cada grupo tivesse de responder para dois professores separadamente, e, para cada um, duas vezes (pré e pós-teste), somando um total de 4 aplicações, nas últimas aulas mostraram-se um pouco menos disponíveis para a tarefa, porém reforçou-se que eram duas disciplinas (dois professores por grupo) que estariam fazendo parte da pesquisa e que, portanto, seria necessário um esforço da parte deles para que pudessem, assim, colaborar com o trabalho, uma vez que também estavam integrando a amostra do mesmo.

O instrumento de "Diferencial Semântica" utilizado tratava-se de 50 escalas bipolares para serem respondidas pelo aluno da forma mais espontânea possível, sendo cada escala constituída de seis ~~graus~~ positivos e seis negativos. O número de escalas e a seleção de adjetivos bipolares constituem parte do instrumento original de Osgood (1957).

Essas mesmas escalas foram utilizadas nas dissertações de doutorado de Rothman (1968) e Milligan (1968) trabalhos não publicados (apud Young, 1974).

Os demais instrumentos restringiram-se a registro descritivo com auxílio de gravador e ficha de avaliação elaborada para esta experiência procurando atender aos critérios implícitos

nos próprios padrões comportamentais previstos para o professor, de forma a atender o esquema de estratégia de interação proposto em quadro conceitual teórico desta pesquisa.

Da fidedignidade ou não dos instrumentos nesta experiência, o que se pode dizer com respeito ao primeiro, ou seja, a escala *D. S.*, é que todos os resultados dos testes estatísticos que lhes foram aplicados mostraram-se coerentes entre si.

E com respeito aos últimos, em especial a ficha de avaliação construída para este trabalho, atribuiu-se à correlação de Spearman Brown, que estabeleceu relações entre os resultados destes instrumentos com os da referida escala, a possibilidade de afirmar-lhe um determinado nível de eficácia.

Para a Análise de Conteúdo utilizou-se recursos básicos da análise quantitativa, tendo-se o cuidado de, primeiramente, estabelecer as categorias e respectivos indicadores conforme orientações de Berelson (1952). Esta mesma técnica foi utilizada por Sermat (1973) em uma pesquisa sobre comunicação verbal no desenvolvimento de relações interpessoais, em especial na conversação.

4.2 - Limitações

Considerou-se limitações do experimento o fato de não ter sido possível um controle de certas variáveis, previstas como fundamentais para o emparelhamento da amostra, tais como: experiência no magistério e nível sócio-econômico do aluno, além de variáveis intervenientes, inerentes a um estudo de campo, cujo "design" embora do tipo quase-experimental, implica em um tratamento a nível de laboratório, principalmente tendo em vista que o aluno, depois de um certo tempo de contato com um professor já possui certamente uma imagem cristalizada do mesmo e difícil, por vezes, de ser modificada em função de uma caracterização objetiva e mais presente. Já com alunos estranhos ao professor, é possível este desligamento necessário de uma imagem pré-concebida em prol de uma caracterização mais espontânea e fidedigna ao momento em análise.

Com relação ao tamanho da amostra, também se pode dizer que houve limitação, e isto devido, principalmente à necessidade de emparelhamento. Para esta limitação no entanto, se pode consi-

derar uma atenuante o fato de experimentos de mesma natureza terem sido realizados com um número restrito de sujeitos. Um exemplo que cumpre ser salientado é o já citado experimento de Mayerberg (1973) sobre as reações emocionais de alunos com respeito ao comportamento não verbal do professor e cujo sujeito, nesta categoria foi apenas uma professora.

4.3 - Considerações Finais

Esta experiência foi mais uma tentativa de objetivar, em forma de análise, uma realidade bastante próxima daquele que possui como função a organização de condições de aprendizagem, ou seja, o professor, pois constantemente ele está fazendo uso de habilidades inerentes aos papéis que desempenha, em situação de classe, sem ao menos dar-se conta das inúmeras variáveis que condicionam e atualizam a dinâmica de suas ações. Tendo em vista justamente este aspecto, ou seja, a perspectiva de enriquecimento da experiência do professor, como alguém que investiga sempre, tornando permanente sua preocupação com a educação como processo, e neste seu auto-aperfeiçoamento, como uma busca de aprimoramento de competências básicas e necessárias a uma efetiva interação com o outro, em dimensão cognitiva por excelência, é que se pode sugerir o esquema básico de interação, proposto neste trabalho, como um ponto de referência para um sistema de treinamento em serviço, em que o próprio professor em questão pode exercer seu auto-controle, uma vez que conheça e aprofunde este conhecimento a respeito de sua linguagem em sala de aula, utilizando os recursos de feed-back implícitos, ou seja simultâneos ao ato de falar, como também explícitos e posteriores à situação em análise, na modalidade de análise de conteúdo e para a qual se pode utilizar, como recurso básico, audição e análise de gravações.

Com efeito, o registro descritivo nesta experiência revelou-se como uma forma bastante completa de captar a realidade, em se tratando de observação cujo foco constituía comportamento verbal, quer seja do aluno como do professor.

Este trabalho foi realizado em caráter de estudo individual, porém, acredita-se que o mesmo possa alcançar resultados bem mais significativos uma vez que possua recursos humanos e materiais em maior número para incrementá-lo em caráter de pesquisa em a-

ção, inclusive constituindo-se uma modalidade de acompanhamento do professor, quer em curso de graduação, como em seu desempenho profissional.

5. CONCLUSÕES

A presente experiência apresentou como principal objetivo apreender uma realidade de ensino-aprendizagem sob um enfoque lingüístico, isto é, analisar uma situação de sala de aula com respeito ao aspecto da linguagem do professor e sua influência na participação do aluno.

Ao mesmo tempo, procurou testar um esquema básico relativo às alternativas de uma estratégia de interação cognitiva, conforme uso das funções da linguagem pelo professor em situação de classe.

Como tal, considera-se que o trabalho alcançou o que se propôs, no que diz respeito à identificação de uma realidade teórica, suposta em bases empíricas, de forma a circunscrever na prática, com conotações mais científicas, processo de comunicações informativas nas dimensões psicolingüística e pedagógica do fenômeno.

Tendo em vista as limitações do experimento já citadas, destaca-se apenas algumas conclusões finais, tendo em vista que, as demais, integram o capítulo de Resultados e Discussões:

- O desempenho verbal do professor contribui, em grande parte, para a participação espontânea e interessada do aluno.
- O professor que permite entrever em suas palavras a dimensão pessoal valorativa, com respeito ao conteúdo de suas emissões verbais, envolve o aluno em uma atitude crescente de interesse e participação.
- O desempenho efetivo de papéis e funções de ensino, pelo professor, resulta em maior espontaneidade e flexibilidade no uso das funções da linguagem pelo mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 - ANDERSON, H. H., & Brewer, Helen M. Studies of teacher's classroom personalities. II. Effects of teacher's dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. *Appl. Psychol. Monogr.*, 1946, nº 8.
- 02 - ANDERSON, H. H., Brewer, J. E., & Reed, Mary F. Studies of teacher's classroom personalities. III. Follow-up Studies of the effects of Dominative and integrative contacts on children's behavior. *Appl. Psychol. Monogr.*, 1946, nº 11.
- 03 - ANDERSON, H. H., Brewer, J. E., & Reed, Mary F. Studies of teacher's classroom personalities. III. Follow-up Studies of the effects of Dominative and integrative contacts on children's behavior. *Appl. Psychol. Monogr.*, 1946, nº 11.
- 04 - ANDERSON, Richard C., Learning in Discussions; "A Resume of authoritarian-Democratic Studies". *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, 1959, 29, 201, 15.
- 05 - BALLY, Charles. *Le Langage et la Vie*. Genève. Droz: Lille, Glard, 1952.
- 06 - BERLO, David K. - *O Processo da Comunicação*. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura S/A. - 1960.
- 07 - BERNSTEIN, Basil: "Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning", en A. Halsey, Floud Jean y Anderson C.A. (comps.): *Education, Economy and Society*. Nueva York, Free Press of Glencoe, 1961. p. 297 - 298.
- 08 - BOND, Z. S. & Gay, John (U. Alberta, Edmonton, Canadá) Subjective phrase structure: An empirical investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1973, - Vol. 2, 259 - 266.
- 09 - BRONCKART, J.P. - XXist International Congress of Psychology - Abstract guide - Paris, July. 18/25, 1976.
- 10 - BRUNER, Jerome S. - *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de

Janeiro, Bloch Editores, 1969.

- 11 - BÜHLER, Karl. - Teoria del Language. Madrid, *Revista do Ocidente*, 1950.
- 12 - CÂMARA, Mattoso. - *Princípios de Lingüística Geral*. Rio, Acadêmica, 1959.
- 13 - CAMPBELL, Donald T. and STANLEY, Julian. C. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In Gage, N.L. (ed). *Handbook of Research on Teaching*.
- ④ - CARROLL, John B. - *Psicologia da Linguagem*. Rio de Janeiro, Labor Editores, 1969.
- 15 - CARVALHO, J. G. Herculano - *Teoria da Linguagem; Natureza do Fenômeno Lingüístico e a Análise das Línguas*. Coimbra Atlântida Ed., 1967.
- 16 - CHOMSKY, N. - *Aspects de la Theorie Syntaxique*. Paris, Ed. du Seuil, 1971.
- 17 - CLARK, Herbert H. Linguistic processes in deductive reasoning. *Psychological Review*, 1969, vol. 76, nº 4, 387 - 404.
- 18 - CLARK, Herbert H. More about "adjectives, comparatives, and syllogisms: A reply to Huttenlocher and Higgins. *Psychological Review*, 1971, vol. 78, nº 6, 505 - 514.
- 19 - COLE, Ronald A. & SCOOT, Brian - Toward a theory of Speech Perception. *Psychological Review*, 1974, vol. 81, nº 4, 348 - 374.
- 20 - DALEN, D.B. Van y MEYER, W.J. - *Manual de Teonico de la Investigacion Educaacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- 21 - De FAZZIO, Victor J. Field Articulation Differences in Language Abilities. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1973, vol. 25, nº 3, 351 - 356.
- 22 - EVANS, T. P. - "Flanders' System of Interaction Analysis and Science Teacher Effectiveness". Paper presented to the 43rd Annual Meeting of the Association for Research in Science Teaching, Minneapolis, March, 1970.

- 23 - FLANDERS, N. A. - *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1970.
- 24 - FLESHLER, Helen. Varying Sequences of Audience Attentiveness - Inattentiveness and Speech Behavior. *The Journal of Experimental Education*, 1974, vol. 42, nº 3, 25 - 30.
- 25 - FRIEDMAN, Philip. Relationship of teacher reinforcement to spontaneous student verbalization Within the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 1973, vol. 65, nº 1, 59 - 64.
- 26 - GAGE, N. L. - *Handbook of research on teaching*. Chicago. Rand McNally, 1971.
- 27 - GAGNÉ, Robert M. - *Como se realiza a Aprendizagem*. Ed. Ao Livro Técnico S.A. - Rio de Janeiro.
- 28 - GALLAGHER, James J. et alii. Teacher variation in concept presentation in BSCS Newsletter. *The biological sciences Curriculum Study*, 1967, nº 30, 8 - 18.
- 29 - GOLDBERG, Gale, & Mayerberg, Cathleen Kubinieci. Emotional reaction of students to Nonverbal teacher behavior. *The journal of experimental educational*, 1973, vol. 42, number 1, 29-32.
- 30 - GOLLOB, Harry F. The Subject - Verb - Object approach to Social cognition. *Psychological Review*, 1974, vol. 81, nº 4, 286 - 321.
- 31 - GUARANY, Wilson C. & Bentz, Ione M. G. - *Metacomunicação*. Bento Gonçalves, RS. Publicações Fervi, 1974.
- 32 - GUIDI, Maria Lais Mourinho & DUARTE, Sergio Guerra, Um Esquema de Caracterização Sócio-Econômica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1969, vol. 52, nº 115, 65-78.
- 33 - GUSDORF, Georges. *La Palabra*. Ediciones Nueva Vision, Buenos Aires, 1971.
- 34 - HALLIDAY, M. A. K. - *"Learning how to mean"*, London, Edward Arnold, 1975.
- 35 - HALLIWELL, Joseph W. A Comparison of Pupil Achievement in Graded and Nongraded Primary Classrooms. *The Journal of*

Experimental Education, 1963, vol. 32, nº 1, 59 - 64.

- 36 - HARTMAN, Frank R. A Behavioristic Approach to Communication. *A Communication Review*, 1963, vol. 11, nº 5, 155 - 187.
- 37 - HAYAKAWA, S. I. - *A Linguagem no Pensamento e na Ação*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1972.
- 38 - JAKOBSON, Roman. - *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1973.
- 39 - JERSILD, A.T.; Thorndike, R.L.; Goldman, B.; & Lottus, J.J. *An evaluation of aspectos of the activity program in the New York City public elementary schools*. *J. exp. Educ.*, 1939, 8, 166 - 207.
- 40 - KELLY, Francis J. & CODY JOHN, J. - *Psicologia Educacional: um enfoque conductal*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- 41 - LADAS, Harold. The mathemagenic effects of factual review questions on the learning of incidental information: a critical review, *Review of Educational Research*, 1973, vol. 43, nº 1, 71 - 82.
- 42 - LANGACKER, Ronald W. - *A linguagem e sua estrutura*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1972.
- 43 - LEWIN, K. - *Field theory in social science* (Ed. by D..... Cartwright). New York: Harper, 1951.
- 44 - LOFTUS, Elizabeth F. & LOFTUS, Geoffrey R. Changes in memory structure and retrieval over the course of instruction - University of Washington - *Journal of Educational Psychology*, 1974, vol. 66 Nº 3, 315 - 318.
- 45 - LYONS, John, *Novos Horizontes em Linguística*. São Paulo, Cultrix, 1976.
- 46 - MANOIL, Adolph. The Affectional - Intellectual Dimension: A Continuum or Dualism? *Journal of Education* 1963, vol., 145, nº 3, 34 - 37.
- 47 - MARQUES, Juracy C. - *Um Paradigma Para Análise do Ensino*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1973.
- 48 - MARTINET, André - *Elementos de Linguística Geral* - Lisboa,

Sã de Costa, 1964.

- 49 - MILLIGAN, F., "The Use of a Semantic Differential Instrument as a Predictor of Success in Community College Science Courses", unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo, 1968.
- 50 - MIRON, Murray S. What is it that is being differentiated by the semantic differential? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, vol. 12, nº 3, 189 - 193.
- 51 - NELSON, Katherine. Concept, Word, and Sentence: Interrelations in Acquisition and Development. *Psychological Review*, 1974, vol. 81 nº 4, 267 - 285.
- 52 - OJEMANN, Ralph T. and Snider, Bill C.F. The Development of the Child's Conception of the Teacher, *The Journal of Experimental Education*, 1963, vol. 32, nº 1, 73 - 77.
- 53 - OLÉRON P. XXist International Congress of Psychology, Abstract Guide - Paris, July 18 - 25, 1976.
- 54 - OSGOOD, Charles E. et alii - *The measurement of meaning* Urbana, Chicago and London, University of Illinois Press 1967.
- 55 - PENNA, Antonio Gomes - *Percepção e aprendizagem* - Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1970.
- 56 - PERROT, Jean - *A Linguística* - São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1957.
- 57 - PIAGET, J. - XXist International Congress of Psychology Abstract Guide - Paris, July, 18 - 25, 1976.
- 58 - PIAGET, J. & Inhelder, B. *A psicologia da criança*. São Paulo, Difusão Européia do livro, 1968.
- 59 - ROTHMAN, A., "The Relationship Between Responses to Science Concepts on a Semantic Differential Instrument and Achievement in Freshman Physics and Chemistry", unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo, 1968.
- 60 - ROTHKOPF, E. Some theoretical and experimental approaches to problems in written instruction. In J. D. Krumboltz (ed.) *Learning in the educational process*. Chicago, Rand

McNally Co. 1965.

- 61 - SAPIR, Edward, - *Le Language: introduction a l'étude de la parole*, Paris, Payot, 1953.
- 62 - SELTZER, Claire et alii. - *Métodos de Pesquisas nas Relações Sociais*. São Paulo, Ed. Herder, 1971.
- 63 - SERMAT, Vello & Smyth, Michael. Content Analysis of Verbal Communication in the Development of a relationship: - Conditions Influencing Self-Disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, vol. 26, n° 3, 332-346.
- 64 - SMITH, B. O. - *Concept of teaching*, N. L. (ed.) - Handbook of Research on Teaching. Chicago, Rand McNally, 1963.
- 65 - SNOW, R.E. Toward a model of teacher - learner interaction. Stanford Center for Research and Development in Teaching Research Memorandum, Jan. 1968.
- 66 - STEWART, K. Daniel. *A Psicologia da Comunicação*. São Paulo, Forense, 1968.
- 67 - TABA, Hilda. - *A Teacher's Handbook to elementary social studies*, an inductive approach, S. Francisco, Califórnia, Addison - Wesley Publishing Company, 1971.
- 68 - THORNDIKE, R.L., Loftus, J.J., & Goldman, B. Observations of the behavior of children in activity and control schools. *J. Exp. Educ.*, 1941, 10, 138 - 145.
- 69 - WALKER, R. - The Sociology Education and life in school classroom, Research Follow at the center for Science Education. *International Review of Education*, 1972, 18, 1, 32 - 39.
- 70 - YOUNG, Dawell D. - The Semantic Differential: Application as ou affective measure. *The Journal of experimental Education*, 1974, 42, 87 - 91.

A N E X O S

*** QUESTIONÁRIO ***

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____

Endereço residencial: _____

Escola: _____ Endereço: _____

Turma: _____

Nome do pai (ou responsável) _____

Profissão: (ex.: militar) _____ Função específica exercida
(ex.: major) _____

DESCRIÇÃO DA OCUPAÇÃO:

(Procure descrever claramente o que faz seu pai, como é sua atividade profissional) _____

Nome da mãe (ou responsável) _____

Profissão: (ex.: funcionária pública) _____

Função específica exercida: (datilógrafa) _____

Descrição da ocupação: _____

(procure descrever claramente o que faz sua mãe, qual a sua atividade ou, com o que trabalha) _____

Nível de instrução do pai e nível de instrução da mãe (marcar com um X no quadrinho correspondente). - Obs.: marcar no quadrinho com nº 1 para o pai e no quadrinho do nº 2 para a mãe:

1 2 primário incompleto

1 2 curso médio completo

1 2 primário completo

1 2 curso médio incompleto

1 2 ginásio incompleto

1 2 curso superior incompleto

1 2 ginásio completo

1 2 curso superior completo

CARACTERÍSTICAS DO CÓDIGO RESTRITO - (público)

1. Breve, gramaticalmente simples, geralmente constituído por orações incompletas, cuja forma sintática é precária.
2. *Uso simples e repetitivo* de conjunções - (assim..., então..., porque...)
3. Uso escasso de orações subordinadas, empregadas para fragmentar as categorias iniciais do sujeito principal.
4. Incapacidade para manter um sujeito formal, em toda a seqüência do discurso, o que determina que o conteúdo, que se deseja transmitir, se distorce.
5. Uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios.
6. Uso pouco freqüente de pronomes impessoais como sujeito de períodos condicionais, por ex.: (Alguém que...)
7. Uso freqüente de proposições em que *causa e conclusão* se confundem para produzir uma linguagem categórica - (ex.: Porque... sim. - É claro!)
8. Grande quantidade de proposições e frases que implicam um pedido de reforço da seqüência anterior do discurso: - (ex.: Não lhe parece? - Viu? - Que amor! - entendeste?) Este processo se chama "círculo de simpatia".
9. Com freqüência se dá uma seleção individual dentro de um grupo de expressões idiomáticas. - (uso repetido da mesma expressão) - (ex.: Certo! - Exato! - Muito bem!)
10. A qualificação individual está implícita na organização da oração. É uma linguagem de significado implícito, portanto pouco objetiva).

Bernstein, Basil: "Social Class and Linguistic Development: *"A Theory of Social Learning"* - 1961, p. 297/298.

Quadro - 5

QUADRO DE OBJETIVOS DAS AULAS DO EXPERIMENTO

| DISCIPLINA | ESCOLA | PROFESSORES | FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS: ESPERA-SE QUE OS ALUNOS RESPONDAM ÀS PROPOSIÇÕES DO PROFESSOR DE FORMA A: |
|-------------------|--------|---------------------------------|---|
| língua portuguesa | 1 | C ₁ e B ₁ | Estabelecer comparações através de leitura interpretativa, entre dois textos de gêneros literários diversos (crônica/conto), identificando aspectos característicos da estrutura de cada gênero literário em foco e evocando os gêneros já estudados. |
| história | 1 | A ₁ e D ₁ | Relacionar adequada e corretamente aspectos da Revolução Industrial com a <u>si</u> tuação da indústria brasileira atual. |
| língua portuguesa | 2 | C ₂ e B ₂ | Realizar leitura interpretativa e crítica de conto de Guimarães Rosa de forma a identificar o <i>tema</i> estabelecendo relações significativas com os demais componentes da estrutura narrativa em foco. |
| história | 2 | A ₂ e D ₂ | Elaborar quadro integrativo da Revolução Francesa, a partir da leitura e <u>dis</u> cussão do texto dado, caracterizando-a como uma prévia das posteriores revoluções da Idade Contemporânea, bem como salientando seu significado histórico. |

◆◆◆ REGISTRO DESCRITIVO E RESPECTIVA ANÁLISE DO CONTEÚDO ◆◆◆

Prof^a C-1 - Aula₂

Duração - 50 m

P - Nós, hoje, vamos primeiramente recordar alguns aspectos importantes do que estamos estudando, para depois trabalharmos com o material que se rá distribuído.

a

Vamos identificar características, se é literário, se não é literário aquilo que iremos analisar.

Quero trabalhar com vocês a literatura e os gêneros literários. Então eu selecionei dois textos, texto nº 1, texto nº 2, em que vocês deverão identificar características, - bom se é literário, se não é literário. E com respeito ao gênero literário quais gêneros literários e, dentro de cada gênero literário, quais as características que o definirão, está bem claro?

A₁ - É para entregar?

P - não, não é para entregar.

P - O que vocês podem dizer com respeito à literatura, o que é literatura?

b

As - (Vários alunos começam a falar, entre eles destaca-se uma voz de menina): é a unidade do homem através da palavra.

A₂ - é um produto da totalidade do homem, da realidade... (voz um pouco baixa, entre outras).

P - É a unidade da... nome Maria

A₂ - É o produto da totalidade, unidade e realidade do homem...

P - (em voz mais alta, num reforço, retoma o que foi dito, incentivando o grupo todo a falar) - É o produto da unidade, totalidade, realidade do homem.../através...? .../ -

P e As - através de palavras polivalentes.

P - E essas palavras polivalentes em termos de?...

A₃ - Literatura:

P - Literatura, ou seja palavra polivalente quer dizer o quê?

As - que têm vários sentidos.

P - Certo. - E os gêneros literários podem ser analisados dentro dos métodos através dos quais um escritor faz literatura.

P - Me dêem exemplos de gêneros literários e falem sobre os métodos empregados pelos autores para narrarem.

As - (Vários alunos) - Conto, romance, crônica, novela...

4 - Métodos que se conhece é o direto e o indireto.

- Ou seja, uma ligação direta entre o autor é?...

4 - Ah! - personagem.

5 - E o direto, ele possui melhor energia física.

- (Dando continuidade ao trabalho, acrescenta:)

Ele usa, ele emprega artifícios intermediários

- que tipo de artifícios, quais são?

P - Ação, personagens, enredo...

A4 - Tema, situação...

P - (Nesse momento, o professor passa a distribuir os textos e pede para diferentes alunos lerem em voz alta).

As - (Alguns alunos, intercaladamente, realizam a leitura dos textos). Outros fazem perguntas quanto a vocabulário e a professora responde.

P - (Ao terminarem a leitura). Obrigada. Minha gente, em termos de interpretação de texto não há dúvida nenhuma; algumas palavras que não conheciam, eu já esclareci. - Então agora, vamos partir dos seguintes princípios: literatura e gênero.

As - (Dois ou três alunos se pronunciam) - No primeiro texto tem mais do direto?

P - Tem mais recurso direto. É o próprio autor falando, é o próprio autor falando. Que tipo de composição é essa?

A3 - Crônica.

P - Crônica. Todos concordam?

As - (Não chegam a se pronunciar).

P - O que que é uma crônica? - Na crônica não aparece?...

A5 - Personagem.

P - Personagem, muito bem. Aparece o próprio autor falando, ele escolhe um tema, então vema ideia de vocês sobre o tema...

P - ³Atenção, a ^{2 e 4}Suzana ²colocou ²uma ⁴coisa ²que eu ⁴acho bastante ⁴válida. Há ^{2 e 4}um ⁴dado ⁴momento ⁴em que ⁴apenas ²o ²carregador, ²no ²primeiro ⁵texto, ²ele ²pergunta ^{2 e 4}e há ⁴algo ^{2 e 3}mais ⁴que ⁴um ^{2 e 3}simples ⁴diálogo...

As - Ele mesmo está contando?

P - ⁴Sim, ²ele ⁴mesmo ²está ¹contando. ²Então ²no ²primeiro ²texto ²nós ⁴temos ³uma?... ²crônica. - ²E ²o ²segundo ^{2 e 4}texto, ⁴não ²é ^{4 e 3}uma ⁴crônica ⁴também?

As - É um conto.

P - ^{2 e 4}É ⁴um ⁴conto. (Com ênfase). ⁴Muito ⁴bem!

P - ⁴Por ⁴quê ⁴que ⁴é ⁴um ⁴conto?

As - (Alguns alunos falam um tanto baixo) e ²dois ²dentre ²eles ²dizem ²ser ²uma ²história.

P - ²É ⁴uma ²história. ²E ²para ²que ²seja ²uma ²história, ²para ²que ²seja ³um ²conto, ²o ³quê ²que ²tem ²que ²ter?

As - (Três alunos juntos) - ²Narrador.

P - ^{2 e 4}Tem ⁴o ³narrador, ²está ²certo, ²mas ²quanto ²à ²estrutura?

As - ²Personagem...

P - ⁴Está ⁴certo...

As - ²Enredo...

As - ²Ação.

A7 - ²Tem ²ação.

P - ^{2 e 4}Tem ²ação. ²É ²gênero ^{5 e 2}dramático ²por ²que ²tem ²uma ²ação. ⁴Está ²certo, ²mas ²alguns ⁴de ²vocês ⁴já ²colocaram ^{2 e 3}outras ²coisas.

As - ²Mas, ²não ²deixa ²de ²ser ²uma ²narração...

P - ⁴Muito ⁴bem! - ^{2 2}Não ⁵deixa ⁵de ⁵ser ⁵uma ⁵narração, ⁵por-

que antes de colocar a ação, a representação, através da personagem, há uma narração, uma colocação da situação. Então também aparece aqui um recurso da narrativa.

A₈ - (Falam entre si, baixinho).

A₈ - Professora, numa crônica, sempre o autor se coloca dentro da história?

P - Sim, na crônica o importante é a percepção do autor, a realidade que ele observou está sendo descrita ou narrada, na crônica, pelo próprio autor.

A₉ - Mas nem sempre o autor é o principal.

P - Mas nem sempre o autor, narrador é o principal, claro.

P - Atenção gente, e com respeito ao gênero dramático, o que vocês podem dizer?...

A₅ - Ação.

A₅ - (Alguns alunos) na hora em que o papagaio...

A₅ - Na hora em que ele diz... (lê um trecho do texto).

A₈ - Aquela hora em que ele fala no gato.

P - Também é cômico. Então vocês vêem que aparece momentos trágicos e momentos cômicos.

P - E quanto à tragédia?... No primeiro texto não aparecem trechos trágicos, momentos trágicos e momentos cômicos?

A₇ - Aparece.

A₃ e A₆ - Não.

As - (Falam ao mesmo tempo e não se percebe o que dizem).

P - Cômico não. - É trágico?

As - Não (alguns alunos).

P - Também não.

P - E houve elementos, que vocês poderiam, até certo ponto, localizar no primeiro... (A professora não termina, porque alguns alunos já iniciam a responder).

As - Uma saudade, uma perda que ele sente.

P - Uma perda ele sente, uma saudade. Isso aí... (Novamente a professora é interrompida pelos alunos, que, entusiasmados, iniciam a falar no intuito de responder o que a professora estava argumentando).

As - (Falam ao mesmo tempo).

A₈ - Emoção (distingue-se entre outras vozes).

A₅ - Lírico (entre outros alunos).

A₈ - Lírico.

P - Muito bem. Em dado momento do texto, nós sentimos emoção, então... um exemplo:

A₆ - Professora...

P - Diga.

A₆ - A mesa... (fala um tanto baixo).

P - (Retoma o que o aluno dissera e complementa):

- Há uma emoção do autor com relação à mesa.

Então... (Novamente a professora é interrompida por algumas perguntas de alunos e alguns fa-

lam simultaneamente e, sendo impossível para o observador e mesmo o gravador registrar).

P - Mais algum elemento essencial da crônica e do conto? Não?

As - (Em silêncio).

P - Então gente, que fique bem claro prá vocês:

- Nós temos dois textos: - o primeiro é uma crônica de Fernando Sabino. - Esta crônica se enquadra propriamente dentro do gênero narrativo porque o próprio autor expressa diretamente suas idéias ao leitor. Ele não usa artifícios, ele não usa personagens... Vocês colocaram que, em certos momentos, ele usaria dramaticidade, porque ele colocaria emoção dentro daquilo que ele fala, - lírico... (pausa).

A6 - Emoção.

P - Emoção, - dentro daquilo que ele fala - lírico

- Certo? Em relação aos objetos que pertenciam a ele.

P - No segundo texto, vocês já têm outro lado, ou já, o método indireto em que o autor usa artifícios intermediários entre ele e o leitor e esses artifícios são as personagens, são a ação, são momentos trágicos e momentos cômicos e no início ele coloca a situação narrando... Certo? - Então aparece no segundo texto gênero narrativo e gênero dramático. No primeiro gênero - narrativo e gênero lírico. (Neste momento a professora é interrompida por um aluno que lhe faz uma pergunta).

P - (Após ouvir o aluno que perguntara) - ^{1, 4} Atença^o
³ gente, talvez, também, ⁴ outros tenham essa ² dúvi²
⁶ da. - Ele pergunta porque nesse primeiro texto
² aparece ² gênero lírico. Então, na maneira como
² o autor se refere às coisas que pertenceram a
² ele, o *carinho* que ele tem pelas coisas... ele
² está demonstrando o que? - Emoção. E é isso que
² apresenta o gênero lírico, a ² emoção. Concor-
³ dam? Mais alguma dúvida?

A₈ - Não.

As - (Não).

P - Concluindo, eu quero dizer apenas o seguinte: d
Os gêneros literários existem e eles podem *to-*
² *dos* existirem dentro de um *mesmo* texto, dentro
de uma *mesma* obra. - Não quero que vocês tenham
a dúvida de dizerem que o gênero dramático apa-
reça sozinho, o gênero lírico apareça sozinho.
Não. - No método direto o autor, principalmen-
te usa o gênero narrativo embora ele possa usar
momentos líricos, momentos trágicos e momentos
cômicos, mas ele próprio é que fala, ele pró-
prio que explana, explica, expõe suas idéias.

A₉ - Professora. O autor pode escolher o gênero en-
tão conforme o seu estilo?

P - Claro que pode.

As - (Dirige-se à professora e faz mais uma pergun-
ta) - A literatura, alguns dizem que é uma fan-
tasia e o artista? - É aquele que?... (A aluna
tem vontade de continuar a discussão, de saber
mais).

P - É aquele que ² imagina ^{2, 5 e 6} algo mais sobre a ² realidade.

Al - Mas não pode existir um artista que não saia da realidade?

Obs: - A aula já havia terminado, mas alguns alunos perguntavam à professora e esta respondeu individualmente as perguntas).

REGISTRO DESCRITIVO

Prof.^a B-1 - Aula₂

Duração - 50 m

P - (Entra na sala de aula, conversando com alguns alunos e dirige-se para a sua mesa. Sorri para todos). Vocês vão trabalhar com textos hoje. (Distribui os textos).

a

P - (Após a distribuição). Vocês receberam um texto, vocês vão ler e procurar as diferenças e semelhanças entre eles com o que já estudaram.

A₁ - A senhora vai explicar?

P - Calma. Quem assistiu as últimas aulas terá subsídios para fazê-lo. (Pede para um aluno ler um dos textos).

A₂ - (o aluno lê).

P - O outro texto eu vou ler.

P - Este texto é o de Fernando Sabino o outro é do Millôr Fernandes:

b

P - (A prof.^a realiza uma leitura em voz alta dos textos).

As - (escutam em silêncio).

P - (ao finalizar a leitura). Dá para começarmos, ou querem dar mais uma lidinha?

As - (acham que não é preciso).

A - Eu não entendo...

P - O que é que não entendes?

P - Tu vais ler cada um dos textos não é? Tu já estudaste o que é gênero literário (dirigindo-se

para apenas um aluno).

As - (alguns alunos - tu já estudou sim / Pereira.

P - Vocês não viram as características de cada gênero literário? - (pausa) - eu acho que sim (com um pouco de ironia).

A₂ - Eu não.

A₃ - Eu li.

P - Vocês já esqueceram tudo?

P - Ninguém se lembra nada, nada, nada?

As - (alguns alunos) - Nada, nada, nada (com ar de brincadeira).

A₃ - São o Marcos que lembra.

P - E se vocês lerem com atenção, não vão encontrar diferença entre um texto e outro?

As - (em sua maioria) - vamos.

A₄ - É que um texto é do Fernando Sabino e outro do Millôr Fernandes - (novamente brincando).

P - É?! ... (ironicamente).

As - (Há um murmúrio geral).

P - (A prof^a referindo-se a um dos alunos) - ele está perguntando se é lenda ou não isso aí? É isso mesmo. É lenda isso aí? (recolocando a pergunta). Isso aí é uma lenda?

A₄ - Não, é conto.

P - Sim.

A₃ - O primeiro é uma história.

A₁ - O primeiro eu não entendi nada.

- P - Por quê³ não entendeu nada?²...⁴
- A₄ - Ah, eu sei qual é a diferença.../ O primeiro é um texto e o segundo é um texto. (brincando)
- As - riem.
- P - O primeiro é um texto, o segundo também é um texto. (aceitando a brincadeira). Está certo, mas eles são perfeitamente iguais?
- As - Não!... (agora sérios).
- A₆ - Um é literário, o outro não...
- P - Por quê³ que o outro não é literário?²
- A₄ - Não, ele é literário.
- A₃ - Os dois são literários.
- A₅ - O primeiro tem narrador o outro não tem.
- As - Ooh!... (dirigindo-se para o A₅ que respondera algo correto)
- A₄ - Está começando a aparecer!...
- P - Qual é que não tem narrador?³...²
O primeiro não tem narrador?²...⁴
- A₇ - Os dois têm narrador. - Os dois têm narrador.
- P - (reforçando) - Os "dois" têm narrador.
- As - (murmúrio geral)
- P - (lendo enfaticamente) "São dez horas da manhã..."
- P - Alguém está narrando (referindo-se à frase lida). -
- P - (pausa)
- As - (falam entre si)

- P - Então os dois são literários não é?
- A₄ - São.
- P - Os dois têm narrador?
- A₅ - Têm.
- P - E o que mais?
- A₂ - Um é uma história e o outro...
- P - Uma o quê? - Uma história, - qual é a história?
- A₅ - (falam baixo, entre si).
- A₃ - O segundo é um conto.
- P - O segundo é um?...
² ³
- A₂ e A₃ - (juntos) Conto.
- P - Por quê que o 2º é um conto e o 1º não é?
- A₆ - Porque o gato falou.
- P - Exatamente, o gato falou. - (pausa) - Então o
³ ² ¹
 quê que é o gato?
- A₅ - (permanecem silenciosos).
- A₄ - O gato e o papagaio falaram.
- A₆ - Os dois são ficção não é?
- P - Então o gato e o papagaio o que é que são aí?
- P - O autor usou?... (pausa)... um recurso não é?
- A₅ - Quando usa um recurso o que que é?
- P - Eu disse que o autor usou um recurso, usou per
² ² ² ²
² ⁴ ⁵
 sonagens, em vez de falar diretamente.
- A₇ - Então o que é professor?... (pergunta sorrin-
 do).
- P - Eu é que pergunto.

As - (riem).

A₄ - Tã meio estranho, eu acho.

As - (riem ainda baixinho).

P - Uê, vocês acharam duas semelhanças: 1^o que os dois são textos literários, 2^o alguém falou que era invenção. Então nós já vimos que:

- Literatura é uma criação não é? - A diferença qual foi? O segundo já tem gente que fala que não é o autor. Vocês disseram que o segundo é um conto, não é? -

A₆ - É exato.

P - E o primeiro o que é?

A₈ - Uma crônica.

P - Uma crônica.

P - O que mais que tem de diferente?

As - (Alguns alunos falam entre si, baixinho, não chegam ser ouvidos pela professora) - vocabulário, pontuação.

P - Como é que é?

P - (Dirigindo-se apenas ao aluno)

6) - Notou o quê? Que é o quê?

A₅ - ... é seguida (fala baixo).

P - A linguagem é seguida, então, ... é prosa, não é?

As - É.

P - E o primeiro, é prosa também, ou não?

As - (Não respondem).

P - Vocês disseram que os dois são textos literários

rios, que os dois têm um narrador.../que o primeiro é uma crônica.

A₇ - O segundo é uma prosa.

P - Os dois são prosa.

A₅ - Os dois professora?

P - Por quê tu acharia que não poderia ser prosa?

A₅ - (Não responde).

P - Que mais que tem? - Conforme a maneira que cada um escreveu, cada autor falou aquilo que queria falar, se nós vimos que numa obra literária um autor cria alguma coisa, não é? - (pausa) e ele escreve para a gente ler... qual é a diferença entre cada um desses autores? - Vocês acham que os dois autores escreveram da mesma forma?

A₄ - O primeiro é mais um fato, tem um drama e o segundo não, o segundo...

P - Como é? - O primeiro ele relatou um fato e o segundo?

A₄ - O segundo foi ele que criou.

P - O segundo foi ele que criou.
E o primeiro?

A₄ - O primeiro ele relatou.

P - Então o primeiro é um fato que realmente aconteceu, é isso?

P - E conforme... o método que cada autor usou para escrever?

A₃ - É ficção?

- P - Ficção, - está. - A estrutura do trabalho. Como é que eles expuseram a idéia?
- A₆ - Em ordem...? (mostrando não ter entendido a pergunta).
- P - Que recursos cada um usou?
- A₅ - Personagens.
- P - Personagens. Quem é que usou personagem?
- A₃ e A₄ - O segundo.
- P - O segundo. Então nós já vimos que o segundo é um conto não é?
- As - (Não respondem, apenas entre si).
- P - E o primeiro não tem personagem?
- A₂ e A₆ - Tem.
- P - Tem personagem?...
- A₇ - O primeiro?
- P - É.
- A₇ - Não tem não.
- As - (Discutem entre si).
- P - O primeiro tem personagem não?...
- As - Tem!
- P - É o autor, não é?
- P - O primeiro tem diálogo e o segundo também.
- A₄ - É, mas o primeiro até uma certa parte parece um monólogo...
- P - Exatamente porque? Tem um narrador... E qual é a diferença exatamente? Vocês disseram que os

parece um monólogo e o segundo não, por quê?

A₅ - Porque no segundo tem dois personagens.

P - O primeiro possui diálogo, narrador. O segundo possui diálogo, e introduz personagens. O que mais?

P - Os dois possuem ação.

A₃ - Um é cômico, o outro é trágico.

P - Muito bem! - Quando é que ele é trágico?

A₂ - A₅ - A₄ - Quando ele come o papagaio.

A₃ - (Alguns alunos) - ele é sentimental.

P - Sentimental (fazendo que sim com a cabeça). Como chamamos quando o autor expressa seu sentimento?

A₅ (2 a 3) - lírico, lirismo.

P - Lirismo (reforçando).

P - Olha aí, vocês disseram que não sabiam!...

P - Então vamos ver... Na estrutura, na forma?... Nós aprendemos o que é a forma não é?... A maneira como é elaborada uma obra: - Quais são as diferenças entre um e outro?

A₅ - (Diz algo muito baixo para ser ouvido, o professor não considera a resposta, e acrescenta-):

P - Não, na estrutura, na maneira de construir, na maneira em que o autor manifestou, / - qual é a diferença entre os dois?

A₃ - Esse aqui não tem espaços e o outro tem estrofe.

P - Olha, se vocês disseram que o segundo é rico em

personagens, vocês falaram que ele tem ação -
 Como é que o autor organizou esse aqui? (mos-
 trando a folha) e organizou esse aqui?

P - O segundo não começa com uma narração também?
 Nesse primeiro parágrafo - (lê enfatizando o
 pronome pessoal eu do texto). Qual é a diferen-
 ça entre os dois então?

A₄ - No primeiro, o autor é que fala.

P - O autor fala diretamente - o segundo?...

A₃ - (completando o pensamento da professora) - os
 personagens é que falam.

P - Isso mesmo, os personagens é que falam.

A₄ - O primeiro é o narrador quem fala, no segundo
 são as personagens.

P - No primeiro é o narrador, no segundo as perso-
 nagens.

P - (A professora lê enfatizando ainda mais, enfa-
 tizando, um parágrafo do segundo texto.)

A₆ - Um começa dando a data o outro...

P - Essa data o que significa?

A₆ - Ordem cronológica.

P - Isso. Exatamente, ordem cronológica.

A₅ - O segundo tem desfecho.

P - O segundo tem desfecho e, antes do desfecho, o
 que é que ele tem?

A₇ - Climax.

P - Quando estudamos gêneros literários, por que
 fizemos uma separação nos gêneros literários?-

(pausa).

A₅ - (murmuram algo, mas nada de especial, nada que pudesse ser ouvido).

P - Digam³ o nome² de um² ou dois² gêneros² literários²?

A₁ e A₂ - Épico, lírico, dramático.

P - Dramático²...

A₃ - Dramático (repete o que já haviam dito, provavelmente por não ter ouvido que já haviam dado essa resposta).

P - E^{1, 2} o que mais?²... (pausa pequena).

A₅ - (murmúrios apenas).

A₅ - A comédia...

P - A tragédia², a comédia², a tragicomédia²... Quais³ os gêneros² literários² de ficção² de que já² ouvi² ram falar²?

A₅ - (falam baixinho entre si apenas).

A₄ - é..... (e ri).

P - Vocês não se lembram² de nenhum²?²

A₆ - Não lembro.

A₇ - Ficção (com voz bem fraca).

P - Ele disse que é ficção² (referindo-se ao aluno), existe a ficção², existe o tipo² que não é ficção², por exemplo cartas², já não são²... O discurso² também não é ficção². A novela... o que mais?³ ... outros gêneros² literários²? - (incentivando o grupo a participar).

A₈ - O romance.

- P - Romance... - que mais? -
- As - (3 alunos simultaneamente) - O conto...
- P - O conto... que mais?
- As - A trova.
- A₅ - A trova...
- A₄ - Não é...
- P - A trova nós estudamos que é um?...
^{2 e 4} ⁴ ^{2 e 3}
- As - (Permanecem em silêncio).
- A₇ - Os sermões.
- P - Sermões, também é um gênero literário. Então o
^{2 e 4} ⁴ ² ² ¹ ²
que seria um gênero literário?
- A₅ - Seria uma forma diferente de expressão.
- P - Forma diferente de expressão (assentindo com a
² ^{2 e 4} ²
cabeça e com a entoação em sinal de reforço).
¹ ² ² ² ²
Então cada gênero é uma forma diferente de ex-
^{2 e 4}
pressão -.
- A₃ - (Terminando a frase com a professora) - forma
diferente de expressão.
- A₅ - ... máximo de interesse pelo conteúdo... (voz
baixa).
- P - O que mais?... Conteúdo? (mostrando não ter ou-
^{2 e 3} ^{2, 3 e 5}
vido).
- As - (Vários alunos falam ao mesmo tempo, não se en-
tende o que dizem).
- P - Então como vocês mesmo disseram, os gêneros li-
¹ ² ⁴ ² ²
terários são diferentes formas de expressão, com
² ² ¹ ⁴ ²
conteúdos diferentes -. E, se nós vimos que,
^{2 e 5} ² ^{2 e 5} ^{2 e 5} ^{2 e 5}
por exemplo, a tragédia e a comédia são dife-

rem em conteúdo não é? - (pausa) - diferem ou não?

As - (Não respondem).

A₆ - Não sei...

P - Uma tragédia é igual a uma comédia?

As - (Vários) - Nãoooo... (tom sério).

P - O que faz uma tragédia?

As - (Em silêncio).

P - Qual é a característica de uma tragédia?

As - A de ser trágica.

P - E a da comédia?

As - É engraçada.

P - É engraçada. (reforço).

A₉ - (Voz um tanto baixa) - Tem humor.

P - (Não considera a resposta, talvez por não tê-la ouvido).

P - Tã, então são diferentes, mas o que que aconteceu nesse segundo texto?

A - É que tinha os dois.

P - Aconteceu que apareceram a tragédia e a comédia. Então, se os gêneros literários eles são obras de formas diferentes de expressão e conteúdo diferente, o que pode acontecer?

A₆ - Pode haver uma mistura.

P - Pode haver uma mistura de dois gêneros?...

A₄ - Num só.

P - Numa só?...

Prof.^{as} C₁ e B₁

Disciplina: Lg. Portuguesa

Texto de Leitura:

" BURRO-SEM-RABO "

São dez horas da manhã. O carroto que acabou de chegar, eu contratei para levar as minhas coisas. Vejo sair a mesa, a cadeira, o arquivo, uma estante, meia dúzia de livros, a máquina de escrever. Quatro retratos de criança emoldurados. Um desenho de Portinari, outro de Pancetti. Levo um cinzeiro. E este tapete, aqui em casa não tem serventia. E esta outra fotografia na parede, ela pode fazer falta lá.

A mesa é velha me acompanha desde criança: destas antigas, com uma gradinha de madeira em volta, como as de tabelião do interior. Gosto dela: curti na sua superfície muita hora de estudo para fazer prova parcial no ginásio, finquei cotovelos em cima delas noites seguidas, à procura de uma idéia. Foi de meu pai. É austera, simpática, discreta, acolhedora e digna: lembra meu pai.

Esta cadeira foi presente de Hélio Pellegrino, que também me acompanha desde a infância: é giratória e de palhinha. Velha também, mas confortável como as amigadas duradouras. Mande reformá-la, e tem me prestado bons serviços, inspirando-me sempre a bela definição de Sinclair Lewis sobre o ato de escrever: é a arte de sentar-se numa cadeira.

- Mais alguma coisa? - pergunta o homem que faz o carroto.

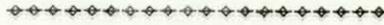
- Mais nada - respondo, um pouco humilhado.

E lá vai ele, puxando a sua carroça, no cumprimento da humilde profissão que lhe vale o ilustre designativo de burro-sem-rabo. Não tendo mais nada a fazer vou atrás.

Vou atrás cioso das coisas que ele carrega, as minhas coisas. Parte da minha vida, pelo menos parte material, no que sobrou de tanta atividade dispersa: o meu cabedal. Pouca coisa convenhamos. Mas ali dentro daquele arquivo, por exemplo, vão documentos originais, cartas recebidas ao longo dos anos, testemunhas do convívio. Vem-me a idéia de que, pobres coisas que sejam, com este mesmo carroto é que subirei um dia para dar conta

um propagandista ambulante, tentando fazer entrar pela porta estreita esta carga que me sobrou da aflição do espírito e que, burro-sem-rabo, teimosamente arrasto comigo ao longo da vida até o seu Termo.

(Fernando Sabino)



" NO DIA QUE O GATO FALOU "

Éra uma vez uma dama gentil que tinha um gato siamês. Gato siamês! Gato de raça, de bom-tom, de filiação, de ânimo cristão. Lindo gato, gato terno, amigo, pertencente a uma classe quase extinta de antigos deuses egípsios. Este gato só faltava falar. Manso e inteligente, seu olhar era humano. Mas falar não falava. E a sua dona, triste, todo o dia passava uma ou duas horas, repetindo sílabas e palavras para ele, na esperança de que um dia aquela inteligência que via em seu olhar explodisse em sons compreensivos e claros. Mas, nada!

A dama gentil e senil era, naturalmente, incapaz de compreender o fenômeno. Tanto mais que ali mesmo à sua frente, preso a um poleiro de ferro, catava um outro ser, também animal, inferior até ao gato, pois era somente uma pobre ave, mas que falava! falava mesmo muito mais do que devia. Um papagaio que falava pelas tripas de Judas. Curiosa natureza, pensava a mulher, que fazia um gato quase humano, sem fala, mas um papagaio cretino e parlapatão. E quanto mais meditava mais tempo gastava o gato no colo, tentando métodos, repetindo sílabas, redobrando cuidados para ver se conseguia que o seu miado virasse fala.

Exatamente no dia 16 de maio que teve a idéia genial. Quando a idéia iluminou seu cérebro, veio acompanhada da crítica: "Mas, como não me ocorreu isso antes?" perguntou ela para si própria, muito gentil e senil como sempre, mas agora também auto-punitiva. "Como não me ocorreu isso antes?" O papagaio viu no brilho do olhar da dona o seu (dele) terrível destino e tentou escapar, mas estava preso. Foi morto depenado e cozido em menos de uma hora. Pois o raciocínio da mulher era lógico e científico: se desse ao gato o papagaio como alimentação, não era

evidente que o gato começaria a falar? Era? Não era? Veria. O gato a princípio não quis comer o companheiro. Temendo ver fracassado o seu experimento científico, a dama gentil e senil procurou forçá-lo. Não conseguindo que o gato comesse o papagaio, bateu-lhe mesmo - horror! - pela primeira vez. Mas o gato se recusou. Duas horas depois porém, vencido pela fome, aproximou-se do prato e engoliu o papagaio todo. Imediatamente subiu-lhe uma ânsia do estômago, ele olhou para a dona e, enquanto esta chorava de alegria, começou a gritar (num tom meio corrupaco, meio miau-miau, mas perfeitamente compreensível):

- Madame foge por amor de Deus! foge, madame, que o prédio vai cair!

A mulher tremendo de emoção e alegria, chorando e rindo, pôs-se a gritar por sua vez:

- Vejam, vejam, meu gatinho fala! Milagre! Milagre! Fala o meu gatinho!

Mas o gato fugindo ao seu abraço, saltou pela janela e gritou de novo: - Foge, madame, que o prédio vai cair! - e pulou para a rua.

Nesse momento, com um estrondo monstruoso, o prédio inteiro veio abaixo, sepultando a dama senil e gentil em meio aos seus escombros.

O gato, escondido melancolicamente num terreno baldio, ficou vendo o tumulto diante do desastre e começou apenas a pensar: - Veja só que cretina. Passou a vida inteira para fazer eu falar e no momento em que eu falei, não me prestou a mínima atenção.

(Millor Fernandes)

Dinâmica do Trabalho:

- 1 - Leitura dos Textos.
- 2 - Evidenciar as características próprias de cada um deles.
- 3 - Conclusão.

R E G I S T R O D E S C R I T I V O

Profa. B₂ - aula 2

Duração: 50 hs.

(Entra na sala de aula, dirige-se para sua mesa e cumprimenta os alunos. Em seguida solicita que façam, um círculo com as classes).

a

(Após aguardar silêncio, inicia).

- Hoje nós vamos trabalhar com um texto de Guimarães Rosa, depois nós vamos trabalhar, continuar com o nosso trabalho sobre Machado de Assis, com a apresentação.

Mas, hoje vocês vão ver que também é interessante, também se relaciona com a nossa matéria, principalmente porque nós vimos conto desde o início do ano. Então eu vou ver até que ponto vocês cresceram, tá? Assim... no entendimento, na compreensão do conto, apresentando uma linguagem diferente como é a linguagem do Guimarães Rosa. Vocês vão ver... depois eu vou perguntar pra vocês, o quê que é, o que vocês entendem por termo diferente, e, realmente, termos de Guimarães Rosa, tá? Basicamente eu tenho que contar com a colaboração de vocês em termos, assim, da maior atenção, porque a primeira parte do trabalho vai ser, a parte de vocês: ouvir a leitura.

- Eu vou fazer a leitura oral e vocês vão ouvir, e eu quero ver a primeira impressão de vocês. Depois vocês vão receber o texto e nós vamos trabalhar a linguagem, no sentido de chegar ao tema.

b

- (Faz uma pergunta em voz baixa, que não foi

possível registrar)

A₁ - E o Machado de Assis cai? (referindo-se ao trbalho posterior de verificação).

A_s - (alguns alunos falam ao mesmo tempo).

P - Não, alguma coisa, algum texto de Machado de Assis eu vou colocar (a professora é interrompida por alguns alunos que falam simultaneamente)... São coisas que forem bem debatidas em termos de nossa observação, então eu colocarei na prova.

P - Bem, então agora a maior atenção para a leitura. Está? Mesmo que vocês não entendam alguma expressão, vocês continuem a captar o sentido está? - Posso começar?

A₃ - Pode.

P - (A professora inicia a leitura) - "Os irmãos Dagobê"...

A_s - (Escutam com muita atenção, em silêncio).

P - (Tendo finalizado a leitura) - Dãí, gostaram?

A_s - (vários alunos ao mesmo tempo começam a falar, há um murmúrio geral, uma quebra de tensão mantida durante a leitura).

P - (A professora dirige-se a alguns alunos em particular que estão próximos dela, porém não é possível registrar o que diz, apenas o seguinte:) - O que tu achas?...

A_s - (falam sobre o texto, porém não se ouve o que dizem porque falam ao mesmo tempo).

A₄ - É mais dinâmico...

A₅ - Genial...

P - Vamos falar ^{4 e 3} sô ^{4 e 2} para o ² centro.

P - É bom vocês ⁴ prestarem ² bastante ³ atenção ⁴ ².

A_s - (vários alunos falam simultaneamente)

A₃ - Eu acho que não é ruim o conto. - Tem algumas palavras que eu não consegui entender direito.

A₄ - Eu não gosto de conto (fala juntamente com o A₃).

A_s - (falam simultaneamente).

P - Entenderam em linhas gerais? - Vamos ver aqui, ^{2 e 3} ^{2 e 5} ^{3 e 4} ² ¹ ^{tã?}

A_s - Ah!, bem, assim...

A₆ - ...a questão é que Guimarães Rosa trabalha muito com palavras. Ele consegue muito mais efeito com a palavra do que propriamente com toda a estrutura. Então, o que acontece de fato, é que ele está trabalhando com palavras. É uma questão de trabalhar com palavras para formar coisas novas.

A_s - (vários alunos se pronunciam ao mesmo tempo).

A₃ - Agora, em matéria de vocabulário, eu acho... é lógico...

P - O ^{2 e 4} interessante, ² como ^{2 e 4} ele ² falou, o ^{2 e 4} importante ⁵ é ² ² ⁴ ² ^{2 e 4} como ^{2 e 4} ele ^{5, 2 e 3} diz. Claro que ² a ² história ² é ² simples, o ^{2 e 4} interessante ^{5, 2 e 3} é ² como ² ele ² escreve, a ² linguagem.

A_s - (pronunciam-se entusiasmados novamente, e falando ao mesmo tempo).

P - Um momento aqui, ¹ ² ³ ^{tã?}

A_s - (Continua um murmúrio geral ainda).

P - Bom, a leitura serviu para termos a primeira impressão, mas agora vocês vão receber também o texto e nós vamos analisar melhor. Nós vamos considerar melhor essa linguagem, tá? - Então nós vamos analisar aqui parágrafo por parágrafo, vamos escolher o que tem de mais importante. Tudo que vocês quiserem dizer agora, vocês justifiquem no texto. Vocês vão ver que vai ficar mais fácil e mais concreto, mais interessante.

P - Agora, vai se pedir prá vocês, que vocês já leiam procurando encontrar o tema, tá? A idéia principal.

A_s - (vários alunos falam ao mesmo tempo).

A_s - É para entregar...?

P - (Faz sinal com a cabeça que não).

A₄ - São essas duas folhas?

A_s - (Estão silenciosos, lendo o texto).

P - Está, então - Quem é que poderia apresentar algum elemento importante do tema? Alguma idéia principal?... Quem poderia apresentar? - Qual seria a idéia principal do texto? O Artur vai falar.

5 - Acho que a idéia principal, seria... (fica pensando em completar a frase).

- Pode não ser bem completa desde que já traga algum elemento...

5 - (continuando) - É que eles não queriam a morte dos dois, apesar de não aparecer no texto todo.

apesar da maior parte do texto negar isso, que-
riam a morte dos irmãos por causa do dinheiro
e talvez por causa da fama que eles...

A7 - Da liberdade... (interrompendo o colega).

P - O outro irmão, o outro é?

A_s - Damastor Dagobé.

P - Então o irmão, o corpo do irmão fazia pressão
sobre?...

A_s - Temiam o irmão.

P - Já é uma idéia que vai concorrer para o tema,
que mais? Que mais?

A6 - (Fala em voz muito baixa para ser registrada).

A_s - (Falam entre si) (sobre o conto lido).

P - Vamos ver então? Que que vocês poderiam acres-
centar aqui? - Isso aqui, como vocês viram não
passa de um conto está? - Mas eu estou pergun-
tando qual seria a idéia principal. - Está? Que
mensagem o autor apresenta aqui? Que idéia prin-
cipal estará no conto? Alguém quer falar aqui?

A4 - (Pronuncia-se, porém em voz muito baixa).

A6 - (Fala muito baixo para ser registrado).

P - Exato.

A6 - (continua a falar).

P - A fama. A fama de quem mesmo?

A_s - A fama do Damastor.

P - A fama dos irmãos. O que que ela determinava?
O que que essa máfia determinava no ambiente a-
qui? (o termo máfia fora empregado por um alu-

no). A ^{2 e 4}máfia ²determinava ^{2 e 6}medo, ³tensão... Quem ²é ^{3 e 1}que queria falar? - (chama o aluno que apontara o dedo).

A₃ - O fato do medo dos irmãos é quase evidente isso. Eu acho importante o fato de Guimarães Rosa conseguir dar um clima, um ambiente, desse tipo de coisas que acontecem...

P - ⁴Ótimo.

A₃ - (continuando seu pensamento) - usando a linguagem como recurso. E aqui, quando ele fala no medo etc., isso são coisas que estão acontecendo sempre - não tem importância saber se os irmãos iam vingar Dagobé...

P - ^{4 e 2}Não tem ^{2 e 3}importância para?

A₃ - Não tem importância, é um recurso que ele utilizou para mostrar o fator emocional.

A₆ - Eu também queria colocar alguma coisa (apontando o dedo).

A₅ - (vários alunos se pronunciam ao mesmo tempo).

A₃ - (Retomando sua palavra entre outros) - O fato dos irmãos terem tentado notar, em qualquer cidade maior eles seriam considerados criminosos e seria um fato assim comum, como qualquer outro. - Então, quando acontece uma coisa dessas, quando aparece uma personalidade forte que se impõe, pelo bem ou pelo mal, não interessa, quando tem alguém que se salienta, ganha importância de todos os lados ele centra a atenção, ele fica sendo o foco no lugar.

P - ⁴Está. ⁴Claro. ^{4 e 2}Concordo contigo. ²A cidade sendo

pequena de fato, é claro que tudo repercute muito mais. Tanto é que havia possibilidade de uma pessoa só, como Damastor Dagobé, chefiando seus irmãos, dominarem praticamente. Eles tinham medo dele. Ele era um fato naquela cidade. Claro que o ambiente era de cidade pequena. E determinava que fosse assim, está? Que mais?

A₈ - Eu concordo... Mas acho que ele não dera ênfase ao fato dos quatro irmãos Dagobé serem os donos da situação da cidade - Ele dá mais importância ao Lio Jorge.

P - Ótimo! - A atitude do Lio Jorge.

P - O quê que Lio Jorge determinava? Qual é a importância dela como personagem no conto?

A₈ - (em silêncio)

P - Qual é a importância do Lio Jorge?

A₅ - A importância do Lio Jorge...

P - Como pessoa? Considerado assim como pessoa humana, qual seria a importância do Lio Jorge?

A₈ - (alguns alunos se pronunciam ao mesmo tempo).

A₈ - Foi uma situação que ele teve de enfrentar. Ele se tornou uma personalidade, por isto acabou com o predomínio dos irmãos.

P - Exato.

A - (Continuando a falar) - Não que ele tivesse coragem, eu acho.

A₈ - (vários alunos se pronunciam ao mesmo tempo)

A₇ - O primeiro impulso dele foi se apresentar...
(outros alunos falam simultaneamente, interrom-

pendo o aluno).

A₅ - (Discutem em voz alta, vários ao mesmo tempo).

P ⁴ ² ² ² ² ²
É que pelo fato de tentar se opôr aqueles ir-
² ⁴ ² ² ^{2 e 4}
mãos, sô pelo fato de aparecer, ela já seria
² ^{2 e 4}
morto na hora.

A₅ - (alguns alunos se pronunciam).

P - Como ³ é que se pode ver ² isso no texto? Então ¹ é
⁴ ² ³ ^{3 e 4} ³
bom vocês verem. Vamos procurar... Procurem.

A₅ - (Lê um trecho do conto) e acrescenta. O que e-
le está fazendo aqui é uma conciliação.

P - Pois ⁴ é, vocês acham ² aí que Guimarães Rosa tam-
⁴ ² ² ^{2 e 3} ⁵ ²
bêm coloca a dúvida no leitor? Porque o povo
² ² ²
não esperava que os irmãos tivessem uma atitu-
² ⁴ ² ² ⁴ ⁴ ²
de tão normal de velório. Isso também já deixa
² ⁴ ³ ²
o leitor um tanto ah!... - Qual seria a pala-
⁴ ² ² ⁴ ^{2 e 3} ³
vra mais adequada aqui prã nôs dizermos, como
⁴ ^{2 e 3} ² ⁴
é que podemos descrever essa situação? Não era
² ⁴ ² ²
isso que a gente esperava, que um velório de
² ² ² ² ²
um assassino como Dagobê fosse um velório nor-
^{2 e 4}
mal - "Deus o tenha" (repetindo a expressão do
autor).

A₇ - Pois aí é que...

P - Está - Existe algum elemento que ⁴ dê ² essa ² idéia? ^{2 e 3}
⁴ ³ ² ² ² ¹
Vamos ver aqui - Vocês podem ver ² tá? - que em
^{2 e 4} ² ² ² ⁵ ² ²
todo o texto ele destaca, ele coloca essa idéia
² ² ² ⁴
de dúvida, a gente não sabe exatamente, - o nor-
² ² ² ⁴ ² ¹
mal é que todos estivessem morrendo de medo e
² ^{1 e 3}
que os irmãos... Não é?

A₅ - (Vários alunos iniciam a falar ao mesmo tempo).

P - O ² quê ^{e 3} que é ² lagalhê? Se ² nôs ⁴ formos ² ver ² no Di-

cionário, lagalhê é o tipo da pessoa assim...
sem importância, João-ninguém...

A: - (pronuncia-se em meio a outras vozes, não foi possível registro).

P - Ele estava com medo.

A_s - (Discutem entre si entusiasmados).

P - (Após ter deixado que discutissem um pouco) -
Um momento, nós analisaremos aqui a atitude do
Dagobê, personagem principal. Logicamente, ca-
da um vai dar uma interpretação, vai dar uma
conotação ao conto diferente, daí todos não pen-
sarem exatamente da mesma maneira, mas parece
que a personagem teve uma atitude que desenca-
deou, uma atitude um pouco diferente do que se-
ria de se esperar do normal, está? - Então, a-
gora vamos concluir alguma coisa, tá? - Quê que
vocês acham que o Guimarães comunicou, nessa
linguagem que ele usou, quê que ele quis dizer
aqui? - Como é que nós poderíamos determinar e
verbalizar o tema? - Um tema pelo menos. Import-
tante... dentro desse conto.

A_s - Vários alunos iniciam a falar ao mesmo tempo).

A_s - Em primeiro lugar ele era muito temido pelo po-
vo, em segundo lugar, ele representava a conti-
nuidade do medo. Eu acho que isso era o mais
importante.

P - Em termos humanos tem um tema nessa situação
aí, pode não ter um tema só, mas...

A_s - Eu acho... (fala dirigindo-se em voz um tanto
baixa de forma que apenas a professora parece

ter ouvido).

P - Pois é. Muito bem e o...

A_S - (Vários alunos pronunciam-se ao mesmo tempo)

P - Isso aí pode ser uma idéia, mas será que a idéia, principal?...

A_S - (Vários alunos) Claro, claro.

P - (No mesmo tom de questionamento) - Será que...
(É interrompida por vozes alteradas).

P - No final do conto? (Pergunta ao 8 em particular). Qual é a importância do final do conto?

A₈ - O problema é o seguinte, há uma competição por parte de novos irmãos em relação ao irmão já morto.

P - Ah!... Exato. - e esse respeito aí, era real ou era aparente?

A₈ - O respeito real era o medo. Era real, claro.

A₉ - (Pronuncia-se também, porém em voz baixa para ser registrada).

P - Os irmãos na verdade não eram facínoras.

P - Tu achas que se o povo soubesse que eles não eram facínoras iam continuar temendo?

A₉ - Sim, mas... (é interrompido pelas vozes de outros alunos que querem falar também)

P - Então aí novamente, aparece a... Eles não mais seriam facínoras, porque na verdade eles não eram facínoras; facínora era o irmão.

P - Agora vou perguntar para... (dirigindo-se a uma aluna em especial)... O que tu achaste?

A₁₀ - Eu achei um tema pêsimo. Tem muito palavreado, eu achei difícil de entender.

A₈ - (Vários alunos querem dar também sua opinião).

P - (Após procurar ouvi-los) - Vamos ⁴ ^e ² ² concluir agora, ¹ ⁴ ² ² está? Vamos colocar as ² idéias aqui no ² quadro e vamos fechar ² ⁴ ² ¹ está?

d

A₈ - Está. A importância do conto: a alteração da linguagem como elemento fundamental para a interpretação, em relação ao tema: submissão do Lio Jorge em relação aos irmãos, submissão dos irmãos em relação ao irmão já morto.

P - E além disso, o que ¹ ² ² ^e ³ ² ⁴ ² você podem dizer? O ² ² ² ^e ³ valor de Lio Jorge? Alguma coisa mais?

A₁₀ - O povo fica surpreso porque não era isso que eles esperavam, há uma atitude completamente contrária do que esperavam.

P - Então a ¹ ² ² ² ⁴ ² palavra aqui no caso, seria uma ² ⁶ ² ² ^e ⁴ ² ² palavra que domina durante todo o ² conto de ² Guimarães Rosa, é a ⁴ ^e ⁶ ² ² ² *perplexidade*, todos estavam ² ⁶ ² ² perplexos com a ² situação.

A₁₁ - Há como que uma desmistificação dos irmãos.

P - Exato, há ⁴ ² ² ⁴ uma desmistificação.

A₈ - Acho que a gente pode dizer de uma maneira diferente... Muda completamente o clima dessas emoções. Há todo um clima de tensão, de repente tudo pára vem a calma.

P - Uma ² ⁶ ^e ⁴ coisa inesperada (completando o pensamento do aluno).

A₈ - E essa idéia: "E a chuva continua... (lendo tre-

cho de texto).

A_s - (Alguns alunos, entusiasmados, também querem contribuir com exemplos porém a campanha soa e a professora embora tenha finalizado a aula, ouve alunos que vão até sua mesa para falar ainda sobre o texto em estudo.

REGISTRO DESCRITIVO

Prof.^a C₂ - Aula₂

Duração - 50 m

(Após entrar em aula, dirigir-se a sua mesa e solicitar que os alunos organizassem as classes em um grande (U), como também referir-se à necessidade de falar um de cada vez).

P - Gente, o nosso trabalho de 2.^a feira é dedicado a quem, hein Artur?
2.^a feira o nosso dia é dedicado a quem?

As - À criatividade.

P - Muito bem, à criatividade. Hoje, nós vamos fazer, dentro da criatividade, um trabalho todo diferente. - Nós... vamos procurar idéias a respeito de um texto de um autor que nós já tivemos uma breve notícia, uma vez aqui. Estão lembrados que quando nós iniciamos formação de palavras, nós iniciamos com um pequeno texto, de quem?

As - Guimarães Rosa.

P - Guimarães Rosa. - Quem foi que vocês perceberam a respeito de Guimarães Rosa? - Foi muito pouco, a gente só analisou um trecho, mas acho que alguma coisa deu para vocês observarem...

A₁ - Ele forma palavras.

P - Forma?... - Ele cria palavras.

A₁ - (acrescenta algo mais) Claro,...

P - (Não considera o que a aluna acrescentou e coloca nova pergunta). - De diferente, vocês só

têm a dizer isso com respeito às palavras, ou
 teriam mais alguma coisa? - ...Alguma coisa a-
 lêm da criação de palavras chamou a atenção de
 e³ vocês?

As - (vários alunos iniciam a falar alguma coisa,
 mas não se pronunciam de forma a que se possa
 perceber o que dizem, há tentativas).

A₂ - O ritmo.

P - Ritmo? - O que tu queres dizer a respeito de um
 ritmo diferente?

O que tu percebeste de diferente? - Hein?

A₂ - É um ritmo mais informal...

P - Mais informal? - Essa informalidade na lingua-
 gem transparece em quê? - Como? Se tu dizes que
 é informal tu pudeste perceber? Me parece que
 tu estás comparando com um outro autor, com uma
 outra pessoa, não é? - Com quem tu estarias com-
 parando?

A₃ - Porque a maioria dos outros autores conseguem
 quebrar as regras gramaticais.

P - As regras gramaticais.

P - Porque será que Guimarães quebraria essas re-
 gras gramaticais... e criaria novas palavras?

A₃ - Para conseguir mais expressão.

P - Mais?...

A₃ - Mais expressão.

P - Mais expressão. Uma maior expressividade.

P - Bem, agora eu vou ler um conto dele. - Qual
 era a pergunta que eu fazia depois que líamos

as poesias de do Drumond? - Qual era uma pergunta constante que eu fazia depois que vocês liam as poesias?

A - O que nós sentíamos, o que nós percebíamos...

P - O que vocês sentiam, o que vocês percebiam. Ess tã. Essa era uma das coisas. Que outra coisa vocês notaram? - (um aluno pronuncia-se em voz baixa, por estar perto da prof.^a e antes ela responde para ele algo que não foi possível registrar). - Nós procurávamos saber qual era o tema, não é? - daquela poesia, qual era a temática. Bem, uma das coisas que nós vamos procurar descobrir aqui vai ser isso. - O título do conto é: Irmãos Dagobê. Agora uma coisa, vocês tem que ficar muito atentos, eu quero só ouvidos agora.

A₆ - Como é que é o título?

P - O título é: - "Os Irmãos Dagobê".

P - (A prof.^a inicia a leitura)

As - (Os alunos bastante atentos, escutam:

(A leitura da profa., duração: 15 minutos)

P - (ao finalizar a leitura) - O quê que acharam?

A₃ - É difícil identificar o tema, talvez a gente lendo de novo...

P - É difícil retirar o tema?

A₄ - A gente tem que prestar muita atenção.

P - Além de... Vocês acham que também tiveram dificuldade ou conseguiram pegar alguma coisa?

A₅ - Eu tive.

A₆ - Não sei...

A₇ - Eu achei cansativo...

P - Tu achaste cansativa a leitura?

A₅ - Eu também

A₇ - Sabe do que me deu idéia no momento?

P - De que te deu idéia?

A₇ - (continuando) - De disquinho infantil sabe, quando tu leste assim, os nomes dá idéia que tu estás contando uma histôrinha prá criança entende, aí depois começou a vir aquelas palavras assim, ... ah... simplesmente...

P - (tomando a palavra) Vamos ver, a Janine disse que o ritmo da minha leitura cansou foi isso?

A₄ - Não é leitura, o texto é que é muito longo.

A₆ - O texto muito longo.

P - O texto muito longo?

A₅ - É...

P - Tu falaste que a princípio pareceu uma história pra criança, uma história para criança. O que te deu a impressão que fosse uma história para criança?

A₇ - Não sei, ela é bem dramática sabe?

P - Ela começou dramática?

A₇ - Não, não...

P - Não eu não estou duvidando do que tu falaste. Tu achaste que começou dramática?

A₇ - Não sei se foi esse o sentido, é que eu não en-di o texto.

A₅ - É a caracterização do personagem...

P - Sô ^{1 3 e 4} um momentinho, ^{2 e 3} um por vez.

As - (muitos queriam participar).

A₇ - Mais pela dramaticidade que deu uma hora, o velório...

P - É ¹ muito bom ⁴ que ² estás ² falando ⁴ nisso, mas ² gostaria ⁴ que ² falassem ⁴ mais ² baixo. Tu ² disseste ² que ² no ^{2 e 6} início ² tu ^{2 e 6} percebeste ² um... ^{2 e} dramalhão?... ^{2 e} um drama?³

A₇ - É.

P - ^{1 e 3} Tã? - ¹ Então ² começou ^{2 e 5} dramática, ^{1 e 4} ha...

As - (alguns alunos querem falar)

P - (a profa. dá a palavra a um deles) - ^{1 e 4} Tã ^{1 e 4} Paulo ^{1 e 3} é ² o ^{2 e 3} primeiro. ² Primeiro: ^{2 e 3} tã? - ² O ^{2 e 3} que ² tu ^{2 e 3} achaste?

A-9 - Eu notei que a caracterização da personagem, e-la tenha sido justamente fugaz, isso que ela disse, talvez isso possa ser uma causa disso.

P - O ² quê ² tu ² viste ² na ² caracterização ² da ² personagem ² Paulo?³

A₉ - Ah... Os três irmãos muito unidos, então dá impressão que...

P - (O Prof. retoma, o que o aluno disse, bem alto)
Os ² três ² irmãos ⁴ muito ² unidos?...

A₉ - É, claro, os três sempre juntos...

P - Vocês ² acharam ^{e 3} que ² os ² irmãos ⁴ realmente ² eram ² muito ⁴ unidos?²

A₁₀ - Ahn, Ahn. Não (vários alunos dizem também que não)

A₈ - Eles eram amigos, mas em questão de briga assim, outras pessoas assim de fora (o aluno é

interrompido pela profa.)

P - Vocês acham que o Alcione tem razão? - Como é que é Arthur?

A₁₀ - Está certo, eu acho que sim.

A₁₁ - Eu senti um clima de insegurança.

P - Clima de insegurança? - No quê tu viste clima de insegurança? - Hein?

A₁₁ - Eles estavam muito inseguros por causa do Doricão, que era todo... influente...

P - Ahn, (Ahn em sinal de assentimento) - Então tu percebeste essa insegurança no velório, tu percebeste pelo Doricão, foi Doricão que te deu essa impressão?

A₁₁ - Não, eu senti em cada um... (nesse momento o aluno é interrompido por outro aluno que chama a Profa.

P - Só um momentinho Paulo, a Isabel já tinha pedido a palavra antes.

A₁₂ - Tu disseste no início, não sei se entendi mal, (dirigindo-se à aluna 7) que deram nomes demais aos personagens e que parecem muito história de criança.

A₇ - Não é que deram nome demais, é que eram quatro irmãos...

P - Era uma quadrilha? - Vocês perceberam que era uma quadrilha? (A Profa. utiliza o termo, que ouvira uma aluna proferir). A Sonia está perguntando se era uma quadrilha.

A₉ - Era o morto e três vivos.

A₇ - (Procura justificar novamente porque achara o conto parecido com uma história para crianças, dizendo da semelhança da situação do morto e dos três irmãos vivos com uma história de Walt Disney que conhecera), acontece que não é uma história para crianças, é uma história que tem fundo bastante elevado, ela é elevada sabe, eu, eu teria que ler mais umas duas vezes para poder compreender bem.

P - Certo. A Chrys fala... só um momentinho tá Sérgio, (dirigindo-se a um aluno) só terminar isso aqui e vou ver se me respondes isso tá?

A₈ - Certo.

P - (retomando a palavra) A Chrys fala que o tom da leitura para determinadas coisas que ela conseguiu perceber durante... que houve um tom tão dramático que ela associou com a história infantil... Este clima de dramaticidade perdurou ao longo do conto? Eu pergunto a vocês.

A₈ - (Murmúrio geral).

P - Como é que é? (dirigindo-se a um só aluno).

A₈ - Todo conto faz suspense.

P - Faz suspense. Então, até o final a linguagem... (é interrompida por um aluno).

A₅ - A linguagem é muito perfeita assim,... a gente vai sempre formando aquela imagem, vai sempre aquela tensão...

P - Aquela tensão, - isso é muito importante que ele falou, que a linguagem faz com que a gente vá formando uma imagem perfeita da coisa.

A₅ - Ele é muito detalhista.

P - ^{2 e 4} Detalhista...

A₅ - (continuando sua colocação) Isso, ele vai descrevendo detalhe por detalhe. Toda a descrição psicológica dos personagens, vai detalhe por detalhe, ele vai construindo.

P - Descrição ^{2 e 4} psicológica da ² personagem. ³ SÉrgio, o ^{2 2 2 e 3} que tu tinhas a dizer?

A₉ - Não, é que... (é interrompido por vários outros alunos que querem também falar).

P - Eu sei que é ² importantíssimo o que ⁴ vocês ² tem a ² dizer, mas o ² SÉrgio ² começou a ² falar ^{1 e 3} está? Dentro do ² limite eu ² percebi que é ⁴ muito importante, mas o ¹ SÉrgio ² já ² tinha ³ iniciado ³ está? - ^{e 4 2 2 e 3} Vamos ver SÉrgio.

A₉ - O que eu notei na aula, assim, foi uma reação de alguns que falaram que o texto é cansativo, mas eu achei assim, que ele é muito pesado, a maneira dele escrever, foi uma transição da maneira que a gente ouve, que a gente faz da realidade, é profundo, mas é leve, então foi totalmente diferente o texto, daquilo que a gente está acostumado a ver.

A₁₀ - Ele é mais pesado, mais tenso, mais longo...

A₆ - Talvez porque a gente não esperasse o final.

P - Talvez porque a gente ² não ² esperasse o ² final...

P - A Crystianne ² disse ² que ⁴ talvez ² todo ² esse ² peso ^{5 e 6} predomine ^{2 4} porque a ² gente ² não ² esperava ² esse ² final.

A₁₁ - (vários alunos falam ao mesmo tempo)

A₆ - A impressão que eu tive é que ele dá detalhes mais detalhes, mais...

P - ^{4, 5, 6} Minuciosos.

A₆ - Minuciosos, e isso é que dá a impressão geral.

A₅ - (outros alunos chamam a professora) - pedindo a palavra.

A₅ - Na hora do velório, na hora em que ele descreveu cada irmão, ele não deu a entender, talvez, que cada irmão era menos maduro que o outro, conforme a idade.

P - ^{2 e 3} Menos maduro? ¹ E ² havia ² falta ^{2 e 3} de maturidade?...

A₅ - Não, havia uma seqüência ah, sei lá, de maturidade que o mais velho ficava com ares de importante, o médio, o de idade média ficava um tanto abalado com a morte, procurava sentir o que estava acontecendo e o mais moço não me lembro bem...

P - ⁴ Gente, vamos tornar ⁴ mais ² objetiva ^{4 e 2} essa ² nossa ⁴ interpretação ² através ² de ² uma ² leitura ² de ² vocês ^{2 e 1} tá? - ² Antes ² de ² vocês ² lerem, ² eu ^{2 e 6} vou ² rememorar ² as ² coisas ² que ² vocês ² trouxeram ² (é ² interrompida ² por ² três ² alunos ² que ² queriam ² falar).

A₆ - Tem mais uma coisinha que eu queria...

P - ² Tem ² mais ^{2 e 3} alguma ³ coisinha? ² Quem ² sabe ² tu ² esperas ² essa ^{2 e 4} coisinha ² para ² confirmar ² com ^{2 e 3} algum ² recurso ² de ² linguagem, ^{2 e 4} ou ² tu ² achas ² importante ² de ² se ² ver ² agora? - ^{2 e 4} Vamos ² tentar.

A₆ - Não, eu acho que esse... que o Arthur falou quanto aos detalhes que ele dá, eu acho que não dá muito detalhes, ele dá justamente os deta-

lhes escolhidos prá criar a história.

P - Muita gente não falou. Quem é que quer começar?

(Uma aluna, nesse momento faz uma pergunta à professora em particular, com a voz um tanto baixa).

P - A Althêa está me perguntando o que que poderia ser o tema e, ao mesmo tempo, o assunto, alguém poderia ajudar? Ajudar a dar a resposta para a Althêa? Qual seria a diferença entre temática e o assunto?

A₃ - O assunto... é o velório... sei lá.

A₇ - (fala em voz um tanto baixa).

P - (Completando e retomando em forma de pergunta o que a aluna dissera) - através de... Então o assunto seria a história, seria isso?

As - É.

P - A história. E afinal qual é a história deste conto hein? - Vamos reduzir - digamos que um repórter tivesse chegado nesse lugarejo e tivesse, deparado com esse acontecimento ha... Como o repórter colocaria no jornal essa notícia? Quem é que tem uma idéia de como ele colocaria?

As - (Vários alunos iniciam a se pronunciar).

A₄ - A morte do...

P - Isso seria o título - A morte do?

A₄ - Damastor Dagobé.

P - Damastor Dagobé. E o que seria? Seria uma notícia muito grande? Uma notícia pequena? (Após

ouvir os alunos) uma notícia bem pequeninha?

A₃ - (Fala em voz um tanto baixa)

P - A Mônica colocou que haveria uma diferença muito grande entre o fato ter acontecido numa pequena cidade e o fato ter acontecido aqui em Porto Alegre, não é? Mas antes vamos deixar bem claro para a Althêa, será que ficou bem claro para ti Althêa, o que é o assunto e o que é o tema? O assunto seria o quê?

A₅ - A história.

P - A história e essa história feita pelo jornalista seria... traria tudo isso que Guimarães nos traz?

A₅ - (Vários alunos se pronunciam).

P - Como é que o jornalista diria? - Vamos ver quem é que consegue dizer como é que o jornalista diria. Gente, vamos prestar atenção no que a Isabel está dizendo.

A₆ - Ele iria falar primeiro que tinha sido um assassinato, que era objeto de um assassino...

P - Certo. Quantas vidas será que ele tinha? - Um quatro vidas não é? Pouquíssimas vidas (em tom de brincadeira). Paulo Antonio, (dando a palavra a outro aluno) o que é que houve?

A₉ - O jornalista, a função dele é informar... é apenas comunicar o fato.

P - Apenas comunicar o fato... e a função de escritor qual seria?

A₉ - De escritor seria interpretar esse fato e dar

P - Tã⁴, interpretar. - Nessa... dar o quê^{2 2 3}?

A₂ - Dar o tema.

P - O tema. Nesta interpretação² ele estaria nos² transmitindo... Ele se aproveitaria da realidade² dessa historinha para nos dar uma visão² das coisas que ele sente e nos transmitir todas^{2 e 5} essas coisas através de uma historinha está?²

A₃ - E isto seria o tema.

P - Isso seria o tema. Uma visão...

P - Bem, agora a Mônica me trouxe algo que eu fiquei pensando. Se o jornalista fosse de uma cidadezinha pequena ele faria uma notícia bem maior do que o jornalista da cidade grande. Por que tu disseste isso Mônica?

A₃ - Porque eu acho que, dentro do cenário do texto essa quadrilha era muito importante.

P - Era muito importante. Alguém disse antes da leitura individual de vocês - Janine mesmo, eu gostaria de ouvir vocês mas que todo mundo ouviu-se também, está?

As - Vamos lá, vamos lá - Está.

P - Só um momentinho, deixe eu só colocar isso para o Paulo Antonio: - Que... ah! agora me perdi, viu como é ruim Janine?

As - (tentam ajudá-la) - Alguém...

P - Alguém, disse que essa leitura do texto... puxa vida! - Ah! agora me lembrei: - Alguém disse que o autor, ao descrever minuciosamente nos colocava com uma noção assim perfeita das coisas que estavam acontecendo...
 2 2 2 2 2
 4 1 2 2 2
 2 2 2 e 6 2
 2 2 2 e 6 2
 2 1 2 2

vocês: - vocês, ah... se sentiram, ao ouvir este conto, quando ouviram, como se fossem o morador da cidade grande, ao lerem o jornal, ou o morador da cidade pequena?

As - Morador da cidade pequena.

P - (Quase junto aos alunos) O morador? - da cidade pequena.

P - Em que no texto, agora vamos ao texto - Guimarães Rosa foi tão criativo, tão diferente do jornalista que teve essa capacidade de fazer com que nós sentíssemos o realismo, como habitantes da cidade pequena?

As - (falam ao mesmo tempo).

A₆ - Ele colocou uma quadrilha em ação e o Dagobé como o terror da cidade,

P - Da cidade. Que mais que tu disseste Christiane?

A₆ - A perseguição.

P - A perseguição.

A₅ - Numa cidade pequena, onde todo mundo se conhece, qualquer coisa que acontece todo mundo fica sabendo, então isso aqui que a morte do Dagobé porque todo mundo ficou sabendo, todo mundo ficou assim... preocupado, ficou ligado.

P - Mas eu vou aproveitar a gíria agora do Ricardo: todo mundo ficou ligado, - me parece também que nós ficamos ligados aquele ambiente que ia acontecendo. Agora vamos ver, vamos voltar ao texto gente, vamos ser concretos, ser objetivos. O que é Paulo Antonio? (dirigindo-se a um

aluno que parecia querer falar) diga:

A₈ - Eu acho o seguinte, ah... ele pegou os dados e deu início, meio e fim e neste meio, nesse enredo, ele deu uma tensão assim, porque a gente sempre esperava o fim, prá ver se ele ia matar, ou se os irmãos iam, ou não, matar o... Lio Jorge.

P - Está, o leitor ⁴fica ²sempre ²na ²dúvida^{2 e 3}?

A₈ - Não, o leitor não fica na dúvida, bom, é, fica esperando o quê que vai acontecer...

P - Então não ¹fica ²na ²dúvida. Fica certo ²de ²que ²vai ²haver ²o ²assassinato.

A₈ - É.

As - (Vários alunos se pronunciaram ao mesmo tempo).

A₉ - O fim é previsível.

P - O fim ²é... ^{1 e 3}previsível?

As - (Alguns dizem que sim, outros que não) É. - Não.

A₈ - Fica mais pendente pro lado do assassinato.

As - (discordam) Não.

A₈ - Claro, mas não é só.

A₇ - Claro que não.

A₈ - No meio do texto inclusive fala, durante o ver-lório..., o modo que ele descreve, o modo que o autor descreve o autor acha que vai haver assassinato.

A - Não.

P - Uma ^{1 e 2}coisa, voltando ²àquela ²minha ²pergunta ²inicial: ²O ²autor ²acha - ²Quando ²é ²que ²o ²autor ²fala

por ele mesmo aqui, quando?

A₁₀ - Pelo povo.

P - O autor fala?...

A₁₀ - Pelo povo.

P - Pelo povo.

P - Tarso, tu podias localizar no texto onde aparece a voz do povo e não a do autor propriamente?

P - Como é que é? Fala Helton.

A₁₁ - (Fala muito baixo para ser registrado).

P - ... Mônica tu achaste?

A₇ - Eu acho que é depois... "sendo que se começava".

P - Sendo que se começava, mas onde que aparece assim mais claro, assim que é o povo que estava se expressando?

As - (Iniciam a falar), mas a professora interrompe: Todo mundo procurando.

A₈ - "Gente que não prestava." (lendo no texto).

P - Gente que não prestava. Ah, ah... mais outro candidato:

A₄ - Lá no fim: "Não se ia..." e certas partes que parecem estar perguntando.

As - (alguns alunos falam ao mesmo tempo).

P - O que que há de inovador aqui, nesta forma de colocar? O que que há de diferente de outros termos mais tradicionais que vocês conhecem?

A₇ - (Fala com voz um tanto baixa para ser registrada).

P - Isso, ele não diz, o autor mais tradicional, e-

le d²iria... como ele d^{3 e 2}iria?

A₈ - Comentava.

P - É "comentava, se dois pontos(:) travessão, não é? E aí vinham os comentários não é? Ali vem direto.

A₄ - (Pede a palavra) É o seguinte, aqui o autor em lugar do... mas eu noto uma coisa...

P - O quê que tu notas?

A - Na maioria dos parágrafos ah, se tem a impressão de que é uma pessoa que está ali, mas está apenas observando tudo. Não é uma pessoa, não é uma pessoa ah... que se coloca aqui, é uma pessoa que está observando e está sentindo.

P - Em que momento? Aponta no texto isto, Paulo.

A₄ - Ah... "Sempre se comentava... (lê uma frase do texto).

P - Isto é uma constante? - O que que predomina no texto? O povo falando, ou o autor falando?

A₆ - O autor falando, agora...

P - O autor falando?

A - O autor falando e...

P - Ah! então o povo se manifestando. - Qual seria a intenção do autor, na maioria das vezes enfocando o povo? O povo se manifestando, qual seria a intenção dele?

A₆ - Prã transmitir melhor ao ambiente.

P - O ambiente esta se desenvolvendo.

P - Ah! Vocês me diserram que o fim era previsível.

Me demonstrem³ concretamente⁵ o texto² em que o
fim era previsível^{2 2 2 e 4}.

As - (Vários alunos falam, querem falar ao mesmo tempo, parecem um tanto tensos).

P - Então, baseados em que vocês me dizem que o fim era previsível?

As - (Novamente há uma reação conjunta, muitos falam ao mesmo tempo).

P - Só um momentinho. Gente, a Sonia está entrando em contradição e eu quero saber... Só um momentinho!

As - (Falam ao mesmo tempo).

P - Tu explicas? - Os outros vão só acompanhar. Então pergunto à Sonia - Sonia, - eu vou repetir de novo o diálogo: Sonia, tu me disseste que o fim era previsível, então me demonstra que é previsível. Demonstrar onde? Eu disse, Sonia, através de uma frase, através de um parágrafo. Então ela disse: - Se eu fosse demonstrar através de um parágrafo, de uma frase, o fim será previsível e eu disse: Está bem Sonia, então me demonstra.

A5 - Não, não é...

P - A Sonia vai explicar

A5 - (A aluna procura justificar o que dissera) - Pela estrutura do conto, a gente vê como vai terminar.

P - Pela estrutura do conto? - Vocês concordam com a Sonia?

As - (Novo murmúrio geral)

- P - Vamos ser objetivos e concisos.
- A₈ - (Uma vez entre outras destaca-se) - A maneira que ele escreve deu prá notar assim: a gente viu aqui que ele mostra como era a reação do povo, mas ele consegue das duas impressões, então o povo pensava e ele mostra prá gente a realidade, por isto que a gente consegue saber o quê que vai acontecer no fim.
- P - Certo gente. Me desculpa, mas eu vou colocar a mesma pergunta que coloquei prá Sônia.
- A₈ - Espera só um pouquinho...
- As - (vários alunos ao mesmo tempo querem falar, burburinho geral).
- P - Eu não estou discordando...
- As - (prof.^a não consegue falar, há muitas vozes de alunos, um pouco alteradas).
- P - Tu vai falar, Um momentinho (dirigindo-se a um aluno em particular, que pedira para falar).
- A₉ - Eu vi que o Helton disse bem baixinho que era a despersonalização dos irmãos...
- P - A despersonalização dos irmãos?
- A₉ - Eu acho que ele consegue dar uma idéia, prá quem está lendo, de que os irmãos estão, com a morte do líder, já estão se modificando. Não são realmente aqueles assassinos, aqueles matadores, gente, quer dizer, ele mostra a cidade como achavam que ia terminar, que eles iam matar, que eles eram maus, então a gente vê que os irmãos não são mais mandados pelo irmão mais velho. E agora, com a morte desse irmão,

tem uma despersonalização da imagem criada.

P - Sim.

A₁₁ - (Um aluno pede a palavra).

P - S¹õ um momentinho. S²õ estou colocando no quadro
 isso que o S²érgio disse, vamos pensar em algo
 mais amplo, em termos de debate, que vá além do
 texto, vocês estão entendendo? Então, desperso-
 nalização dos irmãos seria um dos elementos,
 para nos levar à coisa maior, à coisa que sai
 fora da realidade do texto.

A₄ - (Pede a palavra).

P - Está.

A₆ - No texto está que o Lio Jorge era o bonzinho...
 mas...

A₅ - (Outros alunos falam simultaneamente).

P - Vamos entender o que tu disseste primeiro, os
 irmãos?

A₆ - Não...

P - Então repete.

A₆ - Eram maus. Então de acordo com tudo que o tex-
 to foi levando, dava aquela impressão de bonzi-
 nho... O Lio Jorge era vítima, era o oprimido;
 naquela história toda.

P - Sim...

A₅ - Mas quanto essa história de imprevisível, eu a-
 chei o seguinte: quando ele vai levando tudo a-
 quilo, via levando toda essa história de que e-
 le vai matar, ele vai matar, eu acho que justa-
 mente a tendência de quem escreve, prá desper-

tar o interesse, eu acho que tinha que ser um pouquinho mais imprevisível. E então, só pelo fato dele ficar toda hora insistindo que ia matar, eu acho que no fim dava impressão, quase certeza de que ele não ia morrer assim.

As - (vários alunos pedem a palavra).

P - Eu vou dar a primazia ao Arthur por uma razão:
O Arthur está ali com o texto, o autor e isto para mim é mais importante neste momento. Vamos começar pela leitura? Vamos ver Arthur:

A₄ - Tã, bom, ha... Os irmãos Dagobê, - viviam em estreita desunião, sem mulher, sem lar, sob a chefia despótica do recém finado. Ele fora... o cabeça... ferrabráz e mestre (e o aluno continua sua leitura).

As - (alguns alunos discutem o valor da frase lida, consideram-na importante).

P - (Repete uma parte da frase lida) - "Da ruim obrigação" - Ela dá uma pista prá gente...

As - (vários alunos) É...

A₁₂ - (Pede a palavra e inicia a falar) - A situação é a seguinte. Quatro irmãos tã. O mais moço... os outros não sabem... O irmão mais velho sempre botando eles naquela obrigação, então o que que acontece? Eu acho que o que ocorre, é o seguinte, desde o início eu sabia que o que ia haver era uma descaracterização dos irmãos, quer dizer, eles na verdade eram gente de bem.

As - (Outros alunos pedem a palavra)

P - Então nós vemos assim: De um lado, de um lado,

o que aparecia prá todo mundo o que vocês con-
sideram?

As - (permanecem em silêncio, sem darem resposta)

P - (colocando a resposta) Maus.

As - Ê

P - Maus, não é? Maus. - E... o quê que nos apare-
ceu depois? - Saindo dessa aparência?

As - (respondem muitos ao mesmo tempo).

P - (Repete a última palavra dita por eles, em si-
nal de reforço) Ah... Sim. Mônica (dá a pala-
vra para a aluna).

P - Ah... sim Mônica.

As - Aquilo que a senhora falou: ele dá a impressão
prá gente que os irmãos não eram maus como o
outro e o povo achando que todos eram maus. Nes-
sa frase aqui, ele mostra que o líder era o que
tinha morrido, então depois que ele morreu na-
da de ruim ia acontecer, mas o povo não sabia
disso, o povo achava que eles iam se vingar...

P - Então nós temos aí, algo real e algo aparente,
O quê que seria o real no caso?

d

As - A liderança do irmão tinha morrido e o fato dos
irmãos não serem maus.

P - É o aparente o que seria?

As - Era o que o povo sentia, que os irmãos todos e-
ram maus.

P - Vocês acham que o aparente e o real se opõem ao
longo do conto, ou não chegou a aparecer isso,
o real e o aparente?

A₅ - Se opõem.

P - Se opõem por quê Sônia? Tu podias me deixar mais completo aí com o texto?

As - (Vários alunos pedem para falar).

P - Só um momentinho, já vou P. Antônio. Sônia em que sentido?

A₅ - A aparência... (fala em voz muito baixa)...

P - Certo.

A₅ - Mas o real...

P - Isso é um aspecto, tenta lembrar de outro que depois eu volto pra ti Sônia. P. Antônio:

A Não. O que eu acho é o seguinte. Até agora, ah, até bem mais, quando se falou em aparente e real, é o seguinte: Tu lê a primeira vez, então tu vive como se fosse o povo dentro da história, então o povo pensa que vai ocorrer o assassinato, então tu também acredita que vai.

A₄ - Agora na segunda vez tu, já pode pensar... ver, não, ele está descrevendo de uma maneira a personagem, que então vai acontecer o contrário, entende? Então a primeira vez, enquanto tu lês-te...

P - (interrompendo o aluno) Tu ficas com o aparente?

A₄ - Não, fica com o real, o que o povo pensa.

As - (alguns alunos discordam).

A₄ - (retificando o que dissera) Como o povo pensa era o aparente, tá. Aparente, tá.

P - Eu gostaria que a Christianne repetisse uma das

coisas² que ela² disse, antes² de...

A₇ - Eu?...

P - (sorri) Antes² de... Tu² disseste⁵ assim, algo a²
respeito² do final, o final² que a gente?^{2 e 3}... o
final² que a gente² não esperava.

A₇ - Que a gente não esperava (junto com a profes-
sora).

P - E ninguém discordou.

A₄ - Ah, eu discordei.

P - Então¹ muito baixinho^{2 e 4}...

A₅ - (vários alunos falam ao mesmo tempo).

A₉ - (A aluna dá sua opinião, mas em voz muito bai-
xa para ser registrada).

P - Tá - (após a aluna terminar de falar). Bem, em¹
termos de oposição: real e aparente que coisas²
... chocam?^{2 e 3}

A₇ - A própria atitude do Liojorge...

P - Sim, a própria⁴ atitude² do Liojorge. Vamos ou-^{2 e 4}
vir o que a Sônia tem a dizer^{2 e 4} do Liojorge coi-^{3 4}
tado e...²

A₅ - Ele tem uma atitude inesperada.

P - Inesperada. Então vamos ver o Liojorge, o que²
que se esperaria⁴ do Liojorge?^{2 e 3}

A₅ - Que ele ficasse escondido.

P - Que ele ficasse escondidinho o Liojorge. O que²
que o Liojorge faz?^{2 e 3}

A₅ - Ele enfrenta a situação.

P - Ele enfrenta a situação. Outra oposição?^{2 e 3}...

As - (Alguns alunos tentam responder, porém, falam ao mesmo tempo em voz um tanto fraca).

P - Liojorge escondido é que o povo espera, nós como povo, colocados pelo autor dentro daquela ambiência. Liojorge...

P - (A professora relê partes do texto que considera significativas): Eis que eis, um lagalhê pacífico, vocês sabem o que é que é lagalhê?

As - Não.

P - Pobre diabo, pobre coitado, lagalhê pacífico, e honesto chamado Liojorge... Isso aqui é uma descrição dele, mais adiante aparece outra descrição onde está descrito Liojorge, onde? - Quem é que encontra? Vamos lá.

A₄ - (lendo no texto) "... permanecia no arraial... solitário em sua casa... sem ânimo de nenhum movimento.

P - Isso. - Sem ânimo de nenhum movimento. Então qual é a imagem que nós vamos formando a respeito do Liojorge?

A₄ - Um cara pacato...

P - Um cara pacato...

A₄ - Tranquilo...

P - Tranquilo.

A₄ - E que não se esperava que fosse fazer aquilo?

P - E que não esperava o quê? - Fazer aquilo o quê?

A₄ - Matar o cara. Porque...

As - (outros alunos começam a falar ao mesmo tempo), discutem com o aluno que estava com a palavra).

P - Não⁴, mas¹ antes² do velório^{2 e 3}? - Não³ será² aquilo^{2 e 5} inesperado²? - Lagalhê², um pobre coitado²...

As - (alguns alunos começam a discutir entre si).

P - São^{2 e 4} um momentinho² gente, tem² vários² falando² ao mesmo tempo².

P - (complementando o pensamento de um dos alunos)
- Uma espécie² de fatalismo²: Tanto² faz morrer² a-
manhã^{2 e 5}, como morrer² agora²... está^{1 e 3}?

A₄ - Ele sabia que os irmãos iam pegar ele...

P - Gente^{1, 2, 3}...

A₅ - Olha aqui oh...

P - Vamos^{2 e 3, 4} ver:

A₅ - Ele chegou, então no início ele pensou...

P - Fala³.

A₅ - No início ele pensou, ah, ele estava com o po-
vo, quer dizer, ele estava com a idéia aparen-
te, mas aí, quando ele pensou sobre o assunto
ele notou que, com a morte do líder, ia haver
um despersonificação, aí ele resolveu se impor.

A₇ - Não.

P - Vocês² estão² de acordo^{e 2 e 3}?

As - Não, não.

P - Vamos^{4, 2} ver o que a Maria² tem a dizer²:

A₉ - Pelo menos eu pensei que no fim ia acontece o
que aconteceu (rele partes do texto)... "mas
com alguma alegria"...

P - Ah! Olha^{1, 4} o que a Maria³ está² dizendo² oh, - a res-
peito dos irmãos², dando² pistas² para... "com

²alguma ²alegria". Vocês ²acham que é ^{2 e 6}normal um
²irmão ²morrer e estar o ²velório com alguma ²ale-
^{e 3}gria? - Estar ²só ²preocupado, como em muitos ²mo-
mentos: - "O ^{2 e 3}senhor ²está ³servido?"... ²desculpe
os ²incômodos..." Vocês ²acham ^{2 e 5}normal ^{2, 3}isto?

As - Não.

A₄ - Também isso aqui oh... (o aluno é interrompido
por vários outros que querem falar)

A₄ - (Relê um trechinho do texto).

P - O ²que tu ²concluis ^{2 e 3}disso?

A₄ - Eu ²concluo que ²é ^{2 e 3}mais um ²dado a favor da minha
tese.

As - Ah!... (vários alunos acham graça do que o co-
lega dissera) e um entre os demais comenta: Is-
so ²ai ²tem ^{2 e 3}tese?)

P - Qual ²é ^{2 e 3}a tua ²tese?

A₄ - Com respeito ao final, ²ã ^{2 e 3}situação ²psicológica.

As - (vários alunos falam, interrompendo o aluno).

P - ^{1, 2 e 4}Só ^{2 e 4}um ²momentinho, ²só ²um ²momentinho Arthur: - E-
²le ²diz ²isso, ²mas ²mais ²adiante ²ele ²diz ²o ²seguin-
te, ²ai ²ele ²coloca ²o ²povo ²falando, ²o ²povo ⁶sen-
tindo: ²eles ²estão ^{5 e 6}se ²deliciando ²como ²crime, e-
²les ²estão ²deixando ^{2 5}prá ²depois, ²eles ²estão...
(neste momento a professora é interrompida por
um aluno)

A₆ - O povo é burro.

P - O ²povo ^{5 e 3}é ²burro? (coloca para todos) a pergunta.

As - (vários alunos iniciam a falar ao mesmo tempo)

A₅ - Nenhum dos três quer deixar o velório.

P - Mas o que o povo esperava era... que logo o outro fosse se vingar, depois haver o velório, mas não. Eles estavam lá, oferecendo cachaça queimada, comendo pipoca... era uma festa que eles estavam fazendo.

As - (vários alunos se pronunciam ao mesmo tempo).

Prof.^{as} C₂ e B₂

Disciplina: Lg. Portuguêsa

Texto de Leitura:

" OS IRMÃOS DAGOBÉ "

Enorme desgraça. Estava-se no velório de Damastor Dagobé, o mais velho dos quatro irmãos, absolutamente facínoras. A casa não era pequena; mas nela mal cabiam os que vinham fazer quarto. Todos preferiam ficar perto do defunto, todos temiam mais ou menos os três vivos.

Demos, os Dagobés, gente que não prestava. Viviam em estreita desunião, sem mulher em lar, sem mais parentes, sob a chefia despótica do recém-finado. Este fôra o grande pior, o ca beça, ferrabrás e mestre, que botara na obrigação da ruim fama os mais moços - "os meninos", segundo seu rude dizer.

Agora, porém, durante que morto, em não-tais condições, deixava de oferecer perigo, possuindo-no acêso das velas, no entre algumas flores-sô aquela careta sem-querer, o queixo de piranha, o nariz todo torto e seu inventário de maldades. Debaixo das vistas dos três em luto, devia-se-lhe contudo aguardar ainda acatamento, convinha.

Serviam-se, vez em quando, café, cachaça-queimada, pipocas, assim aos-usos. Soava um vozeio simples, baixo, dos grupos de pessoas, pelos escuros ou no foco das lamparinas e lampiões. Lá fora, a noite fechada; tinha chovido um pouco. Raro, um falava mais forte, e súbito se moderava, e compungia-se, acordando de seu descuido. Enfim, igual ao igual, a cerimônia, à moda de lá. Mas tudo tinha um ar de espantoso.

Eis que eis: um lagalhe pacífico e honesto, chamado Liojorge, estimado de todos, fôra quem enviara Damastor Dagobé, para o sem-fim dos mortos. O Dagobé, sem sabida razão, ameaçara de cortar-lhe as orelhas. Daí, quando o viu, avançara nele, com punhal e ponta; mas o quieto do rapaz, que arranjava uma garrucha, despejou-lhe o tiro no centro dos peitos, por cima do coração. Até aí, viveu o Telles.

Depois do que muito sucedeu, porém, espantavam-se de que os irmãos não tivessem obrado a vingança. Em vez, apressaram-se

de armar velório e enterro. E era mesmo estranho.

Tanto mais que aquele pobre Liojorje permanecia ainda no arraial, solitário em casa, resignado já ao péssimo, sem ânimo de nenhum movimento.

Aquilo podia-se entender? Eles, os Dagobés sobrevividos, faziam as devidas honras, serenos, e, até, sem folia mas com alguma alegria. Dorval, o caçula, principalmente, se mexia, social, tão diligente, para os que chegavam ou estavam: - "Desculpe os maus tratos." Doricão, agora o mais velho, mostrava-se já solene sucessor de Damastor, como êle corpulento, entre leonino e muar, o mesmo maxilar avançado e os olhinhos nos venenos; olhava para o alto, com especial compostura, pronunciava: - "Deus há-de-o ter!" E o do meio, Dismundo, formoso homem, punha uma devoção sentimental, sustida, no ver o corpo na mesa: - "Meu bom irmão...".

Com efeito, o finado, tão sordidamente ávaro, ou mais, quanto mandão e cruel, sabia-se que havia deixado boa quantia de dinheiro, em notas, em caixa.

Se assim, qual nada: a ninguém enganavam. Sabiam até-que-ponto, o que ainda não estavam fazendo. Aquilo era quando as onças. Mais logo. Só queriam ir por partes, nada de açodados, tal sua não rapidez. Sangue por sangue; mas, por uma noite, umas horas, enquanto honravam o falecido, podiam suspender as armas, no falso fiar. Depois do cemitério, sim, pegavam o Liojorge, com êle terminavam.

Sendo o que se comentava, aos cantos, sem ócio de língua e lábios, num sussuruído, nas tantas perturbações. Pelo que, aqueles Dagobés; brutos só de assomos, mas treitentos, também, de guardar brasas em pote, e os chefes de tudo, não iam deixar uma paga em paz: se via que estavam de tenção feita. Por isso mesmo, era que não conseguiam disfarçar o certo solerte contentamento, perto de rir. Saboreavam já o sangrar. Sempre, a cada podido momento, em sutil tornavam a juntar-se, num vão de janela, no miúdo confabulego. Bebiam. Nunca um dos três se distanciava dos outros: o que era, que se acautelavam? E a êles se chegava, vez pós vez, algum comparecente, mais compadre, mais confioso - trazia notícias, segredava.

O assombrável! Iam-se e vinham-se, no estiarda noite, e: que tratavam no propor, era só a resposta do rapaz Liojorge, criminal de legítima defesa, por mão de quem o Dagobé Damastor fizera passagem aqui. Sabia-se já do quê, entre os valentes; sempre alguém, a pouco e pouco, passava a palavra. O Liojorge, sozinho em sua morada, sem companheiros, se doidava? Decerto, não tinha a experiência de aproveitar para escapar, o que não adiantava- fosse onde fosse, cedo os três o agarravam. Inútil resistir, inútil fugir, inútil todo. Devia de estar em o se agachar, meter-se em amarelas: por lá, borrufado de medo, sem meios, sem valor, sem armas. Já era alma para sufrágios! E, não é que, no entanto...

Só uma primeira idéia. Com que, alguém, que de lá vindo voltando, aos donos do morto ia dar informação, a substância desse recado. Que o rapaz Liojorge, ousado lavrador, afiançava que não tinha querido matar irmão de cidadão cristão nenhum, puxara só o gatatilho no derradeiro instante, por dever de se livrar, por destinos de desaste! Que matara com respeito. E que, por coragem de prova, estava disposto a se apresentar, desarmado, ali perante, dar a fé de vir, pessoalmente, para declarar sua forte falta de culpa, caso tivessem lealdade.

O pálido pasmo. Se caso que já se viu? de medo, êsse Liojorge doidara, já estava sentenciado. Tivesse a meia coragem? Tivesse: pular da frigideira para as brasas. E em fato até de arrepios-o quanto tanto se sabia-que, presente o matador, torna a botar sangue o matado! Tempos, êstes. E era que, no lugar, ali nem havia autoridade.

A gente espiava os Dagobés, aqueles três pestanejares. Só: - "Dei'stá"... - o Dismundo dizia. O Dorval: - "Se esteja a hosto!" - hospedoso, a casa honrava. Severo, em si, enorme o Domicão. Só fez não dizer. Subiu na seriedade. De receio, os circunstantes tomavam mais cachaça-queimada. Tinha caído outra chuva. O prazo de um velório, às vezes, parece muito dilatado.

Mal acabaram de ouvir. Suspendeu-se o indaguejar. Outros embaixadores chegavam. Queriam conciliar as pazes, ou pôr urgência na maldade? A estúrdia proposição! A qual era: que o Liojorge se oferecia, para ajudar a carregar o caixão... Ouviu-se bem? Um doido-e as três feras loucas; o que já havia, não bastava?

O que ninguém acreditava: tomou a ordem de palavra o Doricão, com um gesto destemperado. Falou indiferentemente, dilatavam-se-lhe os frios olhos. Então, que sim, viesse-disse-de-
ois do caixão fechado. A tramada situação. A gente vê o inespereado.

Se e se? A gente ia ver, à espera. Com os soturnos pesos dos corações; um certo espalhado susto, pelo menos. Eram horas recárias. E despontou devagar o dia. Já manhã. O defunto fedia um pouco. Arre.

Sem cena, fechou-se o caixão, sem graças. O caixão, de longa tampa. Olhavam com ódio os Dagobés-fosse ódio a Liojorge. Suposto isto, cochichava-se. Rumor Geral, o lugubrilho: - "Já que já, êle vem..." - e outras concisas palavras.

De fato, chegava. Tinha-se de arregalar em par os olhos. Alto, o moço Liojorge, varrido de todo o atinar. Não era animosamente, nem sendo por afrontar. Seria assim de alma entregue, uma humildade mortal. Dirigiu-se aos três: - "Com Jesus" - êle, com firmeza. E?-aí. Dorval, Dismundo e Doricão-o qual o demônio em modo humano. Só falou o quase: - "Hum...Ah!" Que coisa.

Houve o pegar para carregar: três homens de cada lado. O Liojorge pegasse na alça, à frente, da banda esquerda-indicavam. E o enquadravam os Dagobés, de ódio em tórno. Então, foi saindo o cortejo, terminado o interminável. Sortido assim, ramo de gente, uma pequena multidão. Toda a rua enlameada. Os abelhuos mais adiante, os prudentes na retaguarda. Catava-se o chão com o olhar, à frente de tudo, o caixão, com as vacilações naturais. E os perversos Dagobés. E o Liojorge, ladeado. O importante enterro. Caminhava-se.

No pê-tintim, mui de passo. Naquele entremeamento, todos, em cochicho ou silêncio, se entendiam, com fome de perguntidade. O Liojorge, êsse, sem escape. Tinha de fazer bem a sua parte: ter as orelhas baixadas. O valente, sem retôrno. Feito um criado. O caixão parecia pesado. Os três Dagobés, armados. Apazes de qualquer supetão, já estavam de mira firmada. Sem se ver, se adivinhava. E, nisso, caía uma chüvinha. Caras e roupas se ensopavam. O Liojorge-que estarrecia! sua tenência no ir, sua tranquilidade de escravo. Rezava? Não soubesse parte de si,

só a presença fatal.

E, agora, já se sabia: baixado o caixão na cova, a quimabucha o matavam; no expirar de um credo. A chuvinha já abrandava. Não se ia passar na igreja? não, no lugar não havia padre.

E estravam no cemitério. "Aqui, todos vêm dormir" - era, no portão, o letreiro. Fez-se o airado ajuntamento, no barro, em beira do buraco; muitos, porém, mais para trás, preparando o foge-foge. A forte circunspectância. O nenhum despedimento: ao uma-vez Dagobé, Damastor. Depositado fundo, em forma, por meio de rijas cordas. Terra em cima: pá e pá; assustava a gente, aquele som. E agora?

O rapaz Liojorge esperava, êle se escorregou em si. Via só sete palamos de terra, dele diante do nariz? Teve um olhar árduo. A pandilha dos irmãos. O silêncio se torcia. Os dois, Dis mundo e Dorval, esperavam o Doricão. Súbito, sim: o homem desenvolveu os ombros; só agora via o outro, em meio àquilo?

Olhou-o curtamente. Levou a mão ao cinturão? Não. A gente, era que assim previa, a falsa noção do gesto. Só disse, subitamente ouviu-se: "Moço, o senhor vá, se recolha. Sucede que o meu saudoso irmão é que era um diabo de danado..."

Disse isso, baixo e mau-som. Mas se virou para os presentes. Seus outros dois manos, também. A todos, agradeciam. Se não é que não sorriam, apressurados. Sacudiam dos pés a lama, limpavam as caras do respingado. Doricão, já fugaz, disse completou: - A gente, vamos embora, morar na cidade grande..." O enterro estava acabado. E outra chuva começava.

JOÃO GUIMARÃES ROSA - "PRIMEIRAS ESTÓRIAS"

◆◆◆◆◆ REGISTRO DESCRITIVO ◆◆◆◆◆
(Estudo Piloto)

P₁ - G₁ - Aula₂
Duração - 15 min.

P - Bom dia para vocês.
Em 1º lugar gostaria de saber o nome de vocês.
(A prof.^a dirige-se a cada um, apontando e esperando que o nome do aluno seja dado.

s - (Cada aluno diz o seu nome).

- Muito bem, nesses poucos momentos que temos aqui, vamos trazer a vocês coisas que talvez já conheçam, mas nas quais ainda não pensaram bastante, a ponto de descobrir seus princípios. Nós vamos descobrir juntos alguns deles.

s - (estão atentos, em silêncio).

- Bem, como vocês sabem, o universo, não são o universo, as pequenas coisinhas, um caderno, um livro, uma sala de aula são constituídas de?

s - (permanecem em silêncio, como se não tivessem entendido a pergunta).

- Por exemplo uma caneta (pegando sua caneta e mostrando aos alunos). Ela é composta de? ... (tira a tampa da caneta).

- Partes.

- Tampa... (assentindo com a cabeça), muito bem, que mais?

- Esfera...

- Certo. Então nós vimos que a caneta é composta de partes. Vocês já tinham pensado nisso antes? De certo que já, mas hoje estão se detendo um

pouco mais. Ótimo.

A₂ - É composta de várias partes.

P - Muito bem! - e como é que podemos expressar essa idéia então, já que ela é composta de várias partes?

- (permanecem silenciosos)

P - (Recoloca a pergunta em outras palavras): - Nós vimos que a caneta possui várias partes - (pausa) - (pega a caneta mostra novamente aos alunos, aguardando a resposta).

A₂ e A₃ - Ela é um todo.

P - Certo! Já temos muita coisa. - Mas, por que ela é um todo? - só porque é composta de várias partes?

As - (em silêncio)

A₃ - A idéia é que é composta de várias partes.

P - Ótimo, mas ainda não é isso...
A caneta... (pausa)

A₃ - Palavras.

P - Ah! Até que enfim. Muito bem! São palavras. - E o que é uma palavra então? - Vamos ver quem é que sabe. Que relações podem estabelecer com o que viram até agora? - O que é uma palavra?

A₄ - É um conjunto de letras.

P - Isso mesmo. É um conjunto de letras, de sinais. Que mais podemos dizer?

As - (permanecem em silêncio).

P - Vamos voltar então àquela idéia da caneta. - Vo

cês disseram que já estão tão acostumados que nem precisam pensar na caneta para saber que ela tem a função de escrever. Eu perguntei a vocês com o quê que vocês estavam, então, acostumados e vocês não responderam. E agora? - Quem é que vai responder?

A₃ - Prof.^a a gente está acostumado com o objeto e com a palavra também.

P₃ - Sim. - É se vocês vêem só a palavra, pensam logo no objeto?

As - Sim.

P - Bem, isso acontece porque, como vocês disseram a palavra é um conjunto de sinais, de letras que contêm, em si, um significado, uma idéia. Muito obrigada a vocês então, gostei muito das contribuições.

REGISTRO DESCRITIVO

(Estudo Piloto)

- G₁ - Aula 2

- duração - 15 min.

- Bem, vocês viram então, até aqui que a caneta, como qualquer outro objeto, constitui um todo e é, como vocês mesmos disseram um conjunto. Quem é que pode então repetir, o que é um conjunto?

- É um todo constituído de partes.

- Muito bem, um conjunto constitui um todo, que, por sua vez, é composto de vários elementos. Vocês viram também, com a outra professora, que a caneta, no caso, tinha uma função. Será que só a caneta tem uma função?

A₃ A₄ - Não.

- Todos os objetos têm, cada um, a sua função, não é mesmo?

- (permanecem silenciosos, atentos).

- Mas como é que vocês logo disseram que a caneta tinha a função de escrever?

- Porque é para isso que ela serve.

- Claro. Mas ao olharem para ela, pensaram em tudo isso, de saída?

- Acho que sim.

- Eu pensei.

- A gente está tão acostumado com as canetas, que nem é preciso pensar.

P - Muito⁴ bem; Era² isso² mesmo^{4 e 6} que eu² queria² que vo-
cês^{2 e 3} dissessem.

P - O colega² de vocês² disse² que, a gente² já² está a-
costumado², mas acostumado^{4 e 6} com o quê²?
(Dirigindo-se para o quadro)

As - (permanecem silenciosos)

P - Por exemplo⁵, (escreve na pedra) o quê² eu escre-
vi aqui?

As - Caneta, lápis, caderno.

P - Muito⁴ bem. Como³ é que vocês² sabem? - porque sa-
bem ler, é claro. - Mas o¹ que vocês² podem³ dizer
a mais² sobre o quê² eu escrevi?

As - (permanecem quietos)

P - O quê³ vocês² leram gente⁴?

A₆ - Lápis, caderno, caneta.

P - Sim, mas o quê² é isso? - Lápis², caderno², caneta²
são o³ quê?

A₅ - Objetos.

P - (apenas, ouve e aguarda)

A₄ - É um conjunto.

P - Muito⁴ bem! - E é um conjunto² lógico² ou um con-
junto² ilógico³?

As - Lógico (falaram quase todos ao mesmo tempo).

P - Está⁴ ótimo, Estão² sabendo² muito. Agora, quem é^{1 e 2}
que pode^{3 e 4} me dizer² por que a caneta² é um con-
junto² lógico?

A₄ - Porque ela transmite alguma coisa.

P - Muito bem! - Que^{2 e 3} mais?

A₅ - A caneta tem uma função lógica.

P - Sim. - O que⁴ tu^{2 e 3} queres dizer² com isso? - Expli-

ca em outras palavras.

- (permanece em silêncio).

- Por exemplo, (tomando em suas mãos), o colega de vocês disse que a caneta tem uma função. Qual é a função da caneta? - (em tom de brincadeira)
- é a de alimentar?

- Naaão!...

- Embora alguns gostem de roê-la (sorrindo).

- (Acham graça).

- Quando eu pego a caneta, e mostro a vocês, em que vocês pensam?

e Q5 - Em escrever.

- Ótimo, em escrever. - Qual é a função dela então?

- escrever.

- Mas, como é que vocês chegaram a descobrir isso?

- (permanecem silenciosos).

- Bem, isso é o que vocês vão ver com a minha colega, (sorrindo e apontando para a aluna-mestra que iria continuar o trabalho).

CÓDIGO DA NUMERAÇÃO ATRIBUÍDA AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

- 1 - Função Fática
- 2 - Função Referencial
- 3 - Função Conativa
- 4 - Função Emotiva
- 5 - Função Metalingüística
- 6 - Função Poética

RESULTADOS GERAIS DA ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA PARA OS CONCEITOS A - B - C - D

| | A | B | C | D | A ² | B ² | C ₂ ² | D ² | A-B | A-C | A-D | B-C | B-D | C-D | d ₁ ² | d ₂ ² | d ₃ ² | d ₄ ² | d ₅ ² | d ₆ ² |
|----|------|-------|-------|-------|----------------|----------------|-----------------------------|----------------|------|-------|------|-------|-------|-------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 | 4,04 | 2,11 | 3,13 | 2,35 | 16,32 | 4,45 | 9,80 | 5,52 | 1,93 | 0,91 | 1,69 | -1,02 | -0,24 | 0,78 | 3,72 | 0,82 | 2,85 | 1,04 | 0,05 | 0,60 |
| 2 | 4,40 | 1,81 | 3,27 | 2,80 | 19,36 | 3,28 | 10,70 | 7,84 | 2,59 | 1,13 | 1,60 | -1,46 | -0,99 | 0,47 | 6,71 | 1,27 | 2,56 | 2,13 | 0,98 | 0,22 |
| 3 | 1,38 | 1,15 | -1,27 | 1,03 | 1,90 | 1,32 | 1,61 | 1,06 | 0,23 | 2,65 | 0,35 | 2,42 | 0,12 | -2,30 | 0,47 | 7,02 | 0,12 | 5,85 | 0,01 | 5,29 |
| 4 | 2,59 | 1,70 | 3,13 | 0,35 | 6,71 | 2,89 | 9,80 | 0,12 | 0,89 | -0,54 | 2,24 | -1,43 | 1,35 | 2,78 | 0,79 | 0,29 | 5,01 | 2,04 | 1,82 | 7,72 |
| 5 | 2,15 | 0,77 | 2,54 | 0,85 | 4,62 | 0,59 | 6,45 | 0,72 | 1,38 | -0,39 | 1,30 | -1,77 | -0,08 | 1,69 | 3,00 | 0,15 | 1,69 | 3,13 | 0,00 | 2,85 |
| 6 | 0,61 | -1,20 | 0,36 | -0,65 | 0,37 | 1,44 | 0,13 | 0,42 | 1,81 | 0,25 | 1,26 | -1,56 | -0,55 | 1,01 | 3,27 | 0,06 | 1,58 | 2,46 | 0,30 | 1,02 |
| 7 | 2,84 | 1,54 | 1,34 | 1,13 | 8,07 | 2,37 | 1,80 | 1,28 | 1,30 | 1,50 | 1,71 | 0,20 | 0,41 | 0,21 | 1,69 | 2,25 | 2,92 | 0,04 | 0,16 | 0,04 |
| 8 | 2,25 | 1,75 | 3,72 | 1,64 | 5,06 | 3,06 | 13,84 | 2,68 | 0,50 | -1,47 | 0,61 | -1,97 | 0,11 | 2,08 | 0,25 | 2,16 | 0,37 | 3,88 | 0,01 | 4,32 |
| 9 | 3,11 | 2,23 | 2,34 | 1,14 | 9,67 | 4,97 | 5,48 | 1,30 | 0,88 | 0,77 | 1,97 | -0,11 | 1,09 | 1,20 | 0,77 | 0,59 | 3,88 | 0,01 | 1,18 | 1,44 |
| 10 | 4,38 | 1,86 | 4,20 | 1,39 | 19,18 | 3,46 | 17,64 | 1,93 | 2,52 | 0,18 | 2,99 | -2,34 | 0,47 | 2,81 | 6,35 | 0,03 | 8,94 | 5,47 | 0,22 | 7,89 |
| 11 | 3,15 | 1,63 | 2,31 | 2,15 | 9,92 | 2,66 | 5,37 | 4,62 | 1,52 | 0,84 | 1,00 | -0,68 | -0,52 | 0,16 | 2,31 | 0,70 | 1,00 | 0,46 | 0,27 | 0,02 |
| 12 | 1,09 | 0,31 | 1,52 | 0,29 | 1,19 | 1,00 | 2,31 | 0,08 | 0,78 | -0,43 | 0,80 | -1,21 | 0,02 | 1,23 | 0,69 | 0,18 | 0,64 | 1,96 | 0,00 | 1,51 |
| 13 | 5,13 | 3,89 | 4,59 | 3,01 | 26,32 | 15,13 | 21,07 | 9,06 | 1,24 | 0,54 | 2,12 | -0,70 | 0,88 | 1,58 | 1,53 | 0,29 | 4,49 | 0,49 | 0,77 | 2,49 |
| 14 | 4,54 | 3,68 | 3,99 | 1,54 | 20,61 | 13,54 | 15,92 | 2,37 | 0,86 | 0,55 | 3,00 | -0,31 | 2,14 | 2,45 | 0,73 | 0,30 | 9,00 | 0,09 | 4,57 | 6,00 |
| 15 | 4,95 | 3,45 | 4,25 | 1,86 | 24,50 | 11,90 | 18,06 | 3,46 | 1,50 | 0,70 | 3,09 | -0,80 | 1,59 | 2,39 | 2,25 | 0,40 | 9,54 | 0,64 | 2,52 | 5,71 |
| 16 | 4,68 | 1,73 | 4,04 | 1,38 | 21,90 | 2,99 | 16,32 | 1,20 | 2,95 | 0,64 | 3,30 | -2,31 | 0,35 | 2,66 | 8,70 | 0,40 | 10,89 | 5,33 | 0,12 | 7,07 |
| 17 | 3,95 | 2,16 | 3,13 | 2,36 | 15,60 | 4,67 | 9,80 | 5,60 | 1,79 | 0,82 | 1,59 | -0,97 | -0,20 | 0,77 | 3,20 | 0,67 | 2,52 | 0,94 | 0,04 | 0,59 |
| 18 | 2,79 | 0,78 | 2,75 | 0,22 | 7,78 | 0,61 | 7,56 | 0,05 | 2,01 | 0,04 | 2,57 | -1,97 | 0,56 | 2,53 | 4,04 | 0,00 | 6,60 | 3,88 | 0,31 | 6,40 |
| 19 | 4,59 | 2,82 | 4,18 | 2,73 | 21,70 | 7,95 | 17,47 | 7,45 | 1,77 | 0,41 | 1,86 | -1,36 | 0,09 | 1,45 | 3,13 | 0,16 | 3,45 | 1,84 | 0,00 | 2,10 |
| 20 | 4,56 | 1,83 | 4,31 | 0,90 | 20,79 | 3,35 | 18,58 | 0,81 | 2,73 | 0,25 | 3,66 | -2,48 | 0,93 | 3,41 | 7,45 | 0,06 | 13,39 | 6,15 | 0,86 | 11,12 |
| 21 | 3,93 | 2,25 | 3,61 | 1,43 | 15,44 | 5,06 | 13,03 | 2,04 | 1,68 | 0,32 | 2,50 | -1,36 | 0,82 | 2,18 | 2,87 | 0,10 | 6,25 | 1,84 | 0,67 | 4,75 |
| 22 | 4,31 | 3,18 | 3,70 | 1,93 | 18,58 | 10,11 | 13,69 | 3,72 | 1,13 | 0,61 | 2,38 | -0,52 | 1,25 | 1,77 | 1,27 | 0,37 | 5,66 | 0,27 | 1,56 | 3,13 |
| 23 | 3,95 | 1,95 | 2,20 | 0,95 | 15,60 | 3,80 | 4,84 | 0,90 | 2,00 | 1,75 | 3,00 | -0,25 | 1,00 | 1,25 | 4,00 | 3,06 | 9,00 | 0,06 | 1,00 | 1,56 |
| 24 | 4,20 | 2,70 | 3,29 | 2,30 | 17,64 | 7,29 | 10,82 | 5,29 | 1,50 | 0,91 | 1,90 | -0,59 | 0,40 | 0,99 | 2,25 | 0,82 | 3,61 | 0,34 | 0,16 | 0,98 |
| 25 | 3,36 | 1,86 | 3,31 | 1,63 | 11,29 | 3,46 | 10,97 | 2,66 | 1,50 | 0,05 | 1,73 | -1,47 | 0,23 | 1,68 | 2,25 | 0,00 | 2,39 | 2,10 | 0,05 | 2,82 |
| 26 | 4,25 | 2,05 | 4,02 | 1,70 | 18,06 | 4,20 | 16,16 | 2,89 | 2,20 | 0,23 | 2,56 | -1,97 | 0,35 | 2,32 | 4,84 | 0,05 | 6,50 | 3,88 | 0,12 | 5,38 |
| 27 | 4,45 | 2,57 | 4,13 | 2,21 | 19,80 | 6,60 | 17,06 | 4,88 | 1,88 | 0,32 | 2,24 | -1,56 | 0,36 | 1,92 | 3,53 | 0,10 | 5,01 | 2,43 | 0,12 | 3,68 |
| 28 | 3,54 | 0,41 | 2,36 | 1,06 | 12,53 | 0,17 | 5,60 | 1,12 | 3,13 | 1,18 | 2,48 | -1,95 | -0,65 | 1,30 | 9,79 | 1,39 | 6,15 | 2,80 | 0,42 | 1,69 |
| 29 | 4,29 | 3,02 | 3,70 | 2,37 | 18,40 | 9,12 | 13,69 | 5,62 | 1,27 | 0,59 | 1,92 | -0,68 | 0,65 | 1,33 | 1,61 | 0,34 | 3,68 | 0,46 | 0,42 | 1,76 |
| 30 | 3,70 | 2,61 | 3,77 | 1,23 | 13,69 | 6,81 | 14,29 | 1,51 | 1,09 | -0,07 | 2,47 | -1,16 | 1,38 | 2,54 | 1,18 | 0,00 | 6,10 | 1,34 | 1,90 | 6,45 |
| 31 | 4,54 | 3,61 | 4,22 | 2,48 | 20,61 | 13,03 | 17,81 | 6,15 | 0,93 | 0,32 | 2,06 | -0,61 | 1,13 | 1,74 | 0,86 | 0,10 | 4,24 | 0,37 | 1,27 | 3,02 |
| 32 | 2,50 | 1,06 | 2,02 | 1,46 | 6,25 | 1,12 | 4,08 | 2,13 | 1,44 | 0,48 | 1,04 | -0,96 | -0,06 | 0,56 | 2,07 | 0,23 | 1,08 | 0,92 | 0,00 | 0,31 |
| 33 | 4,70 | 1,79 | 4,34 | 2,05 | 22,09 | 3,20 | 18,84 | 4,20 | 2,61 | 0,36 | 2,65 | -2,55 | -0,26 | 2,29 | 6,81 | 0,12 | 7,02 | 6,50 | 0,06 | 5,24 |
| 34 | 4,72 | 3,77 | 4,97 | 3,70 | 22,28 | 14,21 | 24,70 | 13,69 | 0,95 | -0,25 | 1,02 | -1,20 | 0,07 | 1,27 | 0,90 | 0,06 | 1,04 | 1,44 | 0,88 | 1,61 |
| 35 | 3,00 | 2,88 | 4,11 | 1,89 | 9,00 | 8,29 | 16,89 | 3,57 | 0,12 | -1,11 | 1,11 | -1,23 | 0,99 | 2,22 | 0,01 | 1,23 | 1,23 | 1,90 | 0,98 | 4,92 |
| 36 | 4,84 | 2,50 | 2,95 | 3,31 | 23,43 | 6,25 | 8,70 | 10,96 | 2,34 | 1,89 | 1,53 | -0,45 | 0,81 | -0,36 | 5,47 | 3,57 | 2,34 | 0,20 | 0,65 | 0,82 |
| 37 | 4,77 | 3,25 | 4,20 | 3,27 | 22,75 | 10,56 | 17,64 | 10,69 | 1,52 | 0,57 | 1,50 | -0,95 | -0,02 | 0,93 | 2,31 | 0,32 | 2,25 | 0,90 | 0,00 | 0,86 |
| 38 | 3,65 | 1,75 | 2,70 | 2,23 | 13,32 | 3,06 | 7,29 | 4,97 | 1,90 | 0,95 | 1,42 | -0,95 | -0,48 | 0,47 | 3,61 | 0,90 | 2,01 | 0,90 | 0,23 | 0,22 |
| 39 | 3,47 | 1,25 | 2,72 | 2,37 | 12,04 | 1,56 | 7,40 | 5,62 | 2,22 | 0,75 | 0,10 | -1,47 | -1,02 | 0,35 | 4,92 | 0,56 | 1,21 | 2,16 | 1,04 | 0,12 |
| 40 | 4,09 | 3,45 | 3,61 | 2,76 | 16,73 | 11,90 | 13,03 | 7,45 | 0,64 | 0,48 | 1,33 | -0,16 | 0,69 | 0,85 | 0,40 | 0,23 | 1,76 | 0,02 | 0,47 | 0,72 |
| 41 | 3,52 | 1,68 | 2,54 | 2,46 | 12,39 | 2,82 | 6,45 | 6,05 | 1,84 | 0,98 | 1,06 | -0,86 | 0,78 | 0,08 | 3,38 | 0,96 | 1,12 | 0,73 | 0,60 | 0,00 |
| 42 | 3,65 | 1,95 | 4,18 | 1,86 | 13,32 | 3,80 | 17,47 | 3,46 | 1,70 | -0,53 | 1,79 | -2,73 | 0,09 | 2,32 | 2,89 | 0,28 | 3,20 | 4,97 | 0,00 | 5,38 |
| 43 | 3,84 | 0,41 | 3,75 | 1,35 | 14,75 | 0,17 | 14,06 | 1,82 | 3,43 | 0,09 | 2,49 | -3,34 | -0,84 | 2,40 | 11,76 | 0,00 | 6,20 | 11,76 | 0,88 | 5,70 |
| 44 | 2,77 | 0,61 | 3,18 | 0,60 | 7,67 | 0,37 | 10,11 | 0,36 | 2,16 | 0,41 | 2,17 | -2,57 | 0,01 | 2,58 | 4,66 | 0,16 | 4,70 | 4,66 | 0,00 | 6,65 |
| 45 | 3,59 | 2,23 | 2,79 | 3,26 | 12,89 | 4,97 | 7,78 | 10,63 | 1,36 | 0,80 | 0,33 | -0,56 | -0,83 | -0,47 | 1,84 | 0,64 | 0,10 | 1,84 | 1,06 | 0,22 |
| 46 | 4,40 | 2,36 | 3,75 | 2,27 | 19,36 | 5,57 | 14,06 | 5,15 | 2,04 | 0,65 | 2,13 | -0,39 | 0,09 | 1,48 | 4,16 | 0,42 | 4,53 | 4,16 | 0,00 | 2,19 |
| 47 | 3,88 | 2,07 | 4,04 | 2,38 | 15,05 | 4,28 | 16,32 | 5,66 | 1,81 | -0,16 | 1,50 | -1,97 | -0,31 | 1,66 | 3,24 | 0,02 | 2,25 | 3,27 | 0,09 | 2,75 |
| 48 | 3,15 | 1,27 | 2,00 | 2,21 | 9,92 | 1,61 | 4,00 | 4,88 | 1,88 | 1,15 | 0,94 | -0,73 | -0,94 | -0,21 | 3,53 | 1,32 | 0,88 | 3,53 | 0,88 | 0,04 |
| 49 | 2,79 | -0,68 | 2,15 | -0,46 | 7,78 | 0,46 | 4,62 | 8,21 | 3,47 | 0,64 | 3,25 | -2,83 | 0,22 | 2,61 | 12,04 | 0,40 | 10,56 | 12,04 | 0,04 | 6,81 |
| 50 | 4,50 | 3,07 | 4,27 | 3,11 | 20,25 | 9,42 | 18,23 | 9,67 | 1,43 | 0,23 | 1,39 | -1,20 | -0,04 | 1,16 | 2,04 | 0,05 | 1,93 | 2,04 | 0,00 | 8,34 |

$$Dil = \frac{171,40}{50} = 1,85 \quad Dil = \frac{35,54}{50} = 0,84 \quad Dil = \frac{194,97}{50} = 1,97 \quad Dil = \frac{126,97}{50} = 1,59$$

$$Dil = \frac{28,86}{50} = 0,5772 \quad Dil = \frac{162,52}{50} = 3,2504$$