

LUCIANA BREDA

INTERAÇÃO ASSÍNCRONA ENTRE
PROFESSORES E COORDENAÇÃO:
ESPAÇO *ON-LINE* PARA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2007

LUCIANA BREDA

INTERAÇÃO ASSÍNCRONA ENTRE
PROFESSORES E COORDENAÇÃO:
ESPAÇO *ON-LINE* PARA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob a orientação da Prof. Dr.
Maximina Maria Freire.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2007

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local: _____ **Data:** _____

Quem alcança o seu ideal, vai além dele.

Friedrich Nietzsche

AGRADECIMENTOS

- À minha orientadora, Professora Doutora Maximina Maria Freire, que com sua paciência, dedicação e sabedoria pratica as mais lindas e inspiradoras teorias de ensino e aprendizagem. Obrigada pelo constante apoio.
- Às Professoras Doutoras Mona Mohamad Hawi e Maria Otília Guimarães Ninin, bem como a todas as professoras do curso promovido pelo COGEAE “O Papel do Coordenador Pedagógico”, por terem me apresentado tantas novidades.
- À Professora Doutora Anise D’Orange Ferreira, por um ano de convivência em suas disciplinas agregantes.
- Às professoras e coordenadoras da escola em que foi realizada a pesquisa, por prontamente terem abraçado a idéia.
- Aos meus pais, Natalia e Marco Antonio, e irmãos, André e Ana Paula, pilares eternos do meu viver.
- Aos meus sobrinhos, Gabriel e Isadora, por proporcionarem tantas escapadas prazerosas.
- Ao meu marido Gabriel, pelo apoio, paciência e em especial por ter me mostrado o real significado de determinação.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos (1) descrever e interpretar o fenômeno da interação on-line assíncrona entre professores e coordenadores, e (2) identificar representações de professores e coordenadores acerca de reuniões pedagógicas presenciais, seus papéis e responsabilidades. Esses objetivos visam coletar subsídios que permitam definir as características de uma futura área de interação assíncrona restrita aos professores e coordenadores, a ser criada com o intuito de complementar as reuniões pedagógicas presenciais. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se na abordagem sociocultural de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1978/2006, 1934/2003 e 1934/2003), na noção de representações proposta por Freire e Lessa (2003) e em estudos sobre interação em ambientes *on-line* (Andrade e Vicari, 2003, Lamy e Goodfellow, 1999, Almeida, 2003, Hanna, Glowacki-Dudka e Conceição-Runlee, 2000 e Parreiras, 2001).

A abordagem metodológica utilizada é a hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1990). O contexto desta pesquisa é uma escola de educação infantil bilíngüe, localizada na zona Sul da cidade de São Paulo e as participantes são as três coordenadoras e sete professoras da instituição. Levando em consideração a abordagem metodológica adotada, e o propósito de descrever e interpretar o fenômeno em foco, o presente estudo releva: 1) representações que professores e coordenadores têm em relação às reuniões pedagógicas presenciais; 2) representações que professores e coordenadores têm em relação aos seus próprios papéis e responsabilidades e aos papéis e responsabilidades do outro e 3) a natureza da interação on-line assíncrona entre professores e coordenadores. Os dados foram coletados por meio de dois questionários enviados às professoras e coordenadoras, respectivamente, e pela troca de duzentas e trinta e quatro mensagens via *e-mail*.

Os resultados indicam que professoras e coordenadoras têm uma compreensão muito próxima do que seria uma reunião pedagógica; contudo, o que se refere a papéis e responsabilidades, suas representações revelam direções nem sempre coincidentes. Em relação ao fenômeno da interação assíncrona em ambientes *on-line*, nos parâmetros contextuais desta investigação, é possível perceber que ele se estrutura em dois temas: a necessidade de interação e de atuação, e a diversidade de assuntos e papéis.

ABSTRACT

This study aims at 1) describing and interpreting the asynchronous on-line interaction among coordinators and teachers, taken as a phenomenon of human experience, and 2) investigating representations of teachers and coordinators concerning face-to-face pedagogical reunions, their roles and responsibilities. These goals intend to collect subsidies that allow the forthcoming building of an asynchronous interaction area restricted to teachers and coordinators to complement the live pedagogical reunions. To achieve these purposes, this study is founded on the social-cultural approach to teaching and learning (Vygotsky, 1978/2006, 1934/2003 and 1934/2003), on the notion of representations proposed by Freire and Lessa (2003), and on studies about on-line interaction (Andrade & Vicari, 2003, Lamy & Goodfellow, 1999, Almeida, 2003, Hanna, Glowacki-Dudka & Conceição-Runlee, 2000 and Parreiras, 2001).

The methodological approach chosen is the hermeneutical-phenomenological one (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1900). The research context is a bilingual pre-school located in the southern part of the city of São Paulo and the participants are its three coordinators and seven teachers. Taking into consideration the methodological approach selected and the description and interpretation of the phenomenon on focus, this study aims at identifying: 1) representations teachers and coordinators have of the pedagogical reunions; 2) representations teachers and coordinators have of their roles, and 3) the nature of on-line interaction between teachers and coordinators is. The data were collected thru two questionnaires sent to teachers and coordinators, respectively, and thru two hundred and thirty-four e-mail messages.

The results indicate that teachers and coordinators have a very similar comprehension about what a pedagogical reunion is. Therefore, regarding roles and responsibilities, their representations are not always coincident. As for the phenomenon in focus, it is possible to understand that it brings a structure in which the participants pursue a necessity of interaction and action, which is complementary to the necessity of diversity of subjects and roles

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	8
1.1. Interação	8
1.1.1. Interação mediada pelo computador	18
1.2. Representações	22
Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	29
2.1. A escolha pela abordagem hermenêutico-fenomenológica	29
2.2. Contexto e participantes da pesquisa	35
2.3. Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados	38
2.4. Procedimentos de interpretação dos dados coletados	40
Capítulo 3 – Interpretação dos dados coletados	45
3.1. Representações	46
3.1.1. As representações das professoras	46
3.1.1.1. As representações das professoras sobre reuniões pedagógicas presenciais	47
3.1.1.2. As representações das professoras sobre papéis e responsabilidades em reuniões pedagógicas.....	56
3.1.2. As representações das coordenadoras pedagógicas	62
3.1.2.1. As representações das coordenadoras sobre as reuniões	

pedagógicas presenciais	63
3.1.2.2. As representações das coordenadoras sobre papéis e responsabilidades em reuniões pedagógicas	67
3.1.3. O confronto das representações de coordenadoras e professoras	71
3.2. Interação <i>on-line</i> assíncrona entre professoras e coordenadoras	74
3.2.1. A comunicação mediada pelo computador	75
3.2.2. A natureza do fenômeno da interação <i>on-line</i>	82
Considerações finais	88
Referências	94
Anexos	
1. Questionário enviado para coordenadoras	101
2. Questionário enviado para professoras	103

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS E DIAGRAMA

Quadros

2.1: Perfil das participantes	37
3.2: Experiências das professoras quanto às reuniões pedagógicas e reuniões que não gostariam de participar	52
3.3: Experiências das professoras quanto às reuniões pedagógicas e reuniões que gostariam de participar	54
3.4: Representações emergentes de professoras	56
3.5: Papel do professor e do coordenador em reuniões pedagógicas, pelas professoras.....	58
3.6: Responsabilidades do professor e do coordenador em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva das professoras.....	61
3.7: Representação das professoras sobre papéis e responsabilidades, seus e das coordenadoras, em reuniões pedagógicas	62
3.8: Experiências das coordenadoras sobre reuniões pedagógicas, reuniões que gostariam e que não gostariam de participar	66
3.9: Representações emergentes de coordenadoras	66
3.10: Papel do coordenador e do professor em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva do coordenador.....	68
3.11: Responsabilidades do coordenador e do professor em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva das coordenadoras.....	70
3.12: Representação das coordenadoras sobre papéis e responsabilidades, seus e das professoras, em reuniões pedagógicas.....	71
3.13: Confronto de representações sobre reuniões pedagógicas.....	72
3.14: Confronto de representações sobre papéis e responsabilidades.....	74
3.15: Compreensão das participantes sobre comunicação via computador.....	76

Gráficos

3.1: Número de mensagens enviadas pela participante Tutty	77
3.2: Número de mensagens enviadas pela participante Lílian	77
3.3: Número de mensagens enviadas por todas as participantes	78

Figuras

2.1: Agrupamento das respostas dos questionários	42
2.2: Famílias criadas com base nas informações dos questionários	43
3.1: Página da instituição, com o acesso aos educadores.....	90
3.2: Página de acesso ao ambiente on-line desenvolvido a partir desta pesquisa.....	90

Diagrama

3.1: A estrutura do fenômeno em foco.....	83
---	----

INTRODUÇÃO

Quando exercia a função docente, por vezes questioneei a comunicação interna entre o grupo de professores, coordenadores e diretores. Lembro-me de que achava as informações lentas, desencontradas e insuficientes. Essa sensação de desconforto era tão forte que, após alguns anos na prática do magistério, quando fui promovida ao cargo de coordenadora pedagógica, um dos meus primeiros objetivos foi repensar a estrutura dessa comunicação na escola. Precisaríamos de mais horas de reuniões pedagógicas, talvez um mural na sala dos professores; mas tinha uma certeza: manteria as portas sempre abertas para atender professores a qualquer momento.

Na verdade, minha frustração apenas mudara de lado. Agora, tinha outras questões a resolver. As reuniões pedagógicas não poderiam ser estendidas, uma vez que seriam onerosas à mantenedora e, portanto, logo vetadas. Algumas professoras também se opuseram a mais horas de reuniões pedagógicas: achavam que seria tempo perdido, repetições ou extensões do que vinham discutindo. O mural na sala dos professores foi criado e ainda hoje existe: atualizado constantemente; lido, imagino que nem sempre. Quanto ao último tópico da minha investida em direção a melhorias de comunicação, manter as portas abertas para professoras, foi outra

resolução ingênua, visto que minha rotina diária como coordenadora pedagógica implicaria atendimento a pais, entrevistas com alunos novos, solução de problemas imediatos de sala de aula, burocracias relacionadas a documentos e seleção de assuntos para a preparação de pautas para reuniões pedagógicas, diminuindo minha disponibilidade de encontros com professores.

Buscando uma organização do meu tempo e trabalho, e mais embasamento teórico para a minha prática, ingressei no curso de extensão “O Papel do Coordenador Pedagógico”, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP), e oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE). Esse curso, organizado em dois níveis e ministrado ao longo de um ano, adota uma abordagem sócio-construtivista de educação e formação e objetiva conscientizar o coordenador pedagógico de seu papel como colaborador reflexivo para auxiliar seus coordenados a olhar, entender e transformar sua prática, seja em sala de aula, seja em outro ambiente de trabalho. Apesar da proposta do curso e das referências nele discutidas, a literatura sobre função, papéis e responsabilidades do coordenador pedagógico ainda se mostrava pouco eficiente. Surgiu, então, a idéia de desenvolver uma investigação mais detalhada, para que contribuísse com a rotina da função de coordenação pedagógica, delimitasse alguns papéis e representações sobre essa função, e tratasse da interação entre coordenadores e professores em uma escola.

Ingressei, então, no Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, na PUC-SP. Sabia, desde o início, que minha dissertação lidaria com falhas na interação em ambiente escolar e, após algum tempo, verifiquei que talvez fosse interessante para a realidade escolar se eu, como pesquisadora, questionasse as causas das lacunas de interação e trouxesse propostas que visassem a solucionar as falhas evidentemente presentes.

Durante dois anos de trabalho no LAEL, muitos questionamentos foram levantados em razão da constante busca por fundamentos, despertada ao longo do programa. Esta pesquisa começou a se delimitar quando imaginei um espaço de interação *on-line* no qual todo o corpo docente da escola em que a pesquisa foi realizada, composto por dez educadoras, participaria, trocando informações,

construindo conhecimentos e se comunicando de forma mais efetiva de que, até então, acontecia. Para concretizar minha proposta, busquei informações com as professoras e coordenadoras sobre a interação na escola, sobre o uso do computador e da Internet, buscando identificar-lhes representações sobre reuniões pedagógicas, funções e responsabilidades de cada um na instituição.

Bruno e Christov (2003:55-56) indicam que a importância de reuniões pedagógicas está na oportunidade de os professores avaliarem sua prática, trocarem experiências com colegas e aprofundarem conhecimentos relativos ao processo de ensino. Porém, percebem-se casos de professores e coordenadores que criticam o pouco tempo destinado a esses encontros e que desejam ampliar o horário de reflexão coletiva, fundamental para qualificar a prática docente. Torres (2003:85) lembra que as reuniões pedagógicas são previstas e incorporadas à realidade das escolas, porém ressalta que problemas como número escasso de horas, falta de planejamento ou remuneração extra para participantes da rede particular acabam por prejudicar os encontros. A autora ainda aponta para o fato de que as reuniões pedagógicas vêm mostrando grande distanciamento entre o desejado e o real, e que são criticadas e desacreditadas.

Christov (2003:65), por sua vez, cita ser fundamental a reorganização do tempo/espaco escolar para construir novas bases para reflexões coletivas. A autora prossegue afirmando que as reuniões pedagógicas como forma antiga de estudarmos nossa realidade, a partir de categorias previamente postuladas e de modelos de análise que enquadram e silenciam possibilidades de compreensão, devem ser substituídas por análises que contemplem a complexidade e a dinâmica surpreendente de um cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações. Polifemi (1998:28) entende que os coordenadores deveriam preparar os professores para tomar decisões frente às ações imprevisíveis que ocorrem em sala de aula, que as reuniões, em grupo ou individuais, de coordenadores com professores não deveriam tornar-se encontros de repasse de experiências de sucesso a prova de falhas. O autor ressalta que atividades funcionam de formas diferentes, tornando padrões e fórmulas ineficazes. Polifemi (1998:28) prossegue sublinhando que não há garantias de que uma atividade proposta em reunião, que funcionou bem com o

grupo “X”, funcione bem com o grupo “Y”. Larrosa (2002:296) também assinala que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; aquilo que não se fabrica, como reuniões pedagógicas.

Uma alternativa para a reorganização do tempo e do espaço, proposta por mim nesta pesquisa, é a utilização de um espaço *on-line* de uso exclusivo dos professores e coordenadores. Vários trabalhos, como ilustro a seguir, tratam da questão do uso de computadores como facilitadores da comunicação e desenvolvimento de grupos docentes, pré-serviço e em atuação. No âmbito da formação de professores pré-serviços, Souza (2003:04) afirma que o computador é um recurso que, além de auxiliar no acesso, na apropriação, no armazenamento e na utilização da informação para propósitos variados, pode ser integrado à realização de tarefas instrucionais cada vez mais específicas e com uma nova pedagogia. Ifa (2006:06), ainda abarcando a formação pré-serviços, inicia um trabalho de conscientização do professor sobre seu papel político-profissional a enfrentar situações únicas, ao ser capaz de dar respostas satisfatórias e ao promover a inclusão de seus futuros alunos em uma sociedade em fase de digitalização. Contribui assim, com seu trabalho, para que a formação pré-serviços de professores de língua inglesa possa agregar reflexões críticas sobre a Tecnologia Educacional e proponha um caminho possível para a diminuição das disparidades educacionais e sociais.

No que tange à formação em serviço, Lopes (2005:07) lembra que, com as transformações geradas pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), novas formas de gestão e formas mais flexíveis de trabalho continuam a ser de vital importância, pois exigem novas aprendizagens, como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um contexto mediado por computador. Sarmiento (2000:64) observa que hoje já faz parte do universo escolar a entrada da tecnologia. No entanto, a autora salienta que é ingênuo e limitante esperar que, simplesmente introduzindo a melhor tecnologia em sala de aula, possamos educar melhor, é necessário haver um envolvimento de educadores para trabalharem com a indumentária tecnológica. Por entender que a principal função do coordenador

pedagógico é contribuir na formação continuada e em serviço dos professores, a autora crê ser necessário, para que as novas tecnologias efetivamente viabilizem o novo, que todos os envolvidos sejam capazes de criar e incorporar novas formas de pensar e agir.

Este trabalho que realizei está inserido na linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Educação, que atenta para a importância e para as possibilidades de utilização de ambientes mediados pelo computador (presencialmente ou a distância).

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil bilíngüe da cidade de São Paulo, sendo iniciada em outubro de 2005 pelo envio de um questionário, para professoras e coordenadoras, que pretendia traçar o histórico profissional das participantes e angariar informações acerca de reuniões pedagógicas, papéis de professoras e coordenadoras e comunicação via computador. Aproveitando o estabelecimento desse contato, uma das professoras enviou uma pergunta a todas as destinatárias do questionário, desencadeando uma interação espontânea. A partir de então, criou-se uma lista de discussão e um novo canal de interação foi aberto, tornando-se acessível a todas. Após seis meses letivos de interação on-line assíncrona e, com base nas duzentas e trinta e quatro mensagens geradas durante esse período, pude traçar um perfil das necessidades e algumas das representações do grupo, tendo, então, material para começar delinear um futuro espaço *on-line* de comunicação no contexto escolar, a ser disponibilizado no início de 2007.

Esta pesquisa, portanto, teve como foco a investigação do fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras, buscando descrever e interpretar sua natureza, bem como identificar as representações que possuíam sobre reuniões pedagógicas e sobre seus papéis e responsabilidades nas mesmas. Além disso objetivou coletar subsídios para a futura criação de um espaço *on-line* a ser utilizado por educadores da escola em questão, com o intuito de otimizar a interação entre todos, suprimindo, então, possíveis lacunas de comunicação provenientes de reuniões pedagógicas presenciais.

Considerando o objetivo traçado, as questões definidas para esta pesquisa, foram:

1. Que representações professores e coordenadores têm em relação às reuniões pedagógicas presenciais?
2. Que representações professores e coordenadores têm em relação aos seus próprios papéis e responsabilidades e aos papéis e responsabilidades do outro nas reuniões pedagógicas?
3. Qual a natureza da interação *on-line* assíncrona entre professores e coordenadores?

O presente estudo se estrutura da forma que apresento a seguir. No primeiro capítulo, baseio-me na visão de interação de acordo com os pressupostos teóricos do sócio-interacionismo de Vygotsky (1934/2003), e na percepção de linguagem como produção interacional, a partir de relações dialógicas (Bakhtin 1929/1992). Início também uma discussão sobre interação *on-line* e abordo o conceito de representações sociais apresentado por Moscovici (2003) e a noção de representação proposta por Freire e Lessa (2003).

No segundo capítulo, descrevo a abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica, adotada para esta pesquisa, o contexto de investigação e seus participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e interpretação dos dados.

No terceiro capítulo, apresento os dados coletados entre outubro de 2005 e maio de 2006 e os interpreto sob o olhar da fundamentação teórico-metodológica adotada para a pesquisa. Levo em consideração a representação das professoras e das coordenadoras acerca das reuniões pedagógicas, seus papéis e responsabilidades. Confronto estas representações, a fim de captar informações sobre lacunas na interação entre as professoras e coordenadoras, a serem preenchidas por uma futura área de comunicação *on-line* assíncrona restrita aos professores e coordenadores da escola. Também apresento os temas que estruturam o fenômeno da interação *on-line*

assíncrona entre professoras e coordenadoras, que fornecem a estrutura dele, sendo de grande importância para o seu entendimento.

Como conclusão da dissertação, elenco, nas considerações finais, os subsídios emergentes desta pesquisa que servirão para o desenho da área de comunicação *on-line* assíncrona a ser utilizada por professoras e coordenadoras da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Acredito que esta dissertação, além de uma aplicabilidade local específica indiscutível, traz uma contribuição ao desenvolvimento do papel de coordenadores e professores e suas formas de comunicação no contexto escolar. Com base na observação de suas interações *on-line* e de suas representações sobre reuniões pedagógicas presenciais e sobre seus papéis e responsabilidades na escola, surgiram assuntos de importância no cotidiano escolar que, além de servirem como subsídio para a criação de um espaço *on-line*, proporcionaram a percepção de uma série de possíveis lacunas de comunicação no dia-a-dia escolar, as quais não poderemos negligenciar.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, compreendendo a importância de oportunidades de encontros que proporcionem interação entre professores e coordenadores, inicio abordando a interação sob a perspectiva dos pressupostos teóricos socioculturais de Vygotsky (1934/2003), discuto questões relacionadas à linguagem como produção interacional com base em relações dialógicas, (Bakhtin, 1929/1992), e trago estudos sobre interação em ambientes *on-line* (Andrade e Vicari, 2003, Lamy e Goodfellow, 1999, Almeida, 2003, Hanna, Glowacki-Dudka e Conceição-Runlee, 2000 e Parreiras, 2001). Também abordo o conceito sobre representações sociais, apresentado por Moscovici (2003), e a noção de representações proposta por Freire e Lessa (2003).

1.1. Interação

Esta dissertação objetiva a descrição e interpretação fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras, e nela também busco identificar as representações que possuíam sobre reuniões pedagógicas e sobre seus papéis e responsabilidades nas mesmas. Tais objetivos se justificam pela intenção de coletar subsídios para a futura criação de um espaço *on-line* a ser utilizado por

educadores da escola em questão, com o intuito de otimizar a interação entre todos, suprimindo, então, possíveis lacunas de comunicação provenientes de reuniões pedagógicas. Aprofundo-me no conceito da interação sociocultural, no qual, conforme a concepção de Vygotsky (1934/2003a:11), todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Rego (1995:25) aponta Vygotsky como o idealizador desta abordagem e, por isso, esse autor é o pilar central para o embasamento teórico acerca de interação.

Vygotsky (1934/2003a:102) enfatiza que o desenvolvimento intelectual individual não é resultado da maturação gradual de funções psicológicas superiores inatas ou preexistentes, mas o processo de transformação de funções biológicas pela apropriação dos processos de mediação que o indivíduo realiza em atividades com outras pessoas. Para o autor, a interação social representa um elemento necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, implicando a participação ativa dos sujeitos num processo de intercâmbio, ao qual aportam diferentes níveis de experiências e conhecimentos.

Sendo a interação também responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, para Vygotsky (1934/2003:102), há uma interação constante e contínua entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo interpretará e entenderá à sua própria maneira. Rego (1995:71) afirma que na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimento implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Uma ação partilhada com outros envolve uma motivação entre sujeitos. A motivação é a razão da ação para Vygotsky (1934/2003a:100) e é ela que impulsiona necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares dos sujeitos. Ela é o mecanismo de partida; a vontade é o produto de relações sociais.

Relações sociais são aspectos humanos, e Vygotsky (1934/2003a:21) descreve um objetivo central da abordagem sócio-interacionista da seguinte maneira:

...caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Dessa forma, Vygotsky (1934/2003:21) pretende dar respostas a algumas questões fundamentais que vinham sendo tratadas, na sua época, de forma inadequada pelos estudiosos interessados na psicologia humana e animal. São elas: a tentativa de compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; a intenção de identificar formas novas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza, bem como examinar as conseqüências psicológicas dessas formas de atividades e, finalmente, a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky defende que mudanças na vida social e material produzem mudanças na vida mental e o mecanismo de mudança individual, ao longo de seu desenvolvimento, tem sua raiz na sociedade e na cultura. Tal afirmação tem como base os métodos e princípios do materialismo social de Hegel. Para Hegel (1831/2003:68), em cada época, o conhecimento depende do nível em que se encontra o espírito em seu desenvolvimento e esse se manifesta na história da humanidade. A história universal é o progresso na consciência da liberdade – um progresso que devemos conhecer em sua necessidade.

Outro ponto fundamental sobre a abordagem sociocultural diz respeito às funções psicológicas superiores que, segundo Vygotsky (1934/2003a:89), são de origem social, consistindo no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano e servindo de base para o desenvolvimento da personalidade. As funções psicológicas superiores (memória, lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras) são vistas como relações internas que, no entanto, têm origem social, externa. Para explicar esse raciocínio, Vygotsky (1988:114) assim se expressa:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas

atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Além de todos os apontamentos feitos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1934/2003a:100) destaca o domínio da própria conduta como inerente a todas as funções superiores, como é possível observar a seguir:

Todos estes processos [das funções psicológicas superiores] são processos de domínio de nossas próprias reações com ajuda de diversos meios. Para que o homem domine a natureza, é necessário que domine a si mesmo, conhecendo a situação em que se encontra e os motivos relacionados a essa situação e a sua ação.

Para que os processos das funções psicológicas superiores ocorram, há uma mediação que se caracteriza como a relação do homem com o mundo, com os outros homens e consigo mesmo. Rego (1995:42-43), apoiada em Vygotsky, entende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por elementos que se constituem como ferramentas auxiliares da atividade humana, e a capacidade de criar estas ferramentas é exclusiva da espécie humana.

A grande diferença entre os animais e o homem, que caracteriza a consciência humana, explica Luria (1973/1992:12), é justamente a capacidade de ir além da experiência imediata, podendo refletir sobre a realidade por meio da experiência abstrata. Ainda de acordo com Luria (1973/1992:13), o homem, diferentemente da maioria dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando, assim, profundamente, na essência das coisas e suas relações.

A idéia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores relativas exclusivamente aos seres humanos (percepção, memória, pensamento, lógica, imaginação, entre outras) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, sob a mediação de signos e instrumentos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar são construções sociais que dependem das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção,

nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano interpessoal, o interpessoal, o social. Segundo Baquero (1998), essa é uma concepção particular das origens do psiquismo, que contém critérios de compreensão dos processos de desenvolvimento. Esse processo é culturalmente organizado, destacando-se, aí, o papel específico do ensino escolar. Conforme explica:

O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, no contexto da teoria, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. Pressupõem a existência de processos elementares, mas estes não são condição suficiente para sua aparição (...). O processo é na verdade muito mais complexo, porque o desenvolvimento parece incluir mudanças na estrutura e função dos processos que se transformam (Baquero, 1998:26).

Dessa forma, é possível perceber que, para Baquero (1998:26), o desenvolvimento de funções mentais superiores não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares; ao contrário, funções mentais superiores são constituídas em situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação. Nessa afirmação, destacam-se os conceitos de internalização e de mediação.

A internalização, segundo Vygotsky (1934/2003b:52), é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos. A internalização, ainda segundo o autor, trata-se de um processo fundamental para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Na explicação desse processo de internalização, os estudiosos de Vygotsky, como Rego (1995) e Baquero (1998), têm destacado dois aspectos que me parecem fundamentais. Primeiro é o percurso da internalização das formas culturais pelo indivíduo, que tem início em processos sociais e se transforma em processos internos, interiores ao sujeito. O segundo aspecto é o da criação da consciência pela internalização. Vygotsky alerta, como ressaltam Rego (1995:87) e Baquero (1998:28), para o fato de que esse processo não é o de uma transferência dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, pois é ele próprio, criador da consciência. Considero conveniente

destacar esses dois aspectos porque eles demonstram a importância de processos socioculturais específicos para o percurso da interação.

Dessa forma, a formação da consciência e das funções psicológicas superiores ocorre, a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais. Segundo Baquero (1998), os instrumentos de mediação assinalados por Vygotsky são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico global:

O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (...) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que (...) não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as inter-relações funcionais entre os diversos processos psicológicos (Baquero,1998:36).

Pelo que foi exposto até então, é possível entender que o conhecimento, na perspectiva sociocultural vygotskyana, é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações, e socializada. Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, esses últimos particularmente destacados por Vygotsky. A atividade humana é, portanto, produtora pois, por meio dela, o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento.

Baquero (1998:59) entende que o mundo, na perspectiva sociocultural, só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz e esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros; ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não uma ocorrência individual e natural. No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais – imagens sensoriais – que se encontram colados à singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e

abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Mas, diferentemente dos animais, os sinais que os homens captam do mundo carregam-se de significação social e cultural.

Sendo assim, a representação é tanto uma função (tornar presente algo que não está presente), quanto o objeto representado (o significante). Para Vygotsky (1978/2006:80), a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo, nesse último caso, um instrumento do pensamento.

É possível compreender, daí, que há uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural; isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo. É nessa atividade cognitiva que o homem se apropria dos saberes historicamente produzidos e dos modos de saber e de pensar desses homens. Conforme Pino (2001:41) argumenta:

Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações e das classificações; mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas. Evidentemente, nesse processo de apropriação cultural o papel mediador da linguagem, a fala e outros sistemas semióticos, é essencial.

Bakhtin (1934/2003:101) entende que a interação social influencia a afetividade e a aprendizagem, e a interação ocorre primeiramente no nível social para, então, ocorrer no nível individual. O autor crê na interação verbal como a realidade fundamental da língua, conforme explica:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (Bakhtin, 1934/2003:103).

O autor prossegue suas reflexões afirmando que a organização do mundo interior é estabelecida pelas relações exteriores, pelas motivações, pelas deduções e

pela reflexão de cada indivíduo em um auditório social próprio e bem estabelecido. Conforme Bakhtin (1929/1992:113), os falantes situam-se em um espaço-temporal bem definido.

Bakhtin (1929/1992:109) entende que a linguagem é uma forma de interação porque, mais do que possibilitar transmissão de informações e mensagens, a linguagem atua como um lugar de interação, de interlocução humana. Bakhtin prossegue afirmando que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações. A enunciação, para o autor, deve ser compreendida como uma réplica do diálogo social, como a unidade base da língua, por tratar do discurso interior e exterior. A enunciação é de natureza social e, portanto, ideológica, não existindo fora do contexto social; é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados.

Sob essa perspectiva, Bakhtin (1929/1992:113) enfatiza que a linguagem verbal exerce uma função fundamental, pois:

...toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

As afirmações anteriores abrem espaço para mais uma formulação da concepção de linguagem e interação: o dialogismo, conceito chave na teoria de Bakhtin (1929/1992:152), que transcende o sentido restrito, a comunicação verbal direta e em voz alta entre uma e outra pessoa. Dialogismo, para Bakhtin, é toda comunicação verbal, qualquer que seja a forma, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre este objeto. Não há, portanto, enunciado desprovido de dimensão dialógica.

Para Vygotsky (1934/2003b:43), a linguagem é, desde o início, social e ambientalmente orientada e desenvolvida no sujeito por um processo intrapsíquico, destacando-se, aí, o discurso egocêntrico. Em outras palavras, a fala de uma criança

em processo de aquisição da língua é inicialmente social, evocando o meio externo e gradativamente se torna um sistema de signos. Conforme explica Emerson (2002:153):

A fala se diferencia em dois sistemas de pensamento separados mas engrenados: um continua a se ajustar ao mundo externo e emerge como fala social adulta; o outro sistema começa a se “internalizar” e se torna, gradualmente, uma linguagem pessoal, grandemente abreviada e predicativa (...). Nesse discurso interior, o sentido da palavra – “um todo dinâmico, fluido, complexo” – ganha predominância sobre o significado da palavra.

É importante destacar a distinção que Vygotsky (1934/2003b:125) faz entre sentido e significado da palavra, pelo que isso traz de contribuição para as relações entre eles em situações de ensino:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.

No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são construídos no âmbito interindividual e têm um caráter social.

Nesse raciocínio, destacam-se as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo. Na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos e signos, como já assinalado; nessa atividade, como também já foi abordado, Vygotsky destaca o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação.

A internalização consiste, como já foi dito, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de

desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, seja entre professores e alunos, seja entre professores e coordenadores, como abordado nesta pesquisa.

Segundo Castorina (1995:30), os textos de Vygotsky e de seus discípulos parecem mostrar que, na internalização, há um processo de transformação, de modificação da compreensão individual; há uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura. Esse processo pode ser entendido, pois, como uma atividade mental responsável pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo.

Outro aspecto importante na abordagem de Vygotsky, que surge como uma forma de potencialização do aprendizado através da ajuda de um especialista ou sujeito mais apto, é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Na concepção interacionista de Vygotsky (1934/2003b:95), a Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas em colaboração com companheiros mais capazes. A Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, que ainda estão em estados embrionários. Vygotsky (1934/2003b:97) aceita que estas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. É fundamental o caráter da relação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como a relação entre o que o indivíduo pode fazer independentemente e em colaboração com os outros, admitindo que ele pode adquirir mais em colaboração, com ajuda ou apoio, do que individualmente.

Retomando Vygotsky, Rego (2003:74) afirma que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é de extrema importância para as pesquisas de desenvolvimento e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Continua considerando que, através da Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível

verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência e de futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias que auxiliem o processo. O que podemos fazer com assistência hoje, seremos capazes de fazer sozinhos amanhã e é na interação com outras pessoas, segundo Vygotsky (1934/2003b: 98), que somos capazes de colocar em movimento diversos processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições de nossos desenvolvimentos individuais.

Os elementos da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento humano que foram aqui destacados, iluminam a linha de raciocínio que busca explicitar uma compreensão das interações *on-line*, possibilitando a futura elaboração de um espaço *on-line*, visando otimizar o contato entre professores e coordenação e, suprimindo assim, possíveis lacunas resultantes das reuniões pedagógicas presenciais. Dando continuidade à discussão do construto interação, a seguir discorrerei sobre interações mediadas pelo computador.

1.1.1. Interação mediada pelo computador

Prossigo com a discussão sobre o conceito de interação analisado pela teoria sociocultural, porém transportando-o para ambientes *on-line* e focando a interação mediada pelo computador.

Com base nos conceitos de mediação propostos por Vygotsky e anteriormente apresentados, Andrade e Vicari (2003:257) expõem que a mediação é representada pelos signos, como eles agem sobre o indivíduo, considerando os processos cognitivos que ocorrem durante a interação. As autoras afirmam que um grupo não pode ser visto como grupo se não houver um grau mínimo de coesão ou atração (como no ambiente de trabalho compartilhado, foco desta pesquisa), e propõem uma investigação das interações via ferramentas de comunicação, visando analisar sob quais condições se desenvolve a coesão.

Andrade e Vicari (2003:257) entendem que os signos e instrumentos em ambientes *on-line* podem estar modelados nas ferramentas como *chat*, na linguagem

adotada para a comunicação, nos recursos gráficos e mnemônicos utilizados para a interação, nos serviços de *e-mail*, de fórum e de todas as ferramentas que exerçam a função de mediação. Prosseguem notando que os símbolos, signos e palavras utilizados nestas ferramentas constituem um meio de contato social entre o ambiente computacional e seus usuários.

Andrade e Vicari (2003:261), inspiradas na concepção sócio-interacionista proposta por Vygotsky, apontam uma característica constante nas interações mediadas por computador: a presença de uma liderança entre os participantes. Asseguram que, para que haja liderança, é necessária uma harmonia entre características como autoconfiança, sociabilidade, persistência, criatividade e comprometimento com o grupo e o objetivo comum, conforme trecho a seguir:

Os líderes, na maioria dos casos, são indivíduos que possuem uma habilidade social ou afetiva mais expressiva e interagem com maior frequência no grupo. Eles sugerem *sites*, livros, ferramentas, compartilham recursos e conhecimentos pessoais adquiridos fora dos ambientes computacionais.

A estrutura afetiva, segundo as autoras, fornece o elo ou fio condutor da interação a distância. Para que duas ou mais pessoas interajam por intermédio de qualquer ferramenta de comunicação, deve haver uma prova contínua de que está havendo, nessa relação, uma correspondência.

Embora seu foco não seja a ambientação *on-line*, Laplane (2000:42) lembra que os estudos sobre interação alinham-se entre duas posições contrapostas. Por um lado, encontramos os estudos de cunho sociológico e sociolinguístico que expressam a preocupação com os aspectos estruturais (sistemas, normas e regras), sugerem uma idéia de interação como um lugar em que a estrutura se revela, e seu papel na determinação das ações de quem interage. No pólo oposto, assinala Laplane (2000:43), algumas abordagens privilegiam justamente um participante criador, produtor do social. Neste caso, os aspectos estruturais não possuem o poder de determinar a interação, pois todos são autônomos, livres para interferir na realidade e modificá-la.

Lamy e Goodfellow (1999:45), fundamentados em van Lier (1996), analisam a divisão de trabalho ao observar as relações de poder na sala de aula virtual em um contínuo que vai de “autoritário”, passa por “autoritativo” e chega ao “exploratório”. Traduzem, para termos práticos, como relações que refletem o modo de exposição desde monológico, passando para dialógico, no qual há a alternância de turnos, e finalizando na outra extremidade do contínuo com a conversação propriamente dita. Segundo os mesmos autores:

interações *on-line* em que há grande equilíbrio entre os participantes, simetria comunicativa no que se refere à distribuição de turnos e de papéis, e uma combinação de previsibilidade e de familiaridade com o assunto, são interações contingentes, nas quais residem a maior probabilidade de que a aprendizagem se dê com melhor qualidade, já que o planejamento é do conhecimento de todos participantes e, desta forma, a realidade educacional pode ser transformada (Lamy e Goodfellow, 1999:45).

Almeida (2003:203) analisa o papel da tecnologia como um suporte que permite estabelecer um diálogo entre o indivíduo e o grupo. Ressalta que, para se compreender o pensamento humano, a sociedade, a cultura e a educação é essencial ir além dos condicionantes da cibercultura e analisar tal papel. A autora afirma que o potencial comunicativo da tecnologia se revela na possibilidade de criação dialógica e intersubjetiva propiciada pelas interações entre pensamentos, conceitos, imagens, mídias e idéias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos de conhecimento.

Complementando sua análise sobre interação em ambientes virtuais, Almeida (2003:203) lembra que as teorias de aprendizagem e desenvolvimento tratam da “interação” como ação entre pessoas e objetos de conhecimento, que essas interações ocorrem pela coordenação das ações, cuja interiorização gera a conservação, formação ou transformação de estruturas, podendo gerar novos significados.

As interações *on-line* podem ser classificadas, de acordo com Hanna, Glowacki-Dudka e Conceição-Runlee (2000:25), como síncronas ou assíncronas. Interações síncronas são, para os autores, aquelas em que todos os aprendizes estão *on-line* ao mesmo tempo; e as interações assíncronas, ao contrário, são aquelas que

não são realizadas em tempo real e, permitindo que os aprendizes participem das atividades no tempo que lhes for conveniente.

Comparando interações *on-line* síncronas e assíncronas, vários autores, dentre os quais Moore e Kearsley (1995:29), Zumbac, Hillers e Reimann (2003:88) e Parreiras (2001:182), entendem que a possibilidade de reflexão proporcionada por interações assíncronas pode ser mais eficaz que nas interações síncronas, devido à flexibilidade que os participantes têm de ponderar as mensagens recebidas e suas produções próprias, além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que o participante sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer discutido anteriormente. Os autores acima citados também lembram que a interação face-a-face difere das interações mediadas por computador e apontam para o fato de que interações *on-line* tendem a ser predominantemente escritas, lembrando que pode haver intervalos de minutos, horas e até dias entre uma mensagem e a sua resposta. Ainda sobre a questão de tempo e espaço, Almeida (2003:201) complementa, lembrando que o usuário deve ter espaço suficiente para se sentir leve, sem ficar perdido ou confuso a ponto de abandonar as explorações e mensagens.

Em oposição à definição de interações síncronas e assíncronas proposta por Hanna, Glowacki-Dudka e Conceição-Runlee (2000:25), ilustro a visão de Alava (2002:38) que propõe os termos “tempo real” e “tempo diferido”, assinalando que a medida objetiva do espaço de tempo de resposta nem sempre parece pertinente para distinguir as modalidades de comunicação. O autor entende que a unicidade e a coesão de uma troca repousam sobre a percepção da temporalidade da troca que, na maioria das vezes, é determinada pela participação dos interlocutores em uma tarefa comum.

Na pesquisa que realizei, utilizei as denominações síncronas e assíncronas, pois, diferentemente de Alava, entendo que o tempo entre a leitura, a escrita e o envio de mensagens deve ser levado em consideração. Dessa forma, meu estudo investiga a interação *on-line* assíncrona entre professores e coordenadores para, a

partir da interação dele emergente, coletar subsídios para a elaboração de um espaço *on-line* que, otimizando o contato entre docentes e coordenação, possa suprir possíveis lacunas resultantes das reuniões pedagógicas presenciais.

Concluindo esta seção, enfatizo que o conceito de interação social idealizado por Vygotsky também tem sua aplicabilidade garantida em ambientes mediados por computador. Nessas interações também ocorrem transformações, pela apropriação de processos de mediação que acontecem em atividades com outras pessoas. E essa interação social *on-line*, representa um elemento necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que implica a participação ativa de interlocutores, proporcionando trocas de experiências e conhecimentos.

1.2. Representações

O conceito de representação tem sido amplamente discutido na literatura (nas áreas de Sociologia, Psicologia e Linguística Aplicada, por exemplo), revelando que diferentes teóricos o focalizaram a partir de diferentes ângulos. Para ilustrar esta afirmação e justificar a postura teórica que adoto neste trabalho, apresento, a seguir, alguns desses enfoques (Durkheim, 1893/2003; Sperber, 1985; Moscovici, 2004; Freire e Lessa, 2003).

A origem do termo “representação social”, utilizado por Moscovici (2004), provém do termo “representação coletiva”, desenvolvido por Durkheim (1893/2003:21), que entende que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa. As representações coletivas designariam, portanto, um conjunto de conhecimentos e crenças como mitos, religião e ciências que, para Jodelet (1984:31), serviram para identificar fenômenos múltiplos que se observam e que se estudam. Durkheim (1893/2003:21) propôs, como condição essencial na elaboração do conhecimento, a formação de conceitos que são socializados pelos membros do grupo, com origem nas características da vida na coletividade.

Para Durkheim (1893/2003:25), a individualidade humana se constitui a partir da sociedade. A representação coletiva, não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade; mas são, mais do que isso, um novo conhecimento que é formado, que supera a soma dos indivíduos e favorece uma recriação do coletivo. Uma função primordial da representação coletiva, seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentaria às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos.

Em uma tentativa de destacar diferenças entre representações coletivas e representações sociais (apresentadas a seguir), Sperber (1985:73) faz uma analogia com a medicina, ao observar a mente humana como suscetível a representações culturais, do mesmo modo que o corpo humano é suscetível a doenças.

Sperber (1985:74) classifica representações como coletivas e sociais. As representações coletivas são duradouras, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações, comparadas à endemia. AS representações sociais, por sua vez, são típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida, semelhante aos “modismos” e se comparam à epidemia.

Moscovici (2004:46) percebe que as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já é sabido. As representações sociais, conforme o autor, são produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, sendo necessariamente estruturas dinâmicas. É essa característica de flexibilidade e permeabilidade que as distingue, conforme afirma Moscovici (2003:47), das representações coletivas de Durkheim (1893/2003).

Moscovici (2004:48) enfatiza que a linguagem, quando carrega representações, localiza-se a meio caminho entre a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira expressa puros fatos e a segunda expressa símbolos abstratos.

Para Moscovici (2004:49), as representações constituem um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças¹; representações sociais são fenômenos² que necessitam ser descritos e explicados. Tais fenômenos apresentam-se como específicos e estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. O autor enfatiza, então, a utilização do termo “social” ao invés de “coletivo”.

Para Moscovici (2004:60), há dois processos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o à nossa esfera particular, na qual que podemos compará-lo e interpretá-lo; e, depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar.

A ancoragem, de acordo com Moscovici (2004:61), é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em algo familiar. No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação assim obtida é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a idéia. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a algo a partir de um conhecimento ou percepção existente. Além disso, algo que não é classificado e que não possui nome é estranho, não existente e é, ao mesmo tempo, ameaçador. Ao classificar o que não era classificado, e ao se dar um nome ao que não tinha, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.

Classificar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. Moscovici (2004:70) ainda afirma que é impossível classificar sem dar nomes, e

¹ O autor não explicita a conotação atribuída ao termo crença.

² O autor não explicita a conotação atribuída ao termo fenômeno.

esses sistemas de classificação e de nomeação não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos. O objetivo principal dessa classificação é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções, e os motivos subjacentes às ações das pessoas; ou seja, é formar opiniões. Desse modo, representações preexistentes são, de certo modo, modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência.

A idéia de objetivação, segundo Moscovici (2004:70), une a não-familiaridade com a realidade, torna-se a essência da realidade. Para o autor, a objetivação, percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, aparece, então, de forma física e acessível. Sob essa perspectiva, o autor afirma que toda representação se torna real, se realiza, no sentido próprio do termo. São criados níveis diferentes de realidade que só são mantidos pela coletividade, não tendo existência por si mesmos. Objetivar, continua Moscovici (2004:71), “é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Uma implicação do conceito de representação social é o seu papel na formação de condutas, pois é ela que modela o comportamento e justifica sua expressão. Moscovici (2004:181) afirma que a representação social prepara para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. O autor ainda ressalta que o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas. Considerando esse enfoque, o autor assinala sua concepção para o termo “social”: uma coletividade racional, que não pode ser concebida apenas como um conjunto de cérebros processadores de informações que a transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob a força de condicionamentos externos.

Moscovici (2004:188) procura explicitar como as cognições, no nível social, permitem a uma coletividade processar um dado conhecimento, veiculado pela linguagem, transformando-o numa propriedade impessoal, pública, permitindo a cada indivíduo seu manuseio e utilização de forma coerente com os valores e as motivações sociais da comunidade a que pertence. O autor pressupõe a existência de dois universos de conhecimentos reconhecidos pela sociedade: de um lado, a sociedade vê a si mesma representada por especialistas em certas áreas do saber; de outro, ela reconhece a liberdade individual de seus membros se expressarem em diversas áreas do conhecimento (religião, política, educação) e de se agruparem a partir de suas idéias em comum. Assim, enquanto o saber científico é estruturado como um universo em que os integrantes só possuem acesso com base no nível pessoal de qualificação, o mundo onde predomina o senso comum é integrado por todos, amadores ou curiosos, que compartilham idéias e interpretações do mundo.

Moscovici (2004:182) refuta a idéia de que grupos e indivíduos estejam sempre e completamente sob o domínio ideológico de classes sociais, do estado, da igreja ou de escolas. A verdadeira dimensão dos seres humanos, afirma, seria a de pensadores autônomos e produtores constantes de suas representações, para quem as ciências e as ideologias não são mais que alimentos para o pensamento.

Freire e Lessa (2003:172) discutem a conotação dada ao termo social, citando Potter e Wetherel (1997) e Medrado (1998):

...representações têm origem social, uma vez que resultam de interações sociais e dos processos comunicativos nelas contidos. São *instrumentos sociais*, pois permitem que os indivíduos compartilhem de um conjunto de códigos que geram entendimento mútuo e garantem a continuidade do processo interativo; e atuam como *crivo social*, porque permitem a distinção entre grupos sociais, com base nos códigos por eles compartilhados.

Freire e Lessa (2003:172) também discutem a conotação dada ao termo social ao observarem que:

em um sentido operacional, as noções de social têm gerado obstáculos metodológicos, pois os estudos empíricos procuram explicar que as representações de um grupo social aparentemente bem definido e homogêneo levam à pressuposição de que as representações é que delimitam esses grupos sociais.

Freire e Lessa (2003:172), apoiadas em Potter e Wetherel (1987) e Medrado (1998), questionam o conceito de representações sociais proposto por Moscovici (2004), pois apontam o aparecimento de uma reciprocidade viciosa que:

...nos conduziria a identificar as representações sociais através da investigação dos grupos e, ao mesmo tempo, considerar que tais representações definiriam esses grupos. Nesse sentido, a relação conceitual entre grupos sociais e representações sociais torna-se conflitante, à medida que sugere que grupo e representações sejam definidos mutuamente por sua coincidente natureza social.

As mesmas autoras, ao realçarem a fragilidade conceitual e metodológica das representações sociais, distanciam-se da suposição de que todos que pertençam a um mesmo grupo social estejam equipados com os mesmos instrumentos e discursos e, portanto, prontos a responder de acordo com um padrão específico que seja característico daquele grupo.

Partindo dessa argumentação, Freire e Lessa (2003:174), expõem que, para elas, representações são:

...maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos da existência humana, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Levando em consideração os conceitos anteriormente apresentados, optei por orientar minha investigação pela definição de representações proposta por Freire e Lessa (2003), pois esta visão mostra-se mais significativa, uma vez que destaca, literalmente, a possibilidade de inserção do indivíduo em vários grupos sociais ao mesmo tempo e, conseqüentemente, apresenta a possibilidade de que cada um tem de construir, pelas interações em ambientações diversas, um repertório de interpretações

que o habilita a fazer sentido dos fenômenos que vive, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente, revelando, assim, sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Tendo apresentado a fundamentação teórica que serviu como arcabouço para o desenvolvimento e interpretação desta pesquisa, parto agora para uma explanação acerca de sua abordagem metodológica.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discuto os princípios da abordagem hermenêutico-fenomenológica, escolhida para orientar minha investigação, o contexto em que a pesquisa foi realizada, e os instrumentos de coleta dos dados, além de fazer uma descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

2.1. A escolha pela abordagem hermenêutico-fenomenológica

van Manen (1990:18), ao discorrer sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica, aponta como nodal a necessidade de se pesquisar a situação no mundo em que os participantes estão engajados, a fim de buscar qualidades que identificam o objeto de investigação, o fenômeno da experiência humana. Segundo esse autor:

Hermeneutic phenomenological human science is interested in the human world as we find it in all its variegated aspects. Unlike research approaches in other social sciences which may make use of experimental or artificially created test situations, human science wishes to meet human beings – men, women, children – *there* were they are naturally engaged in their worlds (van Manen (1990:18).

A abordagem aqui utilizada observa a forma fenomenológica pela qual experienciamos o mundo. Como aponta van Manen (1990:05):

...to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings. And since to *know* the world is profoundly to be in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to become the world.

A perspectiva hermenêutico-fenomenológica traz em seu bojo duas filosofias da ciência humana, a hermenêutica, que procura interpretar e a fenomenologia que procura descrever fenômenos da experiência humana. Como apresenta Ricoeur (1986/2002:54-55):

Más que una simple oposición, lo que se da entre fenomenología y hermenéutica es una interdependencia... Esta dependencia puede percibirse tanto a partir de una como de otra... la hermenéutica es una filosofía de la interpretación – esta condición lingüística presupone una teoría general del sentido. Hay que presuponer la experiencia em toda su amplitud... La contribucion central de la fenomenologia constituye descubrir que el sentido sea para ella y, sobre todo, antes de que la conciencia sea para si misma.

van Manen (1990:04) também ressalta as duas principais características da abordagem hermenêutico-fenomenológica, descrever e interpretar, quando afirma:

...the method for human science involves description, interpretation, and self-reflective or critical analysis...The fundamental model of this approach is textual reflection on the lived experiences and practical actions of everyday life with the intent to increase one's thoughtfulness and practical resourcefulness or tact. Phenomenology describes how one orients to lived experience, hermeneutics describes how one interprets the "texts" of life...

van Manen (1990:25) compreende que a descrição de uma experiência vivida, pode levar a diversas interpretações, uma vez que toda descrição é uma interpretação. O autor completa o conceito de experiência vivida, afirmando que todas as experiências e suas descrições possuem um caráter intersubjetivo, uma vez que as experiências de um indivíduo podem ser possíveis experiências de outro.

Para que um fenômeno da experiência humana possa ser descrito e interpretado, tanto Ricoeur (1986/2002) como van Manen (1990) ressaltam a crucial importância de sua textualização. No entanto, apresentam diferenças quanto ao propósito da textualização. Ricoeur justifica a textualização como forma de capturar e registrar as experiências vividas para possíveis releituras e reinterpretações. Está preocupado com a garantia da fixação do momento vivido. Ricoeur (1986/2002:171) menciona que o que é verbalizado acontece e desaparece; é um acontecimento fugaz; portanto, textualizar uma experiência serve para registrar, no papel, acontecimentos vividos que podem ser futuramente (re)visitados e (re)interpretados. van Manen, por sua vez, focaliza a textualização sob a perspectiva do pesquisador que registra, por escrito, no formato de texto, suas interpretações para o fenômeno investigado. O foco está, dessa forma, tanto no intérprete ou pesquisador como no próprio processo de escrita. Para van Manen (1990:124), uma pesquisa hermenêutico-fenomenológica é uma atividade escrita porque exige reflexão e conscientização, o que pode ser ilustrado no trecho a seguir:

...the hermeneutic phenomenology is a certain mode of reflection done traditionally by scholars who write. But also because a certain form of consciousness is required, a consciousness that is created by the act of literacy: reading and writing.

O autor faz referência ao ato de escrever o estudo desenvolvido e as interpretações dele decorrentes, como importante à pesquisa hermenêutico-fenomenológica, uma vez que o objeto das ciências humanas é essencialmente um projeto lingüístico, conforme aponta no trecho a seguir:

Writing fixes thought on paper. It externalizes what in some sense is internal; it distances us from our immediate lived involvements with the things of our world (van Manen, 1990:125).

Ainda sobre a importância dada para a escrita na coleta e interpretação dos dados na perspectiva hermenêutico-fenomenológica, van Manen (1990:32) aponta:

...to do research is already an immediately and always a bringing to speech of something. And this thoughtfully bringing to speech is most commonly a writing activity... language and thinking are difficult to separate.

No tocante à forma escrita dos dados a serem interpretados, ou seja, à textualização, Ricouer (1986/2002:106-107) aponta um objetivo complementar, o distanciamento circunstancial, conforme assinala a seguir:

El mundo del texto no es pues el del lenguaje cotidiano; constituye un nuevo tipo de distanciamiento que se podría decir que es de lo real consigo mismo. Es el distanciamiento que la ficción introduce em nuestra captación de lo real... Con la escritura, las cosas comienzan a cambiar; ya no hay situación de común al escritor y al lector; al mismo tiempo, las condiciones concretas del acto de mostrar ya no existen Sin duda, esta eliminación del carácter mostrativo u ostensivo de la referencia hace posible um fenómeno donde toda referencia al mundo puede ser suprimida...

van Manen (1990:180) faz uma ressalva à interpretação dos dados textualizados ao indicar não ser possível chegar a uma compreensão total do fenômeno estudado, uma vez que as experiências vividas são muito mais complexas que as descrições sobre ele feitas.

Tendo como certa a não compreensão total do fenômeno investigado em função de sua grandeza, ao interpretá-lo, há a tentativa de identificar temas com a intenção de entender, sim, a estrutura, a essência do fenômeno, a partir de sua vivência. De acordo com van Manen (1990:79):

...themes may be understood as the structures of experience. So when we analyze a phenomenon, we are trying to determine what the themes are, the experiential structures that make up that experience.

Discorrendo sobre a essência de um fenômeno, van Manen (1990:39) esclarece:

...the word essence should not be mystified. By essence we do not mean some kind of mysterious entity or discovery, nor some ultimate core or residue of meaning. Rather, the term "essence" may be understood as a linguistic construction, a description of a phenomenon. A good description that constitutes the essence of something is constructed so that the structure of a lived experience is revealed to us in such a fashion that we are now able to grasp the nature and significance of this experience in a hitherto unseen way.

Para um entendimento mais abrangente da essência, ou natureza, de um fenômeno investigado, van Manen (1990:92-95) sugere partir da identificação de unidades de significado para se chegar a temas, que revelam a estrutura essencial do fenômeno. Para o autor, é possível isolar unidades de significado por meio de leituras atentas dos textos, atentando a frases que possam resumir ou revelar a essência da experiência vivida. van Manen (1990:92-93) sugere três possibilidades para o encontro de unidades de significado. A primeira sugestão é da abordagem holística, levando-se em consideração o texto como um todo, é feita a pergunta: qual frase pode capturar o significado fundamental, ou principal, do texto como um todo? A segunda sugestão trazida pelo autor é a da abordagem seletiva, na qual há que se ler o texto atentamente várias vezes e verificar afirmações significativas. E então perguntar: qual(is) afirmação(ões) ou frase(s) parece(m) especialmente essencial(ais) ou reveladora(s) acerca do fenômeno ou sobre a experiência descrita? A terceira possibilidade proposta para o encontro de unidades de significado é a da abordagem detalhada. Nela devemos prestar atenção a cada frase e nos perguntarmos: o que esta frase, ou conjunto de frases, revela sobre o fenômeno ou a experiência que é descrita?

Após a identificação das unidades de significado e de novas leituras que objetivem a articulação e o agrupamento dessas unidades de significado, é necessário sintetizá-las ao menor número de palavras possível, obtendo-se desta forma, os temas que proverão a estrutura do fenômeno investigado.

A identificação de temas, segundo van Manen, (1990:88), não é simplesmente uma habilidade ou processo cognitivo que pode ser descrito e, então, aprendido ou treinado. O autor (van Manen, 1990:88) aponta alguns aspectos que podem capturar qualidades da experiência de manifestação de temas:

1. Theme is the needfulness or desire to make sense;
2. Theme is the sense we are able to make of something. As I try to put into symbolic form (words) what something means to me then I produce theme-like statements;
3. Theme is the openness to something. While I have the experience of fixing something with a theme, I can only do so by

opening myself to the fullness, the promise of the notion embedded in lived experience;

4. Theme is the process of insightful intention, discovery, disclosure. As I arrive at certain thematic insights it may seem that insight is a product of all of these: invention (my interpretive product), discovery (the interpretative product of my dialogue with the text of life), and disclosure of meaning (the interpretative product “given” to me by the text of life itself.

Segundo van Manen (1990), os temas gerados pela articulação de unidades de significados, identificadas a partir de descrições fenomenológicas, fornecem uma elucidação adequada de algum aspecto da experiência vivida da qual compartilhamos e reconhecemos, como uma experiência que tivemos ou poderíamos ter tido. Este movimento entre subjetividade e objetividade, que exige de quem interpreta um confronto entre suas descobertas subjetivas e as justificativas presentes nos textos, cria um ciclo de validação da investigação, conforme explicação que segue:

...a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience. This is termed the “validating circle of inquiry” (p. 27).

O estabelecimento de um ciclo de validação, segundo van Manen (1990), permite confrontar os temas encontrados, visando verificar a coerência e reincidência de afirmações, abrindo vistas à confirmação de possíveis interpretações para o fenômeno em foco ou possibilidades de novos significados, garantindo consistência aos resultados e às descrições e interpretações.

No que tange ao processo de escrita dos resultados da pesquisa, van Manen (1990:64) faz algumas observações:

1. You need to describe the experience as you live(d) through it, avoid explanations or interpretations;
2. Describe the experience from the inside, as it were;
3. Focus on a particular example or incident of the object of experience: describe specific events;
4. Try to focus on an example of the experience which stands out for its vividness;

5. Attend to how the body feels, how things smell(ed), how they sound(ed);

6. Avoid trying to beautify your account with fancy phrases or flowery terminology.

Após ter discorrido sobre importantes fundamentos da abordagem hermenêutico-fenomenológica, prossigo descrevendo o contexto no qual esta pesquisa foi realizada e os participantes envolvidos.

2.2. Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação infantil bilíngüe³, localizada na zona Sul da cidade de São Paulo há doze anos. O grupo das sete professoras da escola é participante da pesquisa. Todas são contratadas por um período (matutino ou vespertino) e são titulares de uma turma. Cumprem uma jornada de 20 horas semanais e a escola, conforme recomendação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 1996), não exige trabalho fora do horário habitual, sem pagamento de horas extras. Toda atividade realizada além do turno contratual é, ainda segundo a LDB/96, considerada hora extra, mesmo quando constar no calendário escolar ou for imposta por legislação educacional.

Ao seguir essa recomendação, a diretoria financeira da instituição, juntamente com a coordenação pedagógica, optou por estabelecer dois tipos de reunião pedagógica presencial na escola:

1. *Reuniões individuais*, com a duração de meia hora semanalmente, definidas pelo encontro de uma professora com uma das coordenadoras. Acontecem durante o período letivo em um momento em que os alunos estão em aula de Movimento, administrada por professores de Educação Física de uma academia especializada. Os assuntos mais freqüentemente abordados nessas reuniões estão relacionados à rotina individual e esclarecimentos de dúvidas

³ A organização de escolas bilíngües do Estado de São Paulo (OEBI) entende que escolas bilíngües são aquelas que formam alunos competentes academicamente em português e em um outro idioma, por meio de um programa pedagógico integral, com imersão total da segunda língua.

sobre questões menores que, se necessário, são também levadas às reuniões de grupo.

2. *Reuniões em grupo*, com a duração de uma hora, também semanalmente. Acontecem fora do período letivo, às segundas-feiras, com início às 18:00, tendo como propósito a discussão de questões sobre programação da escola, desenvolvimento de projetos, seqüências de atividades pedagógicas que viabilizem uma verticalização de conteúdo. Além disso, essas reuniões também se referem à organização de discussões de textos sobre teorias de aprendizagem, escolhidos pelas coordenadoras pedagógicas e previamente lidos pelas professoras. Nos dois casos, as pautas são decididas exclusivamente pelas coordenadoras.

Também foram participantes desta pesquisa as três coordenadoras da escola, entre as quais me incluo. Nesse caso, desempenho o papel de pesquisadora e, concomitantemente, participante da pesquisa.

Todas as participantes foram solicitadas a escolher um pseudônimo pelo qual seriam tratadas na pesquisa, para garantir que o anonimato fosse preservado, conforme declaração feita e enviada por mim no momento em que aceitaram participar da investigação.

O perfil das participantes no que diz respeito à formação, experiência docente e tempo de magistério apresenta-se sintetizado no quadro a seguir:

		Formação		Experiência Docente	
		Graduação	Pós-Graduação	Rede Particular	Na instituição
Professoras	Sanches	Letras Port. Inglês Licenciatura	Não Possui	11 anos	11 anos
	Sheila	Pedagogia	Em Educação	5 anos	3 anos
	Léia	Artes Plásticas Licenciatura	Não Possui	5 anos	5 anos
	Tutty	Letras Port. Inglês Licenciatura	Em Educação	10 anos	7 anos
	Paula	Letras Port. Inglês Licenciatura	Em Educação	10 anos	8 anos
	Gabriela	Letras Port. Inglês Licenciatura	Não Possui	3 anos	3 anos
	Érika	Pedagogia	Em Educação	8 anos	6 anos
Coordenadoras	Helena	Administração de Empresas	Não Possui	17 anos	12 anos
	Ana	Letras Port. Inglês Licenciatura	Em LAEL	5 anos	2 anos
	Lílian	Pedagogia	Não Possui	29 anos	12 anos

Quadro 2.1: Perfil das Participantes

Lílian e Helena são primas e fundadoras da escola. Lílian foi professora em uma outra instituição bilíngüe de São Paulo por dezessete anos, tendo iniciado sua carreira como professora assistente. Coursou magistério antes de graduar-se em Administração de Empresas. Na escola, no período da pesquisa, exercia principalmente funções administrativas. Helena trabalhou também como assistente e professora em uma escola bilíngüe por cinco anos antes de se juntar a Lílian e fundar a instituição onde ocorreu esta pesquisa. Exerce funções pedagógicas na escola.

Ana sou eu, na condição de participante. Morei nos Estados Unidos por seis anos, quando estendi meus estudos de graduação. Ao retornar, trabalhei como professora assistente por seis meses e como professora por um ano e meio, sempre em instituições bilíngües. Tornei-me coordenadora e, em seis meses, recebi uma proposta de trabalho da instituição em questão nesta pesquisa. Lido com questões pedagógicas e de língua inglesa.

Sanches nunca trabalhou em outra escola; é, de fato, é a primeira professora que a escola teve. É responsável por turmas de seis a sete anos e pela alfabetização em português. Sheila está lecionando em sua segunda escola, trabalhou anteriormente em outra instituição de educação infantil bilíngüe, faz parte do grupo de professoras há três anos e, no momento da pesquisa, era responsável por crianças de dezoito meses a dois anos. Léia iniciou sua carreira de professora como assistente de classe na escola. Atualmente é responsável pelo departamento de artes e leciona para todas as crianças de dezoito meses e sete anos de idade. Tutty faz parte do grupo docente da escola há sete anos, tendo trabalhado em outra instituição anteriormente e é professora de crianças de cinco a seis anos. Paula estava na escola há oito anos, sendo responsável pela alfabetização em inglês, porém mudou-se para Portugal e desligou-se da instituição em dezembro de 2005. Gabriela iniciou sua docência na escola há três anos e atualmente é professora de crianças de três a quatro anos. Érika é professora na instituição há seis anos e é a responsável, desde janeiro de 2006, pela alfabetização em inglês. Também presta assessoria pedagógica relacionada à alfabetização para as turmas de crianças pré-alfabetizadas a partir dos cinco anos de idade. Nenhuma das participantes da pesquisa possui experiência docente em estabelecimentos da rede pública de ensino.

Todas as professoras, Ana e Helena eram consideradas, no início da pesquisa, usuárias regulares de computadores, uma vez que utilizavam *e-mails*, programas como *Messenger* ou *ICQ* e produziam textos para a instituição e para faculdade. Lílian, por sua vez, foge a essa caracterização, uma vez que não utilizava computadores em casa e, na instituição, tinha o apoio de sua secretária que desempenhava todas as atividades relacionadas a computadores.

2.3. Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Para que representações das professoras e coordenadoras fossem identificadas e para que o fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras fosse investigado, com o propósito de buscar subsídios para a abertura de uma área de comunicação assíncrona *on-line*, dois procedimentos de coleta foram adotados. Primeiramente, utilizei dois questionários enviados para as professoras (anexo 1) e coordenadoras (anexo 2) via *e-mail*, em setembro de 2006. Eles foram respondidos e devolvidos a mim no do período de um mês, sem cobranças quanto ao prazo ou obrigatoriedade. Na condição de participante da pesquisa, respondi ao questionário antes de ler qualquer resposta das demais participantes. Esse cuidado foi tomado com a finalidade de não ter minhas respostas influenciadas pelas outras coordenadoras e professoras.

Os questionários enviados por *e-mail* constavam de perguntas fechadas e abertas (Nunan, 1992:56). Para Benjamin (1998:45), as perguntas abertas são amplas, permitem ao entrevistado ampliar possibilidades, convidam-no a alargar seu campo perceptivo, representam um convite às suas concepções, opiniões, pensamentos e sentimentos e podem ampliar e aprofundar o contato. Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, as perguntas fechadas, por terem foco mais restrito, exigem fatos objetivos. Utilizei os dois tipos de pergunta para obter, em momentos diferentes dos questionários, dados importantes, necessários à investigação.

Como mencionado acima, elaborei dois tipos de questionários, distintos apenas nas perguntas que diziam respeito às percepções sobre seus papéis: as participantes eram primeiramente questionadas sobre sua própria função (as coordenadoras foram indagadas sobre o papel da coordenação e professoras sobre o

papel do professor) e, então, sobre o papel da outra função (as coordenadoras, sobre o papel do professor e as professoras, sobre o papel da coordenação).

Em relação à sua estrutura, os questionários continham quatro partes, assim caracterizadas:

- a primeira objetivava traçar um perfil das participantes e foi a única composta por perguntas fechadas;
- a segunda pretendia identificar a definição que as participantes tinham sobre reunião pedagógica;
- a terceira visava à identificação de representações sobre reunião pedagógica, papéis e responsabilidades (com base em Diamond⁴, 1998) e;
- última seção que solicitava considerações sobre interações *on-line*.

Para o envio e recebimento dos questionários, criei uma lista de *e-mails* e, a partir dela, a interação envolvendo todas as participantes foi viabilizada quando uma das participantes, enviou uma mensagem a todas as outras professoras e coordenadoras sobre possíveis atividades a serem desenvolvidas para a festa de Halloween, como ilustro a seguir:

Girls, vou aproveitar o email de todo mundo para sugerir uma atividade diferente para o halloween. E se a gente fizesse uma piñata esse ano, cheia de doce? Já que todos os anos fazemos trick or treat, ia ser bem diferente. O que acham?

O conteúdo das duzentas e trinta e quatro mensagens que então, começaram a ser trocadas, constituiu a segunda fonte de dados para o desenvolvimento dessa pesquisa. Notas de campo também foram utilizadas para registrar confirmações ou esclarecimentos de algumas respostas.

⁴ O autor sugere que participantes apontem adjetivos e, a seguir, justifiquem suas escolhas.

Concluindo, as respostas fornecidas pelas participantes às perguntas incluídas nos questionários enviados, bem como as duzentas e trinta e quatro mensagens postadas no período compreendido entre outubro de 2005 e maio de 2006, e as notas de campo, corresponderam aos textos (Ricoeur, 1986/2002:106-107) interpretados nesta pesquisa.

2.4. Procedimentos de interpretação dos dados coletados

Ilustro os procedimentos de interpretação dos dados coletados à luz da perspectiva hermenêutico-fenomenológica, que prevê a leitura e releitura dos dados textualizados (respostas dos questionários, duzentas e trinta e quatro mensagens e notas de campo), a fim de identificar unidades de significado que, agrupadas e abstraídas, sinalizam a ocorrência dos temas estruturantes do fenômeno em foco.

Todas as mensagens e respostas dos questionários foram inseridas no Atlas t.i.. Sua versão 5.0, utilizada nesta pesquisa, apresenta-se como um programa para análise qualitativa de dados, em especial de corpora extensos na forma de textos, gráficos, áudio e vídeo.

A utilização de uma ferramenta computacional como o Atlas t.i. permitiu-me, entre outras coisas, integrar toda a informação de que dispunha (respostas dos questionários, utilização e conteúdo da lista de *e-mails* e notas de campo), facilitando sua organização, busca e recuperação, bem como possíveis inter-relações decorrentes desses procedimentos interpretativos.

Há duas principais maneiras de se trabalhar com o Atlas t.i.: no nível textual e no nível conceitual. Segundo o criador do programa, Muhr (2005), o nível textual, utilizado por mim nesta pesquisa, inclui atividades como a segmentação de dados, codificação de textos, imagens, áudio ou vídeo, bem como a escrita de anotações (*memos*).

O nível conceitual, conforme descreve Muhr (2005), tem como foco o estabelecimento de relações entre elementos e suas representações gráficas. Essa característica permite agrupar e conectar trechos selecionados, anotações e códigos

na forma de diagramas de relações. O primeiro momento de relacionamento entre elementos, os *codings* (no exemplo, relacionados a reuniões pedagógicas), são excertos coincidentes do texto selecionado que formarão famílias (representadas pelo sinal ✨), como é possível observar nas caixas que se abrem no canto direito da figura que segue:

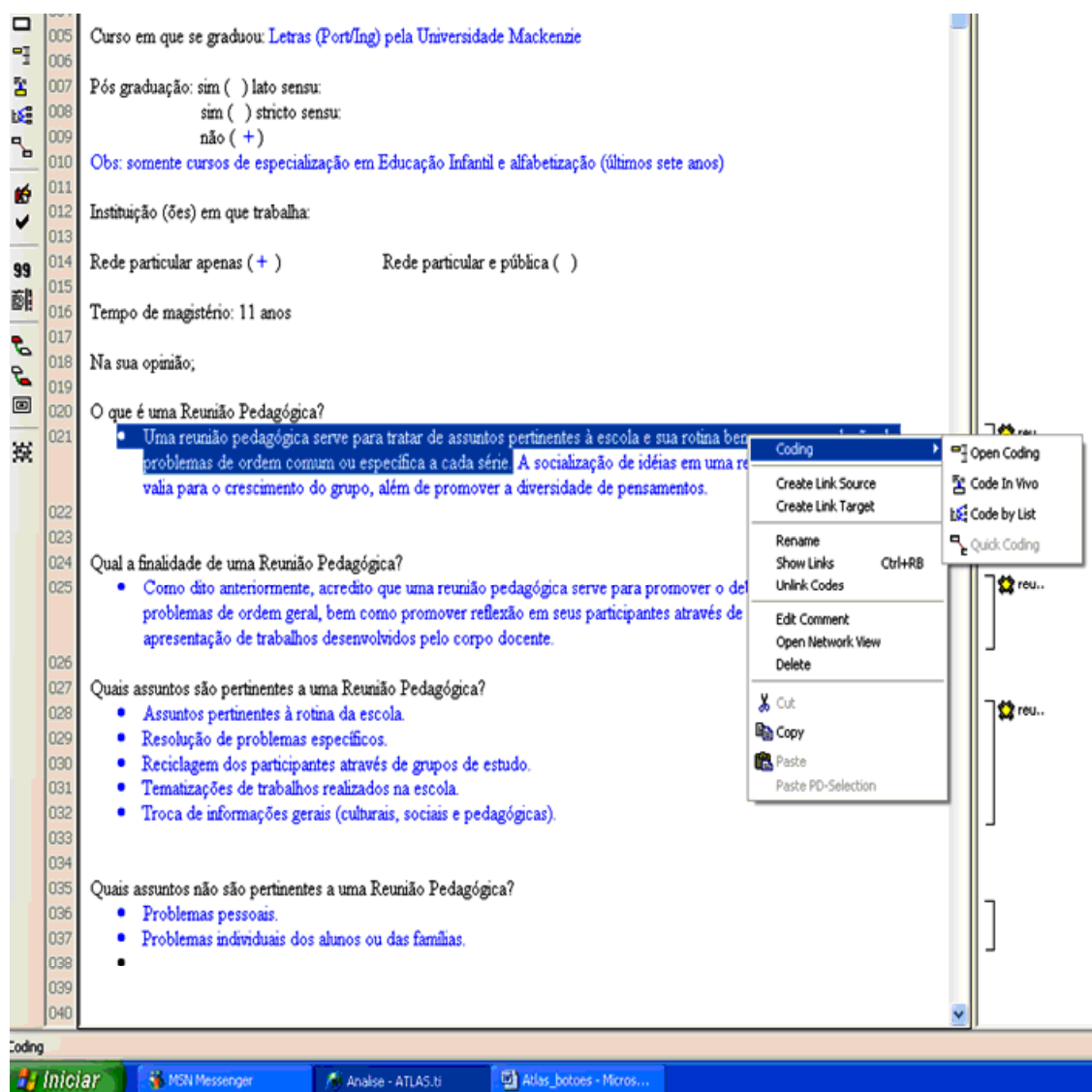


Figura 2.1: Agrupamento das respostas dos questionários.

Com o Atlas t.i., foi possível subdividir e criar “famílias” (segundo denominação do próprio programa) que me permitiram identificar as unidades de significado que, agrupadas e confrontadas, possibilitaram-me a identificação dos temas estruturadores do fenômeno em foco e das representações de professoras e coordenadoras.

A figura, a seguir, ilustra a criação dessas famílias:

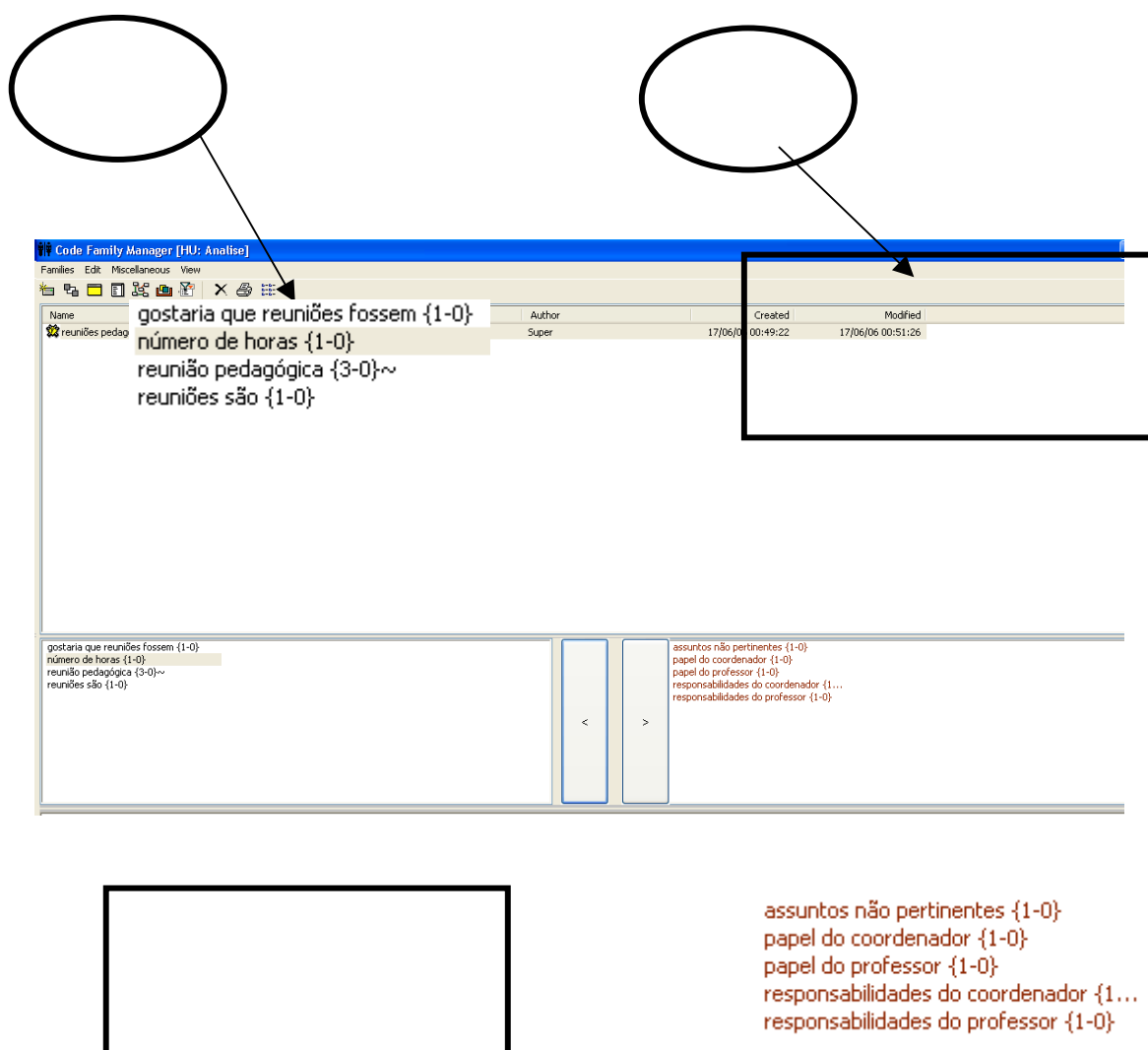


Figura 2.2: Famílias criadas com base nas informações dos questionários.

Na condição de pesquisadora e participante, seguindo as premissas da visão metodológica hermenêutico-fenomenológica anteriormente apresentadas, não procurei, nos dados, princípios explicativos ou teorias. Iniciei a interpretação

buscando, nos textos, identificar as representações de docentes e coordenadoras, bem como as unidades que, em alguma medida, me pareciam significativas. Como todos os dados já estavam textualizados, pude dar início imediato à investigação, destacando unidades de significado, associando-as e agrupando-as para chegar à identificação dos temas que estruturam o fenômeno indicado. Nesse processo, várias releituras foram feitas e confirmações puderam ser estabelecidas pelas recorrências localizadas. Dessa forma, portanto, pude concretizar o “ciclo de validação”, sugerido por van Manen (1990), como explicado na seção inicial deste capítulo.

Concluída a descrição do desenho da pesquisa, de acordo com a abordagem metodológica adotada, passo a apresentar a interpretação dada ao fenômeno em foco e às representações das professoras e coordenadoras participantes do estudo realizado.

CAPÍTULO 3

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, abordo as representações que professoras e coordenadoras revelaram sobre reuniões pedagógicas presenciais e sobre seus papéis e responsabilidades nesses encontros. Além disso, descrevo e interpreto o fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras, buscando identificar os temas indicadores de sua estrutura, sua essência. Para atingir esses objetivos, oriento-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações professores e coordenadores têm em relação às reuniões pedagógicas presenciais?
2. Que representações professores e coordenadores têm em relação aos seus próprios papéis e responsabilidades e aos papéis e responsabilidades do outro?
3. Qual a natureza da interação *on-line* assíncrona entre professores e coordenadores?

3.1. Representações

Conforme explicitado no capítulo 1, adoto a visão de representações proposta por Freire e Lessa (2003:174) as quais as entendem como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos da existência humana, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas permitem o reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o contexto em que vive.

Segundo as autoras, tal visão mostra-se significativa quando considera a possibilidade de inserção do indivíduo em vários grupos sociais ao mesmo tempo e, conseqüentemente, apresenta a possibilidade que cada um tem de construir, pelas interações em ambientações diversas, um repertório de interpretações (Potter e Wetherel, 1987) que o habilita a fazer sentido dos fenômenos, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente.

Primeiramente, identifiquei as representações que professoras revelaram ter sobre reuniões pedagógicas presenciais e sobre seus papéis e responsabilidades nesses encontros, para, então, interpretar as representações das coordenadoras sobre os mesmos aspectos. Após terem sido interpretadas separadamente, confrontei as representações de professoras e de coordenadoras, a fim de constatar coincidências e/ou oposições.

3.1.1. As representações das professoras

Nas subseções que seguem, apresento e interpreto as representações das professoras sobre reuniões pedagógicas presenciais e sobre papéis e responsabilidades de suas próprias funções, bem como das funções da coordenação.

3.1.1.1. As representações das professoras sobre reuniões pedagógicas presenciais

Conforme citado anteriormente, na escola em que esta pesquisa foi realizada, havia dois tipos de reuniões pedagógicas presenciais: individuais, com a duração de meia hora semanal; e em grupo, com a duração de uma hora também semanal, totalizando seis horas de reuniões pedagógicas por mês. No entanto, quando analisei as respostas sobre a duração de horas de reuniões pedagógica, pude perceber que apenas uma professora entende que há seis horas mensais de reuniões pedagógicas; as demais referem-se a quatro horas, conforme ilustro a seguir:

Não sei exatamente quantas horas seriam necessárias, mas ½ hora por semana com a coordenadora e 1 hora semanal coletiva é muito pouco. Para mim ao menos 1 hora semanal (individual) com a coordenação já poderia ser melhor. Quanto às reuniões coletivas, talvez revezar reuniões de 1 hora com algumas de 2 horas, ou reuniões de 1h 30 min.

Léia

As respostas sobre esse assunto, portanto, me levaram a concluir que, para essas professoras, apenas as reuniões em grupo e aquelas mais longas são, para a maioria, entendidas como reuniões pedagógicas.

Partindo desse entendimento, cinco professoras acham que a quantidade de horas destinadas a reuniões pedagógicas é insuficiente, como ilustram as justificativas a seguir:

O que temos na escola, 4 horas mensais, são pouco, sempre acabamos estourando o tempo.

Gabriela

As quatro horas mensais aqui da escola ainda não cobrem todas as necessidades. Sempre temos mais o que discutir.

Érika

Acho que 4 horas mensais são insuficientes para tratar das questões práticas do dia-a-dia da sala de aula bem como da formação teórica em si.

Tutty

As reuniões nunca terminam no horário previsto. Acho que isso quer dizer que precisamos de mais tempo.

Sheila

Isso depende do funcionamento e do regimento de cada escola. Acredito que cada instituição deva escolher o número adequado de horas que lhe for conveniente. Para nós, entretanto, quatro horas por mês têm me parecido pouco.

Sanches

Paula acha que a quantidade de horas destinadas às reuniões pedagógicas é suficiente; entretanto não menciona se sua opinião se refere a quatro ou seis horas de reuniões mensais.

Ao observar as escolhas lexicais que indicam as experiências vividas, acerca das reuniões pedagógicas em geral, é possível notar que houve algumas repetições (“interessante”, “um encontro importante” e “obrigatórias”), que podem ser interpretadas como representações coincidentes no grupo de professoras, revelando a percepção delas sobre as reuniões pedagógicas presenciais das quais participam ou gostariam de participar.

A repetição do adjetivo “interessante” pode ser interpretada como uma escolha segura, que não comprometeria as participantes com exposições sobre suas representações, fossem elas positivas ou negativas. Faço essa ressalva, pois interpreto que esse adjetivo afastou-se, ao longo dos anos, de seus sinônimos “importante”, “útil”, ou “proveitoso”. Utiliza-se largamente “interessante” quando não há opinião mais avançada sobre o assunto questionado, e ainda assim, é preciso opinar. As professoras que, nessa pesquisa, utilizaram o adjetivo “interessante” para adjetivar suas experiências quanto às reuniões pedagógicas, não explicaram o porquê de sua escolha lexical.

O adjetivo “burocráticas”, presente nas representações sobre reuniões pedagógicas das quais as professoras não gostariam de participar, também foi utilizado três vezes e assinala, na minha interpretação, uma preocupação das professoras em relação às oficialidades trazidas para reuniões pedagógicas presenciais, tais como prazos, relatórios de alunos, entrega de *journals* e leitura de textos, como apontam suas justificativas a seguir:

Imagino que seria complicado perder tempo com papéis e não discutir assuntos mais urgentes.

Léia

Os encontros serviriam burocraticamente para seguir planejamento de calendário, mesmo não havendo necessidade.

Paula

A burocracia diminui a velocidade do progresso das coisas. E muda os focos.

Érika

Ao interpretar as representações sobre suas participações em reuniões pedagógicas, observo o uso de adjetivos que poderiam ser entendidos como indicadores de insatisfação, como: “obrigatórias” (citada duas vezes) e “algumas vezes cansativas”. Para explicitar essas escolhas sobre obrigatoriedade e cansaço, respectivamente, apresento os seguintes excertos:

Sendo obrigado a comparecer a reuniões individuais muitas vezes o professor não se compromete com sua formação e sim cumpre uma exigência da escola.

Paula

Cumprir o horário da reunião sem ter um “problema” para resolver, uma atividade para discutir, acho muito desestimulante para ambos.

Sheila

Ainda observando as respostas sobre reuniões das quais que as professoras participam, Léia também as entende como obrigatórias. Porém, interpreto que para ela, “obrigatórias” traz em seu bojo conotações positivas. Sheila entende que as reuniões pedagógicas das quais participa são “imprescindíveis”. Essas escolhas lexicais indicam que, portanto, para ambas as participantes, a reunião pedagógica é um encontro importante, como ilustro a seguir:

Pensando numa reunião pedagógica coletiva, como temos toda segunda-feira, as reuniões têm sido momentos de aprendizagem para mim e imagino que sejam importantes para a maioria dos professores.

Léia

A reunião pedagógica atual é positiva, pois aprendo bastante e há uma variedade de temas.

Sheila

Sheila, Tutty e Erika, utilizam os adjetivos “longas”, “burocráticas” e “monótonas”, respectivamente, para justificar as reuniões pedagógicas das quais não gostariam de participar, conforme as justificativas apresentadas a seguir:

Longas:

Acho que somente teoria não nos ajuda em muita coisa, pois estamos lidando com a prática. As reuniões muito longas e infundadas são muito cansativas e acabam sendo improdutivas.

Sheila

Burocráticas:

Acredito que às vezes dependendo do tema abordado, a reunião se torna cansativa, longas, mal-planejadas e sem importância.

Tutty

Monótonas:

Sempre as mesmas tarefas, funções e divisão do tempo.

Érika

Do grupo de sete professoras, apenas Sanches, que atua há onze anos na escola, responde à questão sobre sua experiência pessoal referente a reuniões pedagógicas; contudo, utiliza adjetivos que dão qualidade a pessoas e não a reuniões. Isso me leva a crer que ela se refere ao seu papel de professora durante as reuniões pedagógicas presenciais e, não, à sua experiência, como focalizava a pergunta. Ela afirma que sua experiência quanto a reuniões pedagógicas é “participativa”, “questionadora” e “boa ouvinte”, justificando suas escolhas lexicais da seguinte forma:

Para que a participação seja efetiva em uma reunião, há a necessidade da participação do corpo docente com questões coerentes e indagadoras. Acredito também que um bom ouvinte pode ser de grande valia para observação atenta e ponderada sobre determinadas questões.

Sanches

Entendo como necessário expor que a investigação sobre as reuniões pedagógicas de que as professoras gostariam de participar, obteve um número grande de respostas incompletas: apenas a professora Sanches informou três adjetivos, conforme indicação do questionário, todas as outras professoras apontaram apenas um ou dois adjetivos que indicassem as reuniões pedagógicas que gostariam de participar.

Apresento, a seguir um quadro síntese com as opiniões das professoras a respeito de suas experiências quanto a reuniões pedagógicas, bem como de qual tipo de reuniões pedagógicas elas não gostariam de participar:

<i>A minha experiência quanto a reuniões pedagógicas...</i>	<i>Incidência</i>	<i>Eu não gostaria de participar de Reuniões pedagógicas que fossem...</i>	<i>Incidência</i>
<i>Interessante</i>	<i>3 vezes</i>	<i>Burocráticas</i>	<i>3 vezes</i>

<i>Um encontro importante</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Não-aplicáveis</i>	
<i>Obrigatórias</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Não-fundamentadas</i>	
<i>Imprescindível</i>		<i>Vazias</i>	
<i>Dinâmicas</i>		<i>Monótonas</i>	
<i>Curtas</i>		<i>Obrigatórias</i>	
<i>Diversa</i>		<i>Pobres em troca de informação</i>	
<i>Positiva</i>		<i>Só teóricas</i>	
<i>Variada</i>		<i>Muito longas</i>	
<i>Construtiva</i>		<i>Desrespeitosas</i>	
<i>Ativa</i>		<i>Longas</i>	
<i>Algumas vezes cansativa</i>		<i>Mal-planejadas</i>	

Quadro 3.2: Experiências das professoras quanto às reuniões pedagógicas e reuniões que não gostariam de participar.

Ao verificar as respostas sobre como as reuniões pedagógicas deveriam ser, a escolha por “mais longas” aparece duas vezes, demonstrando a representação das professoras acerca de desejos por reuniões pedagógicas mais extensas. Tal adjetivação foi utilizada por Léia e Paula, que, portanto, revelam uma representação de que o tempo para reuniões pedagógicas é insuficiente. As demais professoras, não fazem, neste momento, menção ao tempo. Apesar disso, interpreto que a maioria das professoras gostaria que as reuniões fossem mais longas pois, conforme comentado anteriormente, cinco professoras acham que a quantidade de horas destinadas a reuniões pedagógicas é insuficiente

Tutty explicita seu entendimento sobre as reuniões pedagógicas das quais participa, optando pela adjetivação “dinâmicas” e justificando sua escolha da seguinte forma:

Considero que uma das partes mais importantes da formação profissional é o compromisso com o aprender, sendo obrigado a comparecer a reuniões individuais muitas vezes o professor não se compromete com sua formação e sim cumpre uma exigência da escola.

Tutty

Érika, por sua vez, utiliza o adjetivo “dinâmica” para explicitar como seriam as reuniões pedagógicas das quais gostaria de participar. A participante também demonstra não estar satisfeita com o dinamismo das reuniões pedagógicas e sugere que a pauta seja desenvolvida em conjunto entre professoras e coordenadoras, uma vez que as pautas das reuniões pedagógicas presenciais, no momento da pesquisa, eram decididas pelas coordenadoras, sem envolvimento das professoras na deliberação. Para ilustrar a opinião da participante, destaco o seguinte excerto:

Caso a pauta da reunião tenha sido preparada por ambas as partes (professor e coordenador) acho que temos mais chances de atingir objetivos comuns.

Érika

Enquanto Tutty aponta “dinâmicas” como representação sobre reuniões pedagógicas das quais participa, Erika não as compreende desta forma e gostaria que fossem dinâmicas, demonstrando, assim, um entendimento oposto sobre a utilização do tempo de reunião pedagógica que, para as duas, é insuficiente.

A seguir, apresento um quadro com as opiniões das professoras a respeito de suas experiências quanto a reuniões pedagógicas, bem como de qual tipo de reuniões pedagógicas elas gostariam de participar:

<i>A minha experiência quanto a reuniões pedagógicas...</i>	<i>Incidência</i>	<i>Eu gostaria que as reuniões pedagógicas fossem...</i>	<i>Incidência</i>
<i>Interessante</i>	<i>3 vezes</i>	<i>Mais longa</i>	<i>2 vezes</i>
<i>Um encontro importante</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Objetivas</i>	<i>2 vezes</i>
<i>Obrigatórias</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Investigativas</i>	
		<i>Produtivas</i>	

<i>Participativa</i>		<i>Aplicativas</i>	
<i>Questionadora</i>		<i>Registradas</i>	
<i>Boa ouvinte</i>		<i>Dinâmicas</i>	
<i>Imprescindível</i>		<i>Mais práticas</i>	
<i>Dinâmicas</i>		<i>Em lugares mais adequados</i>	
<i>Curtas</i>		<i>Inteligentes</i>	
<i>Diversa</i>			
<i>Positiva</i>			
<i>Variada</i>			
<i>Construtiva</i>			
<i>Ativa</i>			
<i>Algumas vezes cansativa</i>			

Quadro 3.3: Experiências das professoras quanto à reuniões pedagógicas e reuniões que gostariam de participar.

Ao expressarem a finalidade de uma reunião pedagógica, as professoras mostraram-se pouco precisas em seus comentários. Para elas, a reunião pedagógica objetiva:

Promover o debate e resolução de problemas de ordem geral, bem como promover reflexão em seus participantes através de estudo de temas e apresentação de trabalhos desenvolvidos pelo corpo docente.

Sanches

Trabalhar a formação do educador. Analisar práticas de ensino, segundo a teoria que embasa o trabalho da escola, analisar criticamente as decisões tomadas, tanto em relação aos alunos e o que diz respeito a sua formação pessoal, quanto às decisões que se relacionam diretamente a como se ensina.

Tutty

Trocar idéias, resolver problemas, estudar e discutir questões individuais e coletivas.

Sheila

Acho que a principal finalidade é o bom relacionamento entre todos os funcionários da instituição, além do objetivo de se falar a mesma língua dentro da escola.

Léia

Aprender e aprimorar a prática.

Paula

Conhecer a realidade das outras professoras e classes, para assim haver uma contribuição do grupo.

Érika

Trocar e dividir conhecimentos, aprender com o coletivo e se expor no grupo.

Gabriela

Pude interpretar que todas as professoras têm uma compreensão positiva sobre a que as reuniões pedagógicas se destinam, pois foram destacados momentos de interação, de troca, de aprendizagem e de partilha. Também indicam que as reuniões pedagógicas presenciais são focadas, demonstrando, portanto, serem encontros objetivos, programados e direcionados.

Quanto aos assuntos pertinentes a serem abordados, apontaram “textos de formação”, “projetos”, “atividades em desenvolvimento” e “eventos”. Os assuntos que não são pertinentes e por isso não devem ser abordados, para as professoras estão relacionados à “fofocas” e “assuntos pessoais”.

A partir dos dados anteriormente interpretados, pude então compreender quais eram as representações das professoras acerca de reuniões pedagógicas presenciais e as apresento no quadro a seguir:

<i>As representações das professoras sobre reuniões pedagógicas presenciais</i>
<i>Importantes</i>
<i>Variadas</i>
<i>Promotoras de interação</i>
<i>Promotoras de trocas</i>
<i>Focadas</i>
<i>Momento de construção de conhecimento</i>

Quadro 3.4: Representações emergentes de professoras.

Tendo interpretado as representações das professoras sobre reuniões pedagógicas presenciais, parto para suas representações sobre seus papéis e responsabilidades e os papéis e responsabilidades de coordenadores em reuniões pedagógicas.

3.1.1.2. As representações das professoras sobre papéis e responsabilidades em reuniões pedagógicas

Um outro aspecto identificado e interpretado corresponde às representações das professoras sobre seus papéis e responsabilidades e os papéis e responsabilidades das coordenadoras em reuniões pedagógicas.

As professoras envolvidas nesta pesquisa entendem que possuem um papel de atuação nas reuniões pedagógicas, que devem ser atuantes. Interpretei dessa forma uma vez que Sanches vê seu papel como “questionador”; Paula, como “crítico” e Gabriela, como “participante ativo”. A participante Léia compreende que seu papel, como professora, é o de ouvinte, porém faz uma ressalva e explica que o fato de ser ouvinte não significa ser passiva, conforme excerto que segue:

O papel do professor, na reunião pedagógica, deve ser o de ouvinte, mas sem ser passivo. Tem que se posicionar quando for pertinente.

Léia

Outra evidência que me leva a interpretar que as professoras entendiam seus próprios papéis em reuniões pedagógicas como sujeitos atuantes, surgiu no momento em que dois verbos, particularmente, me chamaram a atenção.

O primeiro deles é o verbo “trazer” na resposta de Tutty: “trazer as questões mais significativas que surgem no seu trabalho diário” e, a seguir, aparece o verbo “expressar” em “expressar suas idéias, opiniões e sentimentos”, por Érika. O aparecimento destes dois verbos serve como sustentação à minha interpretação acerca do papel das professoras sobre si mesmas, sujeitos atuantes, que intencionam voz em reuniões pedagógicas.

Ao interpretar a compreensão das professoras sobre o papel do coordenador em reuniões pedagógicas, pude perceber representações de mediação e parceria, conforme apresentam Tutty: “mediador”; Sanches: “ser parceiro no trabalho” e Érika: “Mediar as discussões”.

Houve também, uma outra acerca do papel do coordenador em reuniões pedagógicas, que interpretei como reveladoras de liderança e detenção de saber, conforme aponta Léia: “dirigente”, “condutor”; Gabriela “auxiliar no estudo e resolução das questões, dúvidas, proposições e problemas”, Sheila: “desafiador”, Paula: “propor desafios” e “criar e guiar o tema”.

A seguir apresento um quadro ilustrativo do papel do professor e do papel do coordenador, em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva das professoras participantes:

<i>Papel do professor pelo professor, em reuniões pedagógicas</i>	<i>Papel do coordenador pelo professor, em reuniões pedagógicas</i>
---	---

<i>Questionador</i>	<i>Provocador de idéias</i>
<i>Aprendiz</i>	<i>Mediador</i>
<i>Crítico</i>	<i>Desafiador</i>
<i>Ouvinte (sem ser passivo)</i>	<i>Dirigente</i>
<i>Participante ativo</i>	<i>Condutor</i>
<i>Trazer as questões mais significativas que surgem no seu trabalho diário</i>	<i>Auxiliar no estudo e resolução das questões, dúvidas, proposições e problemas</i>
<i>Expressar suas idéias, opiniões e sentimentos</i>	<i>Propor desafios</i>
	<i>Criar e guiar o tema</i>
	<i>Ser parceiro no trabalho</i>
	<i>Mediar as discussões</i>

Quadro 3.5: Papel do professor e do coordenador em reuniões pedagógicas, pelas professoras.

As representações das professoras sobre suas próprias responsabilidades e sobre as responsabilidades das coordenadoras são diversas. Por esse motivo, antes de interpretá-las, atento para o fato de que três professoras (Tutty, Paula e Érika) não responderam à pergunta *Quais são as responsabilidades do: (a) Professor? (b) Coordenador?* através da qual pretendia identificar representações sobre responsabilidades. Quando questionadas sobre isso, afirmaram não terem compreendido a pergunta pois, como estava logo abaixo de: *Em uma reunião pedagógica, quais são os papéis do: (a) Professor? (b) Coordenador?*, acharam que já tinham abordado o tópico sobre responsabilidades quando comentavam sobre papéis. Não pedi que respondessem em um outro momento pois, para mim, a ausência de resposta no momento de aplicação do questionário tornou-se mais um dado. Entendo, que, para essas professoras, há uma mescla de significado entre papéis e responsabilidades, e a compreensão de um e de outro é muito próxima, possivelmente a mesma. Outro aspecto que julgo pertinente assinalar é que houve um grande número de respostas (oito entre quatorze) que apresentavam as responsabilidades das professoras como um todo na escola. E não, apenas, na reunião

pedagógica, como havia sido perguntado. Interpretei todos esses entendimentos sobre responsabilidades como sendo representações positivas de engajamento.

As professoras compreendem suas responsabilidades, em reuniões pedagógicas, como sendo de participação, contribuição, relatar o que acontece na sala de aula, trazer questionamentos pertinentes ao coordenador e conversar com coordenadores. Representam-se dessa maneira, como responsáveis por participar, contribuir e questionar, conforme ilustro nos seguintes excertos:

As responsabilidades do professor é alimentar o coordenador com suas dúvidas, soluções, idéias e questionamentos.

Gabriela

A responsabilidade do professor na reunião é conversar sobre temas interessantes e pertinentes.

Sheila

É relatar o que acontece na sala de aula, trazer as questões pertinentes ao coordenador e propor-se a estudá-las junto ao coordenador, para que decisões sejam tomadas em conjunto.

Léia

No que diz respeito à compreensão das professoras acerca das responsabilidades das coordenadoras em reuniões pedagógicas, nenhuma participante apontou uma responsabilidade que fosse pertinente à escola como um todo. Interpreto esse dado como uma compreensão das professoras de que as responsabilidades das coordenadoras são coincidentes durante as reuniões pedagógicas e fora delas. As professoras compreendem que algumas das responsabilidades das coordenadoras são “fomentar o conhecimento de seu grupo de professores”, “formar parcerias”, e “trocar idéias acerca da educação”. Tais responsabilidades, a meu ver, podem ser praticadas durante uma reunião pedagógica e em qualquer outro momento.

Para as professoras, as responsabilidades de coordenadores envolvem formação continuada: “proporcionar formação continuada” e “fomentar o conhecimento de seu grupo de professores”, trocas e divisões: “trocar idéias acerca da educação”, “dividir informações” e “participar de decisões em conjunto com professores”, e provisão “suprir as necessidades dos professores” e “dar orientação ao professor”, conforme exemplos que seguem:

Sua responsabilidade é de proporcionar a formação continuada.

Gabriela

A coordenadora tem como responsabilidade fomentar o conhecimento de seu grupo de professores através de parceria e trocas e idéias acerca da educação.

Sanches

O coordenador é responsável por dividir as informações que possui, acadêmicas e do dia-a-dia.

Sheila

A coordenadora é responsável por formar parcerias na escola. Para obtermos um grupo unido e coeso.

Léia

Trocar idéias acerca da educação.

Paula

O quadro a seguir, sintetiza as responsabilidades que professoras percebem em si mesmas e em coordenadores:

<i>Responsabilidades do professor, em reuniões pedagógicas</i>	<i>Responsabilidades do coordenador, em reuniões pedagógicas</i>
<i>Cumpridor de seu papel dentro da</i>	<i>Fomentar o conhecimento de seu grupo</i>

<i>instituição</i>	<i>de professores</i>
<i>Estar em constante reciclagem</i>	<i>Formar parcerias</i>
<i>Aprender a respeitar o processo individual de cada aluno</i>	<i>Trocar de idéias acerca da educação</i>
<i>Participação</i>	<i>Levar temas interessantes e pertinentes</i>
<i>Contribuição</i>	<i>Suprir as necessidades dos professores</i>
<i>Relatar o que acontece na sala de aula</i>	<i>Dar orientação ao professor</i>
<i>Trazer questionamentos pertinentes ao coordenador</i>	<i>Possuir uma visão geral do que está acontecendo nas classes</i>
<i>Propor-se a estudar</i>	<i>Auxiliar professoras no trabalho diário</i>
<i>Atuar positivamente</i>	<i>Dividir informações</i>
<i>Engajar-se na escola</i>	<i>Proporcionar formação continuada</i>
<i>Conhecer seus alunos</i>	<i>Participar de decisões em conjunto com professores</i>
<i>Entender a proposta da escola</i>	
<i>Participar do crescimento da escola</i>	
<i>Conversar com coordenadores</i>	

Quadro 3.6: Responsabilidades das professoras e coordenadoras, em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva das professoras.

Após ter analisado as compreensões das professoras sobre seus papéis e responsabilidades em reuniões pedagógicas, interpreto que possuem representações similares, porém não coerentes. Entendo que a representação das professoras sobre seu papel é de atuação, ao passo que suas representações sobre responsabilidades são de participar, contribuir e questionar. Afirmo que não são coincidentes uma vez que atuação engloba mais do que participação, incluindo contribuição ou questionamento. Atuação, na minha interpretação, prevê iniciativa, atitude, desempenho. Ao passo que participação, contribuição e questionamento acontecem como respostas a um estímulo, como dependentes de algo sobre o que não atuo, não possuo responsabilidade. Portanto, as professoras, segundo elas próprias, possuem

um papel de atuação, mas não se sentem responsáveis por esse papel. Interpreto que a atuação das professoras depende da atuação de seus pares, as coordenadoras.

Suas representações sobre os papéis e responsabilidades de coordenadoras em reuniões pedagógicas me parecem mais coerentes. As professoras entendem que as coordenadoras, durante reuniões, têm o papel de dirigir, mediar e formar parcerias, e são responsáveis por prover e partilhar. Ilustro suas representações no quadro que segue:

<i>Representação do papel do professor, em reunião pedagógica</i>	<i>Representação dos papéis de coordenadoras, em reunião pedagógica</i>
<i>Atuar</i>	<i>Mediar</i>
	<i>Formar Parcerias</i>
	<i>Dirigir</i>
<i>Representação das responsabilidades das professoras, em reunião pedagógica</i>	<i>Representação das responsabilidades das coordenadoras, em reunião pedagógica</i>
<i>Participar</i>	<i>Prover</i>
<i>Contribuir</i>	<i>Partilhar</i>
<i>Questionar</i>	

Quadro 3.7: Representação das professoras sobre papéis e responsabilidades, seus e das coordenadoras, em reuniões pedagógicas.

A seguir, apresento e interpreto as representações das coordenadoras pedagógicas.

3.1.2. As representações das coordenadoras pedagógicas

Nas subseções que seguem, apresento e interpreto as representações das coordenadoras sobre reuniões pedagógicas presenciais, e sobre papéis e responsabilidades de suas próprias funções, bem como das funções das professoras.

3.1.2.1. As representações das coordenadoras sobre as reuniões pedagógicas presenciais

Duas coordenadoras pedagógicas entendem as reuniões pedagógicas presenciais como “obrigatórias”, justificando-se:

As reuniões pedagógicas são o único momento em que conseguimos conversar com as professoras e expor textos, conversar sobre a semana, planejar eventos e atividades.

Lílian

A obrigatoriedade está diretamente ligada à sua importância, à retomada das teorias que guiam todos os trabalhos da escola, ao questionamento que leva à grandes tomadas de consciência.

Ana

Uma delas, Helena, gostaria que tais reuniões fossem “opcionais”, argumentando sua opinião ao justificar:

Considero que uma das partes mais importantes da formação profissional é o compromisso com o aprender, sendo obrigado a comparecer a reuniões individuais muitas vezes o professor não se compromete com sua formação e sim cumpre uma exigência da escola.

Helena

Interpreto que Lílian e Ana entendem como obrigatórias as reuniões pedagógicas, em função da importância que dão ao encontro. Helena é a única que, no entanto, entende obrigatoriedade como imposição, reafirmando a finalidade da reunião pedagógica como transcrevo a seguir:

Trabalhar a formação do educador. Analisar práticas de ensino, segundo a teoria que embasa o trabalho da escola, analisar criticamente as decisões tomadas, tanto em relação aos alunos e o que diz respeito a sua formação pessoal, quanto às decisões que se relacionam diretamente a como se ensina.

Helena

Lílian mostra-se satisfeita em relação ao dinamismo das reuniões pedagógicas presenciais. Escolhe o adjetivo “dinâmicas” para ilustrar sua experiência quanto a reuniões pedagógicas das quais participa e quanto às reuniões pedagógicas das quais gostaria de participar. Ao escolher um adjetivo para representar as reuniões

pedagógicas das quais não gostaria de participar, opta por “monótonas”, justificando da seguinte maneira:

Para mim, o sucesso de uma reunião se dá desta forma: se a reunião tratar de assuntos inteligentes de forma dinâmica, o sucesso é inevitável (...) temos aqui na escola leitura de textos, participação de todas e discussões sobre inúmeros assuntos.

Portanto, para Lílian, as reuniões não deveriam sofrer ajustes ou modificações, pois estão coerentes com o que a participante entende por uma reunião de sucesso: “tratar de assuntos inteligentes”; “temos aqui na escola leitura de textos”; “de forma dinâmica” e “participação de todas e discussões sobre inúmeros assuntos”.

Para Lílian, as reuniões pedagógicas são:

Encontros de no mínimo um professor e um coordenador para se conversar sobre assuntos relativos à escola e também para estudos.

Lilian

Lílian ainda acredita que o projeto pedagógico, o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento da prática do professor são conteúdos pertinentes a serem discutidos em reuniões pedagógicas.

Essa coordenadora também considera estudos e leituras de textos como primordiais para o desenvolvimento de reuniões pedagógicas. Porém, para ela, apresentar suas considerações acerca dos papéis de coordenadores e professores, em momento algum inclui professores na escolha de textos e discussões em geral; cabe ao coordenador escolher sobre o que será a discussão, como destacarei na próxima subseção deste capítulo.

Ana escolhe os adjetivos “curtas”, “obrigatórias” e “importantes” para definir reuniões pedagógicas presenciais das quais experiencia. Gostaria que as reuniões pedagógicas fossem “mais longas”, “enriquecedoras” e “registradas”. Não gostaria

que fossem “infundadas”, “autoritárias” e “burocráticas”. Ela não entende a necessidade de registros como uma burocracia, mas como uma forma de possibilitar a retomada de assuntos discutidos no futuro. Em relação ao uso do adjetivo “enriquecedora”, releva a intenção de uma participação maior das professoras na determinação de pautas, conforme expõe:

A pauta da reunião deve receber sugestões de professoras e coordenadoras, assim, certamente a reunião se desenvolve ricamente.

Ana

E compreende a finalidade de reuniões pedagógicas como sendo:

Aproximar o grupo, promover trocas de informações e experiências, e descobrir uma linguagem em comum para toda a escola.

Ana

As três coordenadoras entendem como assuntos não pertinentes às reuniões pedagógicas “fofocas” ou “assuntos pessoais relacionados às famílias dos alunos”. Como pertinentes, destacam “acontecimentos da semana”, “dúvidas de professores e coordenadores”, “o caminhar de atividades” e “recados em geral”.

É possível observar percepções positivas reveladas por meio de escolhas lexicais marcadas pelos adjetivos “positiva”, “variada” e “importante”, usadas pelas coordenadoras em relação à reunião pedagógica presencial. Nesse sentido, Helena se destaca das demais coordenadoras ao utilizar um adjetivo com conotação negativa (“obrigatória”), como apresentei no início da subseção.

As experiências das coordenadoras sobre reuniões pedagógicas podem ser sintetizadas da seguinte forma:

<i>A minha experiência quanto a reuniões</i>	<i>Incidência</i>	<i>Eu gostaria que as reuniões pedagógicas fossem...</i>	<i>Incidência</i>	<i>Eu não gostaria de participar de reuniões</i>	<i>Incidência</i>
---	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------

<i>pedagógicas...</i>				<i>pedagógicas que fossem...</i>	
<i>Obrigatórias</i>	<i>3 vezes</i>	<i>Mais longas</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Obrigatórias</i>	<i>2 vezes</i>
<i>Curtas</i>		<i>Objetivas</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Infundadas</i>	
<i>Positiva</i>		<i>Enriquecedoras</i>		<i>Autoritárias</i>	
<i>Variada</i>		<i>Registradas</i>		<i>Burocráticas</i>	
<i>Importantes</i>		<i>Dinâmicas</i>		<i>Monótonas</i>	
		<i>Opcionais</i>		<i>Pobres em troca de informação</i>	

Quadro 3.8: Experiências das coordenadoras sobre reuniões pedagógicas, reuniões que gostariam e que não gostariam de participar.

Com base no quadro acima e nos demais dados coletados, é possível pontuar as representações que as coordenadoras possuem acerca de reuniões pedagógicas da forma que segue:

<i>As representações das coordenadoras sobre reuniões pedagógicas presenciais</i>
<i>Obrigatórias</i>
<i>Variadas</i>
<i>Positivas</i>
<i>Enriquecedoras</i>

Quadro 3.9: Representações emergentes de coordenadoras.

A seguir tratarei das representações das coordenadoras em relação aos seus próprios papéis e responsabilidades e das representações que possuem acerca dos papéis e responsabilidades das professoras da escola.

3.1.2.2. As representações das coordenadoras sobre papéis e responsabilidades em reuniões pedagógicas

Para a coordenadora Lílian, a representação do papel do professor em uma reunião pedagógica é o de “ouvir” e o papel do coordenador é “coordenar”, “questionar” e “esclarecer”. Ao revelar essas representações, Lílian é bastante pontual em relação ao papel do professor e demonstra não delegar função alguma,

inclusive em relação às escolhas de textos a serem discutidos. Para ela, o papel do professor é “ouvir, registrar e realizar as tarefas propostas”. Lílian entende que o papel do coordenador é preparar reuniões e comunicá-las às professoras, ao passo que o papel do professor é o de realizar as tarefas propostas. Para Lílian, portanto, não há espaço para uma divisão de papéis entre professoras e coordenadoras: as coordenadoras preparam e comunicam; as professoras cumprem as tarefas.

Comparativamente à Lílian, Helena e Ana, possuem compreensões diferentes sobre o papel do professor em reuniões pedagógicas, uma vez que o entendem como de participante, conforme ilustro a seguir:

Alimentar o coordenador com suas dúvidas, soluções e questionamentos.

Helena

Questionar e trazer informações sobre os mais diversos assuntos.

Ana

Quanto ao papel do coordenador em reuniões pedagógicas, as participantes Helena e Ana também o entendem não só como provedor, (conforme compreensão de Lílian) mas mais como o de mediador, conforme trechos a seguir:

Ouvir, sugerir, encaminhar, questionar e dar devolutivas.

Helena

Ouvir seu grupo, perguntar e estar atento à opiniões.

Ana

Ana e Helena possuem representações sobre os papéis dos coordenadores que podem englobar um compartilhamento maior de trocas entre professoras e coordenadoras. Helena percebe seu papel como sendo o de “ouvir” e “sugerir” e Ana também entende que seu papel é o de “ouvir”, “perguntar” e “estar atento”. Agrupo a compreensão das coordenadoras no quadro que segue:

<i>Papel do coordenador pelo coordenador, em reuniões pedagógicas</i>	<i>Incidência</i>	<i>Papel do professor pelo coordenador, em reuniões pedagógicas</i>	<i>Incidência</i> ⁵
--	--------------------------	--	---------------------------------------

⁵ As representações relacionadas tiveram apenas uma indicação.

<i>Ouvir</i>	<i>2 vezes</i>	<i>Ouvir</i>	
<i>Preparar a reunião</i>		<i>Registrar</i>	
<i>Comunicá-lá (a reunião)</i>		<i>Realizar tarefas propostas</i>	
<i>Coordenar</i>		<i>Alimentar o coordenador</i>	
<i>Sugerir</i>		<i>Questionar</i>	
<i>Encaminhar</i>		<i>Trazer informações</i>	
<i>Questionar</i>			
<i>Dar devolutivas</i>			
<i>Perguntar</i>			
<i>Estar atento a opiniões</i>			

Quadro 3.10: Papel do coordenador e do professor em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva do coordenador.

Quanto ao entendimento das responsabilidades, novamente ocorreu uma mescla entre responsabilidades durante reuniões pedagógicas e em outros momentos. Helena aponta como responsabilidade do coordenador, em reunião pedagógica “observar aulas”, “ler registros do professor” e “conhecer os alunos”. Interpreto que este dado como uma confusão no momento da leitura e preenchimento do questionário, conforme confirmado pela participante e registrado em minhas notas de campo.

Helena entende as responsabilidades do coordenador de uma forma mais abrangente do que Lílian e leva em consideração o conhecimento do projeto pedagógico da escola e uma investigação acerca de quem são os alunos e o grupo que orienta, como ilustra o excerto abaixo:

Ter bom conhecimento do projeto pedagógico da escola e das teorias que o embasam para que a formação caminhe na mesma direção; observar aulas, ler registros do professor, conhecer os alunos e o grupo que orienta.

Helena

Ana compartilha desta percepção sobre as responsabilidades do coordenador pedagógico como alguém menos centralizador, que visa a “alinhar o projeto pedagógico ao dia-dia da escola e participar ativamente da formação de professores”.

No que tange às responsabilidades do professor, Helena compreende que o professor deve mostrar iniciativa ao ser reflexivo e comprometido com sua formação pessoal, quando afirma:

O professor é responsável por refletir sobre a sua prática e se comprometer com a sua formação pessoal.

Helena

Lílian entende que as responsabilidades das professoras são: “perguntar, registrar, ser pontual e presente em dias letivos e eventos”. A participante confirma, nesse momento, compreender que o professor não deve tomar a iniciativa, nem ter autonomia de decisões.

Ana observa que as responsabilidades do professor estão relacionadas à sua prática diária, bem como a um bom relacionamento com pares dentro da escola:

As responsabilidades do professor são: manter um contato próximo com colegas, perguntar e dividir opiniões.

Ana

As responsabilidades de professores e de coordenadores em reuniões pedagógicas, sob as perspectiva de Lílian, Helena e Ana, são as que seguem:

<i>Responsabilidades do Coordenador, em reuniões pedagógicas</i>	<i>Responsabilidades do Professor, em reuniões pedagógicas</i>
<i>Coordenar</i>	<i>Perguntar</i>
<i>Registrar</i>	<i>Registrar</i>

<i>Esclarecer</i>	<i>Ser pontual</i>
<i>Informar</i>	<i>Ser presente</i>
<i>Observar</i>	<i>Refletir sobre a sua prática</i>
<i>Ter bom conhecimento do projeto pedagógico da escola e das teorias que o embasam</i>	<i>Comprometer-se com a sua formação pessoal</i>
<i>Observar aulas</i>	<i>Manter um contato próximo com colegas</i>
<i>Ler registros do professor</i>	<i>Perguntar e dividir opiniões</i>
<i>Conhecer os alunos</i>	
<i>Conhecer o grupo que orienta</i>	
<i>Alinhar o projeto pedagógico ao dia-dia da escola</i>	
<i>Participar ativamente da formação de professores</i>	

Quadro 3.11: Responsabilidades do coordenador e do professor, em reuniões pedagógicas, sob a perspectiva das coordenadoras.

No que tange às representações sobre papéis e responsabilidades, as coordenadoras mostram-se coincidentes, conforme ilustro no quadro que segue:

<i>Representação dos papéis das coordenadoras, em reunião pedagógica</i>	<i>Representação dos papéis das professoras, em reunião pedagógica</i>
<i>Prover</i>	<i>Prover</i>
<i>Ouvir</i>	<i>Realizar</i>
<i>Questionar</i>	
<i>Representação das responsabilidades das coordenadoras, em reunião pedagógica</i>	<i>Representação das responsabilidades das professoras, em reunião pedagógica</i>
<i>Prover</i>	<i>Perguntar</i>
<i>Conhecer</i>	<i>Comprometer-se</i>

Quadro 3.12: Representação das coordenadoras sobre papéis e responsabilidades, seus e das professoras, em reuniões pedagógicas.

Após ter interpretado as representações de professoras e coordenadoras, as confronto na subseção que segue.

3.1.3 O confronto das representações de professoras e coordenadoras

O confronto entre as representações de professoras e coordenadoras acerca de reuniões pedagógicas parece-me um ponto nodal desse trabalho. É nesse momento que verifico se as pessoas que trabalham diariamente juntas, possuem o mesmo entendimento e conseqüentemente, objetivo pedagógico. Além disso, é a partir desse confronto que capto informações sobre lacunas na interação face-a-face entre professoras e coordenadoras, a serem preenchidas por uma futura área de comunicação *on-line* assíncrona.

Iniciarei por confrontar as representações que professoras e coordenadoras têm acerca de reuniões pedagógicas presenciais.

Os dois grupos docentes têm representações muito próximas sobre reuniões pedagógicas. Ambos as entendem como importantes (no caso das coordenadoras, interpretei a obrigatoriedade como algo importante), variadas e enriquecedoras. As professoras, entretanto, revelam uma representação que as coordenadoras parecem não possuir. Para elas, ser “focada” é uma das representações que possuem sobre reuniões pedagógicas, entendimento bastante positivo, conforme mencionado anteriormente quando interpretei isoladamente as representações das professoras acerca das reuniões pedagógicas presenciais.

Compreendo que tanto professoras quanto coordenadoras apóiam a adoção de reuniões pedagógicas presenciais, conforme ilustra o quadro comparativo que segue:

<i>As representações das professoras sobre reuniões pedagógicas presenciais</i>	<i>As representações das coordenadoras sobre reuniões pedagógicas presenciais</i>
---	---

<i>Importantes</i>	<i>Obrigatórias</i>
<i>Variadas</i>	<i>Variadas</i>
<i>Promotoras de interação</i>	<i>Positivas</i>
<i>Promotoras de trocas</i>	<i>Enriquecedoras</i>
<i>Focadas</i>	
<i>Momento de construção de conhecimento</i>	

Quadro 3.13: Confronto de representações sobre reuniões pedagógicas.

Os papéis e responsabilidades de professoras e coordenadoras apresentaram representações mais diversas.

A representação das professoras sobre o seu papel é o de atuar, mas, para as coordenadoras, as professoras devem prover as coordenadoras e realizar propostas. Prover e realizar podem ser ações; contudo, de acordo com a minha interpretação, creio que a atuação a que as professoras se referem seja algo mais desafiador da hierarquia que, naturalmente, existe entre professores e coordenadores. Para as professoras, atuação é mais do que fornecer informações e realizar tarefas: é propor questões, tópicos e estudos.

Apesar de terem como representação de seu papel a atuação, as professoras não tomam para si essa responsabilidade, conforme discutido anteriormente. Suas responsabilidades, em reuniões, são as de participar, contribuir e questionar, o que se alinha com as representações que as coordenadoras têm sobre as responsabilidades das professoras.

O papel das coordenadoras, sob as duas perspectivas é similar apenas quando as professoras mostram como representação dirigir, e as coordenadoras têm como representação prover. Não são representações coincidentes, mas são próximas, uma vez que quem dirige, provê.

Para as demais representações, não há coincidências. As professoras entendem mediar e formar parcerias como outros papéis do coordenador, ao passo que as coordenadoras têm ouvir e questionar como representações sobre os seus papéis. As coordenadoras possuem representações sobre seus papéis que deixam de fora as duas representações das professoras; mediar e formar parcerias, a meu ver, importantíssimas para o desenvolvimento de um momento de ação partilhada.

Quanto à responsabilidade das coordenadoras, há uma coincidência exata de representações. Ambos os grupos compreendem provisão como sendo uma das responsabilidades. Porém, novamente as professoras trazem uma representação que tem em seu bojo uma importante ação para o desenvolvimento do indivíduo: a partilha. Sob o enfoque da teoria sociocultural, construir conhecimento implica uma ação partilhada, uma vez que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

As coordenadoras, por sua vez, entendem conhecer como uma representação indicativa de suas responsabilidades. Interpreto que, uma vez que se entendem como provedoras, necessitam conhecer o que proverão; precisam estar seguras e dominando os mais diversos assuntos.

Apresento, a seguir, um quadro comparativo das representações das participantes:

<i>SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS</i>	<i>SOB A PERSPECTIVA DE COORDENADORAS</i>
<i>Representação do papel do professor, em reunião pedagógica</i>	<i>Representação dos papéis do professor, em reunião pedagógica</i>
<i>Atuar</i>	<i>Prover</i>
	<i>Realizar</i>
<i>Representação das responsabilidades do professor, em reunião pedagógica</i>	<i>Representação das responsabilidades do professor, em reunião pedagógica</i>
<i>Participar</i>	<i>Perguntar</i>
<i>Contribuir</i>	<i>Comprometer-se</i>

Questionar

Representação dos papéis do coordenador, em reunião pedagógica

Mediar

Formar Parcerias

Dirigir

Representação das responsabilidades do coordenador, em reunião pedagógica

Prover

Partilhar

Representação dos papéis do coordenador, em reunião pedagógica

Prover

Ouvir

Questionar

Representação das responsabilidades do coordenador, em reunião pedagógica

Prover

Conhecer

Quadro 3.14: Confronto de representações sobre papéis e responsabilidades.

Tendo interpretado as representações que professoras e coordenadoras têm em relação às reuniões pedagógicas e aos seus próprios papéis e responsabilidades, bem como aos papéis e responsabilidades do outro nas reuniões pedagógicas, interpretarei, a seguir, a natureza da interação *on-line* assíncrona entre professores e coordenadores.

3.2. Interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras

A fim de interpretar a natureza do fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professores e coordenadores, apresento, nas subseções que seguem, a compreensão que as participantes tinham sobre a comunicação via computador e como usaram essa ferramenta ao longo de seis meses letivos, para então delinear a natureza do fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras.

.

3.2.1 A comunicação mediada pelo computador

Percebi uma tendência marcante para a aceitação de interações *on-line* por todas as participantes. Sanches e Paula compreendem que a comunicação mediada pelo computador facilita a troca de informações. Sanches, bem como Sheila, Léia e Érika, ainda destaca a rapidez da comunicação. A disponibilidade de informações a qualquer momento, e não somente durante as reuniões pedagógicas, é apontada como

característica da comunicação mediada por computador por Helena e Ana. Gabriela destaca a interação que este tipo de comunicação proporciona entre o grupo.

Tutty, embora perceba o computador como facilitador, faz ressalvas ao seu uso, afirmando que prefere uma “comunicação convencional” e sinalizando o que poderia ser interpretado como resistência ao uso do computador e de interações *on-line* (como ilustrarei mais adiante).

Outra participante que merece destaque no que se refere à comunicação mediada pelo computador é Lílian que, diferentemente das demais participantes, enviou a resposta do seu questionário no corpo da mensagem de *e-mail* e, não, em anexo. Esse procedimento chamou minha atenção e me levou a questioná-la. Como resposta à minha indagação, a participante informou que quem havia digitado as respostas fora sua filha de treze anos pois, como enfatizou, ela “não gostava destas coisas de computador”; tinha o endereço de *e-mail* institucional, mas não lidava com a máquina, uma vez que sua secretária imprimia suas mensagens sempre que recebia alguma.

Retomando as informações obtidas no início da pesquisa (em outubro de 2005), é possível sintetizar, no quadro a seguir, as diferentes visões das participantes sobre a comunicação mediada pelo computador:

<i>Participante</i>	<i>Comunicação mediada pelo computador</i>
Sanches	Acredito que pode facilitar a troca de informações e promover uma rapidez de registros e observações dos alunos e de estratégias de ensino a serem aplicadas.
Sheila	Isso (troca de <i>e-mails</i>) já acontece muito entre a minha coordenadora e eu. Isso otimiza bastante o tempo que temos para nossas reuniões individuais. Sempre envio relatórios, <i>journals</i> , comentários e outras coisas via <i>e-mail</i> , e quando sentamos para conversar, ela já sabe do que estou falando.
Léia	Pelo caráter imediato que o computador e a Internet oferecem, dinamizariam muitas questões.
	Não haveria a obrigatoriedade e checar mensagens várias vezes ao dia, cada uma faria ao seu tempo e de sua casa,

Erika	tendo tempo para pensar, escrever e se comunicar com as colegas. Imagino ser útil e ágil.
Paula	Sou a favor da comunicação via computador, pois acredito que ela facilitaria pequenas questões do dia-a-dia.
Gabriela	Poderíamos conversar todas com todas, sempre saberíamos o que se passa com colegas e classes vizinhas. Acho positiva esta interação, e bem possível.
Tutty	Eu, particularmente, sou a favor da comunicação convencional, ou seja, aquela conversa pessoal ou por meio de recados escritos no papel mesmo. Até uso o computador para esse fim e até acredito que possa facilitar essa comunicação, mas, ainda assim, prefiro uma fonte mais concreta.
Lílian	Para agilizar procedimentos, esclarecer dúvidas rapidamente, dar dicas sobre temas ou tópicos para serem pensados e discutidos em reuniões.
Helena	Tanto coordenadores quanto professores têm uma vida bastante atribulada e o computador está disponível de forma que a comunicação pode ocorrer em um horário que seja conveniente para ambos. Não há necessidade de esperar até o dia da reunião, por exemplo, se o que se deseja é só uma opinião a respeito de um texto ou uma indicação de leitura.
Ana	Pela agilidade de conversar via <i>e-mail</i> , e não ter que esperar uma semana para as reuniões pedagógicas seguinte, vejo como uma boa saída para melhorar a comunicação na escola.

Quadro 3.15: Compreensão das participantes sobre a comunicação mediada pelo computador.

Ao interpretar a utilização da lista de *e-mails* e, portanto, a comunicação mediada pelo computador em uso, percebi que as duas participantes que fizeram ressalvas acerca do uso do computador como ferramenta para comunicação, Tutty e Lílian, demonstraram utilizá-la cada vez mais, ao longo dos meses. Interpreto essa utilização crescente, demonstrada nos gráficos a seguir, como uma tomada de consciência sobre as facilidades desse tipo de comunicação. Vale lembrar que nenhuma das duas fez críticas ao uso do computador; simplesmente não tinham o hábito de utilizá-lo.

Tutty enviou vinte mensagens durante a realização desta pesquisa. Em um levantamento mais apurado sobre a participação dessa professora, constatei que o número de mensagens enviadas foi crescente ao longo do processo, conforme

evidencia o gráfico abaixo, mostrando que a professora passou a ser menos resistente em relação ao uso do computador, bem como a interagir *on-line* com as outras professoras e coordenadoras do grupo:

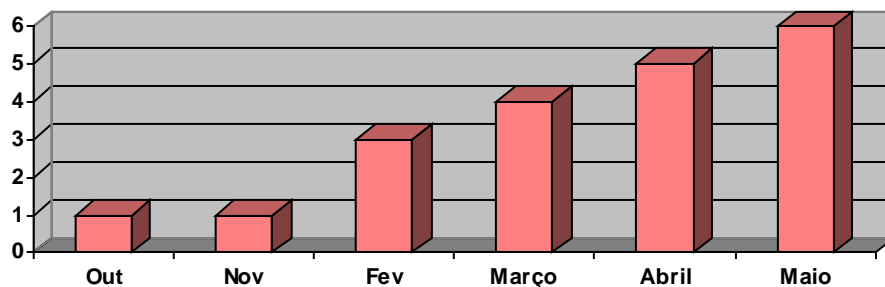


Gráfico 3.1: Número de mensagens enviadas pela participante Tutty.

O uso do computador como ferramenta para a comunicação em ambientes *on-line* também possibilitou uma mudança de hábitos de comunicação de Lílian, conforme indica o gráfico abaixo:

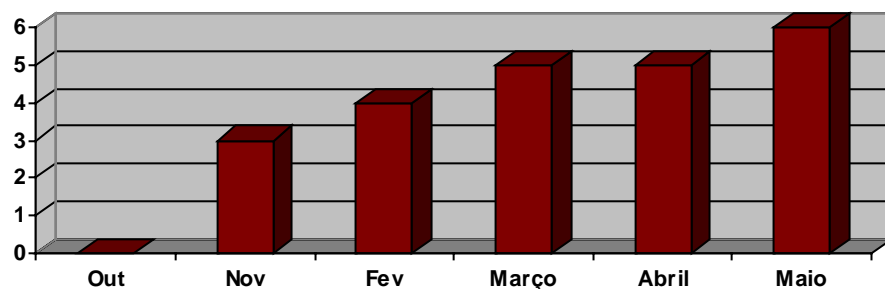
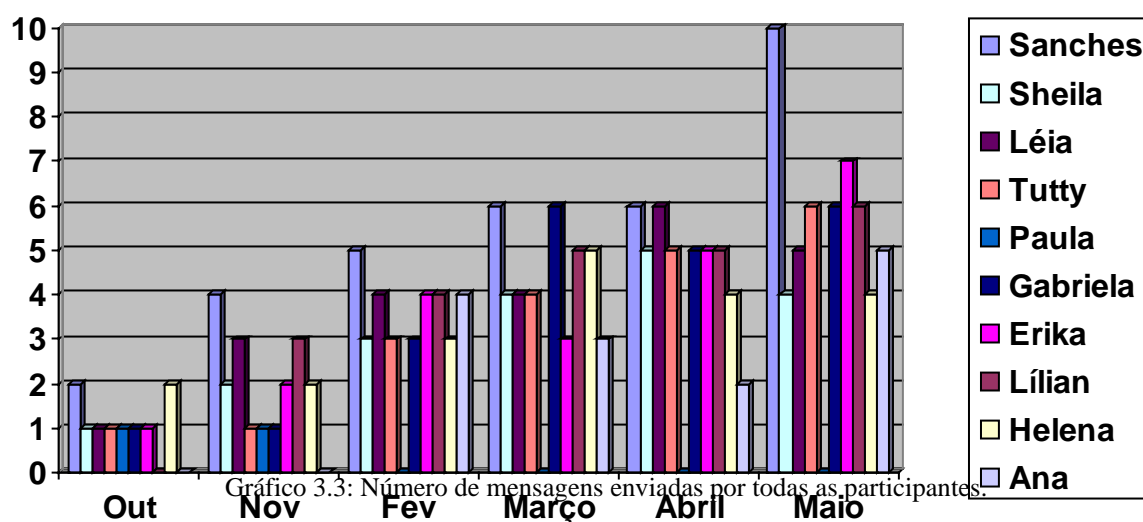


Gráfico 3.2: Número de mensagens enviadas pela participante Lílian.

Quando questionada sobre sua participação crescente na lista de *e-mails*, afirmou ter “se acostumado e agora já entendia um pouco mais sobre computadores” e que ficava com sua caixa de *e-mails* aberta o dia todo, pois agora era ela quem lia suas próprias mensagens. Interpreto que a ferramenta computador passou a ser usada com regularidade pela participante que, agora, entende interações *on-line* como úteis, e descomplicadas, já que agora ela tem acesso aos seus e-mails e é ela mesma quem realiza as operações necessárias para o envio e recebimento de mensagens eletrônicas.

Em termos numéricos, a lista de *e-mails* foi utilizada por todas as professoras e coordenadoras participantes da pesquisa, com quantidades bem próximas, com exceção de algumas participantes que se destacam pelo uso contínuo da lista.

Em relação a esse aspecto, observei uma curva de progresso comportamental constante desde outubro de 2005, porém, como apontam Moreira e Masini (1982:09), curvas de progresso comportamentais tendem a crescer até certo ponto e, então, ficam sujeitas a oscilações muito acentuadas, até que se estabeleça uma estagnação e, a partir dela, uma possível queda é prevista. No entanto, até o fim da análise dos dados, isso não foi constatado. O gráfico a seguir mostra o padrão de utilização do computador pelas participantes como ferramenta para comunicação:



A lista de *e-mail* da qual participaram professoras e coordenadoras é composta por duzentas e trinta e quatro mensagens enviadas entre outubro de 2005 e maio de 2006, havendo um período de interrupção de dois meses, relativos às férias escolares. Em seu conteúdo, há cento e setenta e cinco mensagens enviadas por professoras, das quais cento e duas iniciam ou propõe assuntos que sempre obtêm respostas. As mensagens dão conta de tópicos relacionados ao fechamento e início do ano letivo, em função do momento em que a lista foi observada. Entre outubro e maio, as maiores necessidades do grupo estão relacionadas a finalizações e inícios de projetos e planejamentos, respectivamente. Também foi possível observar sugestões para reuniões pedagógicas presenciais, conforme os excertos a seguir ilustram:

- Definição de projetos por série:

Quanto ao projeto podemos definir os temas por série, e assim adequá-los ao planejamento.

Sheila

Acho legal falar sobre a escola! Mas e se esse projeto envolvesse o K3 e o K4 e o K1 falasse deles mesmos e das famílias? O que vcs acham? Isso porque eles ainda não têm muito conteúdo, e acabaram de falar sobre família, animais etc...achei que eles se interessariam mais em falar sobre eles mesmos. Já o K3 e o K4 teriam bastante coisa pra falar sobre a escola!

Sanches

Seguinte: peguei o conteúdo de duas unidades do livro preparei um projeto. Enviei pra todo mundo aqui na lista, ok? Resumindo, eles falaria sobre eles mesmos e família, *pets*, etc.

Tutty

- Planejamento:

Aqui está o planejamento, já com as alterações.

Léia

Segue planejamento do K3.

Tutty

Adorei o *planning*! Poderemos trabalhar juntas, o que acha? Vou entrar em contrastes tb.

Léia

- Sugestões para reuniões pedagógicas presenciais:

Estou encaminhando modelo das minhas unidades didáticas de 2005.

Durante nossa reunião de segunda com o *scope* do material didático 2006, poderemos iniciar a elaboração das unidades didáticas de 2006.

Érika

No nosso próximo encontro - 13/03, podemos conversar sobre os planejamentos do 1º bi, o que acham?

Tutty

E se usássemos a nossa reunião para discutirmos o projeto e também para que as coordenadoras possam dar um *feedback* das aulas que já assistiram?

Paula

Retomo uma das representações que as professoras demonstraram possuir sobre seus papéis em reuniões pedagógicas presenciais: a de atuação. Essa atuação que, como afirmei anteriormente, objetivava subverter a hierarquia presente entre professores e coordenadores, no ambiente *on-line* efetivamente acontece. O mesmo pode ser compreendido no que diz respeito à representação que as coordenadoras possuem acerca do papel das professoras: o de prover. Nas interações mediadas pelo computador, as professoras provêm seus pares e as coordenadoras com informações, planejamentos e sugestões.

As cinquenta e nove mensagens enviadas pelas coordenadoras continham tópicos que podiam ser nitidamente identificados como respostas a questionamentos de professoras, pedidos de participação e recados em geral, como ilustrado a seguir:

- Respostas a questionamentos de professoras:

Vc foi perfeita, não podemos permitir pais nas salas de aula depois do horário da entrada.

Helena

O desenho é da Roberta, só resta saber qual Roberta, por favor, verifiquem qual delas é a vencedora e vamos pensar em como iremos divulgar para as crianças, para a escola e para os pais.

Helena

- Pedidos de participação:

Seria interessante formatarmos este projeto por tema e por série, *step by step*, e assim poderíamos enviar para uma escola parceira fornecendo todos os detalhes, bem como os prazos necessários para a elaboração de cada etapa.

Ana

Acredito que este seria um grande projeto para o 2º semestre e que deve ser iniciado ainda neste final de 1º semestre, pelo menos no que diz respeito à definição das etapas e aos contatos. Tenho algumas escolas interessadas em parceria, poderíamos envolver mais de uma escola e realizar um grande intercâmbio.

Ana

Gostaria de informar que a responsável pelo RH fará um plantão aqui no dia 18/05 das 09h00 às 16h00. Ela estará aqui para falar da Previdência e qualquer outro assunto que vocês queiram falar ou tirar dúvidas e/ou sugestões. Por favor agendem comigo seus horários para não acumularmos todos no mesmo horário. Qualquer dúvida falem comigo.

Helena

- **Recados em geral:**

Hoje, então, não haverá reunião.
Qualquer novidade, por favor, entrem em contato comigo.

Lílian

Gostaria de avisá-los que estou disponível para conversar com todas vocês aqui na lista dissídio, benefícios, fechamento de ano, entre outros assuntos importantes.

Lílian

Então só para confirmar: Segunda Feira - 08/05 às 18 horas faremos nossa reunião, sendo que a Erika só poderá estar presente a partir de agosto.

Lílian

Lembrem-se da idade das crianças, para que haja uma parceria dentro da mesma faixa etária.

Ana

Foi possível verificar que, na comunicação via computador, a mediação e a direção, representações das professoras acerca do papel das coordenadoras, acontecem em momentos diversos, como quando pedem a participação das professoras.

Além dos recados, as coordenadoras não provêm informações de grande importância; portanto, novamente, afirmo que a grande atuação, responsável pela geração de respostas das participantes no ambiente *on-line*, é das professoras.

3.2.2. A natureza do fenômeno da interação *on-line*

Retomo van Manen (1990:92-95) que sugere, como explicitado no segundo capítulo desta dissertação, partir da identificação de unidades de significado para se chegar a temas, que permitem, então, identificar a estrutura essencial do fenômeno, sua natureza. Seguindo as orientações do autor, isolei as unidades de significado por meio da leitura das respostas dos questionários, das duzentas e trinta e quatro mensagens e das notas de campo. Utilizei o *software* Atlas t.i. para organizar, agrupar e comparar os resultados e, então, isolar os temas que revelassem a essência, a natureza dessa experiência vivida.

Após a identificação das unidades de significado e de outras leituras que objetivaram o seu agrupamento, sintetizei-as ao menor número de palavras possível, e obtive os subtemas, que após novos momentos de leitura e agrupamento, me levaram aos temas, conforme sistematização proposta por Freire (2006a, 2006b).

O diagrama a seguir ilustra os procedimentos acima descritos e apresenta algumas unidades de significado com o intuito de exemplificar o processo de interpretação que parte delas e conduz à identificação de sub-temas e temas, que estruturam o fenômeno investigado:

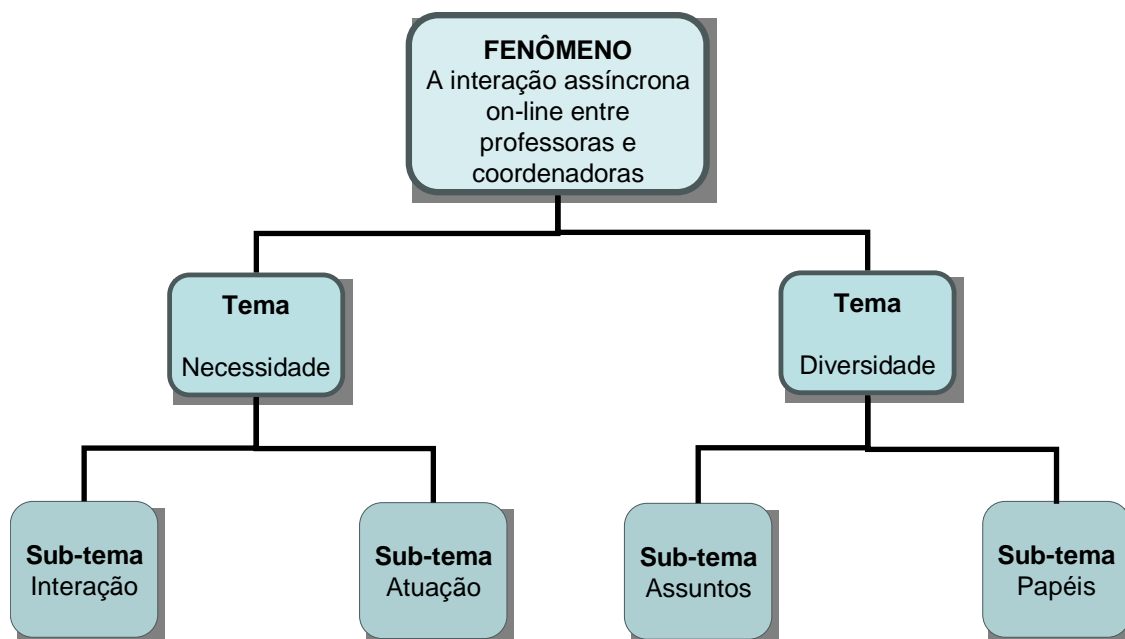


Diagrama 3.1: A estrutura do fenômeno em foco.

Desenvolvendo o processo de tematização, como ilustrado no diagrama acima, pode concluir que *necessidade* e *diversidade* eram os dois temas que, articulados, estruturavam o fenômeno em foco. Ao aprofundar minha interpretação, percebi que eles, respectivamente, se desmembravam em *interação* e *atuação*, e em *assuntos* e *papéis*.

Segundo van Manen (1990:27), a articulação entre temas gerados por unidades de significados, identificadas a partir de descrições fenomenológicas, fornece uma elucidação adequada de algum aspecto da experiência vivida da qual compartilhamos e reconhecemos, como uma experiência que tivemos ou poderíamos ter tido. Partindo de tal consideração, iniciei então um movimento de leituras e releituras que me permitiu lidar, de forma mais objetiva, com a subjetividade inerente à pesquisa hermenêutico-fenomenológica, exigindo um confronto entre minhas descobertas que fazia e as justificativas presentes nos textos, criando assim um ciclo de validação da investigação.

Ao estabelecer um ciclo de validação, segundo orientações de van Manen (1990), pude confrontar as ilustrações dos temas encontrados, visando verificar a coerência e reincidência de afirmações.

Apresento alguns excertos que me levaram a identificar os temas necessidade e diversidade:

- Necessidade de interação:

Parceria e trocas e idéias acerca da educação.

Sanches

Conversar sobre temas interessantes e pertinentes.

Sheila

Conversar sobre assuntos relativos à escola.

Conversar com as professoras e expor textos, conversar sobre a semana.

Lílian

Poderíamos conversar todas com todas, sempre saberíamos o que se passa com colegas e classes vizinhas. Acho positiva esta interação, e bem possível.

Gabriela

Caso a pauta da reunião tenha sido preparada por ambas as partes (professor e coordenador) acho que temos mais chances de atingir objetivos comuns.

Érika

Me falem – todas vocês - como acham que eu devo dar continuidade ao *Day and Night, please...*

Tutty

- Necessidade de atuação:

Para que a participação seja efetiva em uma reunião, há a necessidade da participação do corpo docente com questões coerentes e indagadoras.

Sanches

Expressar suas idéias, opiniões e sentimentos.

Érika

Preciso mostrar para vocês como foi a experiência das sombras! Dêem uma olhada!

Gabriela

Tomei a liberdade de colocar em anexo desta mensagem um texto sobre as possibilidades do desenho que tive que ler na USP, no curso da Ana. Ele é muitíssimo aplicável para a escola.

Léia

- **Diversidade de assuntos:**

E se nós descrevêssemos os locais da escola? Acho que está ok com a idade e a noção de conhecimento espacial deles.

Tutty

Vamos pedir para a *Penguin* vários livros paradidáticos para o K5 iniciar a leitura dos *first readers*.

Helena

Pudemos abrir tantas matrículas quanto no ano passado, e ainda estamos em novembro!

Lílian

Alguém tem informações sobre o jardim botânico? Alguém já foi? Achei algumas informações na *internet*, mas queria informações reais, de quem já foi, para ver se é um bom passeio.

Ana

- **Diversidade de papéis:**

Achei um texto ótimo sobre matemática que deveríamos usar na reunião.

Gabriela

Achei que ficou incompleta a discussão sobre o texto sobre adaptação que usamos na reunião de ontem. Precisamos retomá-lo, ele é muito importante para o começo do ano.

Sheila

O que poderíamos fazer com o *budget* abaixo para a páscoa?

Lílian

Como vocês acham que deve ser a nossa programação para a última semana letiva?

Helena

As reuniões de pais deveriam ser feitas pela manhã, no primeiro horário, assim que eles deixam as crianças na escola. À noite muitos não vêm, pois estão trabalhando, ou cansados.

Paula

Depois de ter realizado um percurso hermenêutico-fenomenológico de pesquisa, que me permitiu identificar e articular unidades de significado para chegar ao reconhecimento de subtemas e temas e, assim fazendo, concretizar o processo de tematização e o estabelecimento de um ciclo de validação, posso concluir que o fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras se estrutura em necessidade de interação e de atuação, e em diversidade de assuntos e papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de fazer considerações finais a cerca deste trabalho, retomo e evidencio seus objetivos. Esta pesquisa teve como foco a investigação do fenômeno da interação *on-line* assíncrona entre professoras e coordenadoras, buscando descrever e interpretar sua natureza, bem como identificar as representações que possuíam sobre reuniões pedagógicas e sobre seus papéis e responsabilidades nas mesmas. Além disso, objetivou coletar subsídios para a futura

criação de um espaço *on-line* a ser utilizado por educadores da escola em questão, com o intuito de otimizar a interação entre todos, suprimindo, então, possíveis lacunas de comunicação provenientes de reuniões pedagógicas presenciais.

As representações que professoras e coordenadoras possuíam sobre reuniões pedagógicas e sobre seus papéis e responsabilidades nas mesmas, apresentou-se diversa. Sobre reuniões pedagógicas, as representações emergentes foram, em sua maioria, positivas. Todas as participantes compreendem a necessidade dos encontros. Porém, quando interpretei suas representações acerca de seus papéis e responsabilidades nesses mesmos encontros, comecei a delinear as lacunas. Tais como: pontos a serem esclarecidos sobre reuniões anteriores, sugestões para reuniões futuras, divulgação de projetos e de fotos, interações sobre dúvidas e informações em geral. Esses aspectos que eram escassos nas reuniões, poderiam ser supridos pelo espaço *on-line*.

Outro momento no qual pude perceber as falhas na comunicação presencial foi quando investiguei o fenômeno da interação *on-line* entre professoras e coordenadoras. Busquei então, a natureza, a essência do fenômeno; a necessidade de interação e atuação e o desejo de uma diversidade de papéis e assuntos. Na comunicação mediada por computador, as participantes foram capazes de desenvolver essa atuação e diversidade, e, de acordo com os dados coletados, foi isso que as movia a utilizar o espaço.

As lacunas identificadas neste trabalho estão relacionadas a comunicações no ambiente escolar, que podem vir a se tornar grandes problemas ao longo do tempo. Professoras e coordenadoras sentem a necessidade de interagir e de atuar, com uma diversidade de assuntos e papéis. Foi nas interações *on-line* que a interação e atuação acerca de diversos assuntos e papéis aconteceu. Houve um grande equilíbrio entre as participantes, simetria comunicativa no que se refere à distribuição de turnos e de papéis, e uma combinação de previsibilidade e de familiaridade com o assunto que, como apontam Lamy e Goodfellow (1999:45), fundamentados em van Lier (1996),

são interações contingentes, nas quais residem a maior probabilidade de que a aprendizagem se dê com melhor qualidade.

Como desdobramento da pesquisa que realizei, foi inserido na *homepage* da escola, o ícone *staff*, de acesso restrito às professoras e coordenadoras da instituição que, de posse de senhas individuais, clicam e navegam pelo espaço *on-line* desenvolvido a partir do presente estudo.

A figura que segue reproduz a página institucional disponível na *Internet*⁶:



Figura 3.1: Página da instituição, com o acesso aos educadores.

Ao acessar o espaço *on-line* privativo das professoras e coordenadoras, uma série de opções passam a ser disponibilizadas, como demonstra a figura a seguir:



Figura 3.2: Página de acesso ao ambiente *on-line* desenvolvido a partir desta pesquisa.

⁶ Na reprodução aqui apresentada foi omitido o nome da instituição para preservar seu anonimato.

Uma vez no ambiente, as professoras e coordenadoras, deparam-se com diversas áreas de acesso. A área *Projetos* destina-se ao compartilhamento dos projetos individuais. Anteriormente, a professoras entregavam seus projetos em um arquivo em formato *Word*, apenas à coordenação. Agora, com o acréscimo de espaço *on-line* específico, todos os projetos estarão disponíveis a todas. Considerando o que já aconteceu em função da utilização da lista de *e-mail* (na qual os projetos foram disponibilizados e ficaram acessíveis a todas as professoras e coordenadoras), é possível supor que os projetos futuros venham a ser cada vez mais ricos.

Em *Fotos* são postados os registros fotográficos de todas as turmas, antes de serem disponibilizados no *site* da escola, na área de acesso a pais. Todas as fotos feitas na escola são tiradas com a mesma câmera; mas o procedimento de transferência delas da câmera para pastas particulares no computador de uso comum, instalado na sala dos professores, era feito pelas docentes individualmente. Em um determinado momento, durante a pesquisa, Sheila colocou, por engano, fotos suas na pasta de Léia, que as acessou e percebeu que estavam desenvolvendo projetos similares, que poderiam ser enriquecidos com trocas de informações entre os grupos. Apesar de estarem fisicamente em salas paralelas no momento em que este fato ocorreu, só o acaso de uma troca de fotos proporcionou um trabalho de trocas entre ambas as turmas das professoras citadas. Por este motivo, com a nova área de comunicação *on-line*, todas as fotos são transferidas pela secretária da escola a uma área comum e estão disponíveis para que todas as professoras e coordenadoras as vejam. A intenção é que todas observem o que as outras turmas estão desenvolvendo para que, sempre que possível, haja interação.

A área *What? When? Why? Where?* tem como objetivo abrir um espaço para que perguntas e dúvidas possam ser formuladas e recebidas por todas as participantes que, então, respondem ou compartilham informações. Essa área foi pontualmente proposta e desenvolvida em função da diversidade de assuntos identificada como tema estruturante do fenômeno da interação *online* assíncrona, investigado neste estudo.

Vi e lembrei de você é uma área na qual professoras e coordenadoras incluem sugestões de passeios, livros, *sites*, e o que mais acrescentar às outras turmas. Essa área foi pensada em função do tempo de reuniões pedagógicas que, como apontado pelas professoras ao longo da pesquisa, era insuficiente. Além disso, outro motivo que alertou para a criação dessa área foi motivado pelo fato de que as participantes não entendiam a pertinência de recados dessa natureza nas às reuniões. Apesar de muito importantes para o trabalho na escola, ficavam sem um momento específico, de acordo com professoras e coordenadoras, para serem desenvolvidos.

Duas áreas foram pensadas para que se discutissem reuniões pedagógicas presenciais, a partir dos resultados desta pesquisa, se constituindo em um complemento às mesmas. Uma diz respeito à reunião presencial semanal anterior: *Esta semana na reunião... você viu?*; e outra diz respeito à reunião seguinte: *Na próxima reunião...penso que...* A primeira área objetiva levantar questionamentos, pensamentos tardios, posicionamentos não colocados na reunião presencial por questões de tempo, ou mesmo por intenção de não se expor pessoalmente. A segunda área pretende obter contribuições para reuniões pedagógicas futuras. Compreendi que professoras buscam atuação e que há uma necessidade geral de interação, e as áreas aqui apresentadas procuram suprir tais demandas. Além delas, uma ferramenta de busca interna também será futuramente disponibilizada.

A partir desta pesquisa, portanto, foi possível delimitar alguns pontos importantes que devem estar presentes no espaço *on-line* que começou a ser criado e, a partir da sua utilização, será constantemente revisto e, se necessário, modificado para adequar-se às necessidades e expectativas do grupo de professoras e coordenadoras.

Ao terminar este trabalho, não pretendo inserir um ar conclusivo, uma vez que o *espaço on-line* estará em transformações constantes, de acordo com as necessidades momentâneas do grupo, porém considero que esta pesquisa mostrou-se de grande utilidade para a rotina da escola. Além desse cunho local, esta pesquisa também trouxe contribuições para a área da Linguística Aplicada e, nela, para a linha

de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Educação, pois ela revela que no ambiente *on-line*, professoras e coordenadoras podem suprir sua necessidade de interagir e atuar, abordando uma diversidade de assuntos e desempenhando uma variedade de papéis. Por meio da tecnologia é possível, portanto, proporcionar complementação aos encontros marcados, como reuniões pedagógicas, oferecendo oportunidade de escolha por um momento mais adequado para cada participante, uma vez que as interações são assíncronas.

A transposição da participação da lista de *e-mails* para um espaço *on-line* inspira a atenção de uma pesquisa mais aprofundada e longa. Em janeiro de 2007, o espaço *on-line* foi disponibilizado às professoras e coordenadoras e seu uso e importância poderão ser percebidos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elisabeth B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: Marco Silva (org.), *Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Loyola, 2003.
- ALAVA, Séraphin e colaboradores. *Ciberespaço e formações abertas*. Artmed Editora, 2002.
- ANDRADE, Adja F. e VICARI, Rosa M. Construindo um ambiente de aprendizagem à distância inspirado na concepção sócio-interacionista de Vygotsky. In: Marco Silva (org.), *Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Loyola, 2003.
- ATLAS t.i. 5.0, Scientific Software Development GmbH, Berlim, 2005.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Artes Médicas, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec, 1929/1992.
- _____. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Hucitec, 1934/2003.
- _____. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 1953/1997.

- BENJAMIN, Alfred. *A entrevista de ajuda*. Martins Fontes, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ, 1999.
- BRUNO, Eliane B. G e CHRISTOV, Luíza H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: Eliane B. G. Bruno, Laurinda R. Almeida e Luíza H. S. Christov (orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. Loyola, 2003.
- CASTORINA, José A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Ática, 1995.
- CHRISTOV, Luíza H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Ana A. Guimarães, Cecília H., Mate, Eliane B. G. Bruno et al.(orgs.), *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. Loyola, 2003.
- DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, 1996.
- DIAMOND, Patrick C. T. Arts-based inquiry and teacher reflection: A teacher institute. *The ESPecialist*, 19 (2), 1998, p. 215-231.
- DIAS, Maria G. S. *A justiça e o imaginário social*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. Martins Fontes, 1893/2003.
- EMERSON, Caryl. O mundo exterior e o discurso interior, Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: Harry Daniels (org.), *Uma introdução a Vygotsky*. Loyola, 2002.
- FREIRE, Maximina M. Processo de tematização na abordagem hermenêutico-fenomenológica. Seminário de Orientação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem; PUC-SP. 2006a.

- FREIRE, Maximina M. A formação de professores e a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Comunicação apresentada no I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Florianópolis. 2006b.
- FREIRE, Maximina M. e LESSA, Ângela B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: Leila Barbara e Rosinda C. G. Ramos (orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras, 2003.
- HEGEL, Georg W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas, vol.1*. Loyola, 1831/2003.
- HANNA, Donald E., GLOWACKI-DUDKA, Michelle e CONCEIÇÃO-RUNLEE, Simone. *147 Practical tips for teaching online groups: Essentials of web-based education*. Artwood Publishing, 2000.
- IFA, Sérgio. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2006.
- JODELET, Denise. *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, in Psychologie sociale*. PUF, 1984.
- LAMY, Marie-Noëlle e GOODFELLOW, Robin *Reflective Conversation in the Virtual Language Classroom. Language Learning and Technology*. Disponível em <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>, 1999. Acesso em 20 de novembro de 2005.
- LAPLANE, Adriana F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Unijuí, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Autentica, 2002.

- LEONTIEV, Alexei A. *Psychology and the Language Learning Process*. Textbook Binding, 1932/1981.
- LOPES, Maria Cristina L. P. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2005.
- LURIA, Alexander. R. *A Construção da mente*. Ícone, 1973/1992.
- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. Sage Publications, 2002.
- MEDRADO, Benedito. Das representações aos repertórios: Uma abordagem construcionista. *Revista Psicologia e sociedade*, volume 10, número 1, 1998.
- MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. *Distance Education: A Systems View*. Wadsworth Publishing, 2004.
- MOREIRA, Marco e MASINI, Else. *A aprendizagem significativa*. Moraes, 1982.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Vozes, 2004.
- MUHR, Thomas. User's Manual for ATLAS.ti 5.0, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin, 2005.
- NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.
- OEBI. Organização das escolas bilíngües do estado de São Paulo. Disponível em www.oebi.com.br. Acesso em 15 de novembro de 2006.
- PARREIRAS, Vicente A. Aprendizagem *on-line*. In: Vera Menezes (org.), *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. FALE, 2001.

- PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: Eduardo F. Mortimer e Ana L. B. Smolka (org.), *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Autêntica Editora, 2001.
- POLIFEMI, Marcos C. *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 1998.
- POTTER, Jonathan e WETHERELL, Margaret. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications, 1987.
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes, 2003.
- RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Econômica, 1986/2002.
- RUSSEL, David R. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. In: Mary Lea e Kathy Nicoll (orgs.), *Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Falmer Press, 2002.
- SARMENTO, Maristela L. de M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. Loyola, 2000.
- SILVA, Marco (org.), *Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa..* Loyola, 2003.
- SOUZA, Rosemary A. P. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2003.
- SPERBER, Dan. *Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations*. Mann, 1985.

TORRES, Cristina. A reuniões pedagógicas. In: Vera M. N. Placco (org.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Loyola, 2003.

van LIER, Leo. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Addison Wesley Publishing Company, 1996.

van MANEN, Max. *Researching lived experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press, 1990.

VYGOTSKY, Lev. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978/2006.

_____. *A formação social da mente*. Martins Fontes, 1934/2003a.

_____. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes. 1934/2003b.

_____. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone, Edusp, 1988.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, James V. e SMOLKA, Ana L. B. *Construindo o diálogo dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes, 1998.

ZUMBAC, Joerg, HILLERS, Annette e REIMANN, Peter. In: Timothy S. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Information Science Publishing, 2003.

ANEXOS

Anexo 1**QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA COORDENADORAS**

Nome:

Pseudônimo:

Curso em que se graduou:

Pós graduação: sim () lato sensu:

sim () stricto sensu:

não ()

Instituição(ões) em que trabalha:

Rede particular apenas ()

Rede particular e pública ()

Tempo de magistério:

Na sua opinião:

O que é uma reunião pedagógica?

Qual a finalidade de reuniões pedagógicas?

Quais assuntos são pertinentes a reuniões pedagógicas?

Quais assuntos não são pertinentes a reuniões pedagógicas?

Que número de horas por mês seria adequado para o tratamento dos assuntos pertinentes a reuniões pedagógicas? Justifique sua resposta.

Usando três adjetivos, complete:

A minha experiência quanto a reuniões pedagógicas é:

- 1.
- 2.
- 3.

Explique sua escolha de adjetivos.

Eu gostaria que as reuniões pedagógicas fossem:

- 1.
- 2.
- 3.

Explique sua escolha de adjetivos.

Eu não gostaria de coordenar reuniões pedagógicas que fossem:

- 1.
- 2.
- 3.

Explique sua escolha de adjetivos.

Em reuniões pedagógicas, quais são os papéis do:

(a) Coordenador?

(b) Professor?

Quais são as responsabilidades do:

(a) Coordenador?

(b) Professor?

Na sua opinião, a comunicação via computador poderia ser útil à interação entre Coordenadores e Professores? Explique sua opinião, dando exemplos, se possível.

Anexo 2**QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA PROFESSORAS**

Nome:

Pseudônimo:

Curso em que se graduou:

Pós graduação: sim () lato sensu:

sim () stricto sensu:

não ()

Instituição(ões) em que trabalha:

Rede particular apenas ()

Rede particular e pública ()

Tempo de magistério:

Na sua opinião:

O que é reunião pedagógica?

Qual a finalidade de reuniões pedagógicas?

Quais assuntos são pertinentes a reuniões pedagógicas?

Quais assuntos não são pertinentes a reuniões pedagógicas?

Que número de horas por mês seria adequado para o tratamento dos assuntos pertinentes a reuniões pedagógicas? Justifique sua resposta.

Usando três adjetivos, complete:

A minha experiência quanto a reuniões pedagógicas é:

- 1.
- 2.
- 3.

Explique sua escolha de adjetivos.

Eu gostaria que as Reuniões pedagógicas fossem:

- 1.
- 2.
- 3.

Explique sua escolha de adjetivos.

Eu não gostaria de participar de reuniões pedagógicas que fossem:

- 1.
- 2.
- 3.

Explique sua escolha de adjetivos.

Em reuniões pedagógicas, quais são os papéis do:

(a) Professor?

(b) Coordenador?

Quais são as responsabilidades do:

(a) Professor?

(b) Coordenador?

Na sua opinião, a comunicação via computador poderia ser útil à interação entre Professores e Coordenadores? Explique sua opinião, dando exemplos, se possível.