

AS ESTRATÉGIAS INTERATIVAS DO PROFESSOR TUTOR NA CONSTRUÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

MARIA FATIMA PINHEIRO CARRILHO

*Pedagoga, doutora em educação. Professora formadora no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy.
Natal – Rio Grande do Norte - Brasil*

RESUMO

O nosso estudo visa descrever e analisar a interação entre professor e alunos, no cotidiano da Mediação Didática-MD (uma das disciplinas da estrutura curricular dos cursos de Formação de Professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental e Normal Superior) no período que se estende de 1994 a 2000. O quadro teórico no qual nos situamos é o da psicologia interacionista social, inspirada no interacionismo sócio-discursivo, proposto por Bronchart (1999), buscamos nas teorias mediacionais (GÓMEZ, 2000), especificamente nas correntes cognitivas: genético-cognitiva e genético-dialética, fundamentação para o nosso estudo e tomamos por base o estudo de Bruner (1983) sobre os procedimentos de ajuda e apoio ‘Le processus de soutien’ para analisar as estratégias interativas no processo de escrita do memorial. O *corpus* da pesquisa é formado pela transcrição de 16 horas das sete (7) sessões de MD e pelas notas de campo, que incluem as notas da pesquisadora participante e as notas de campo da professora (tutora). Os resultados apontam que o aluno durante a construção do seu memorial procura responder, entre outras, a questões do tipo: Como me tornei o professor que sou hoje? E que professor eu sou hoje? Nesse momento, ele procura formular suas respostas tendo como suporte o percurso de vida pessoal e profissional, cujas marcas estão nas experiências, nas opções, nas práticas desenvolvidas e nas suas representações. Revela-se aí, como cada um mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, suas vivências e expectativas para, assim, dar forma à sua identidade. Conclui-se que a intervenção da professora (tutora), via estratégias de apoio, reforça o sentido do trabalho coletivo que desencadeia um processo de relacionamento com os conhecimentos beneficiando a formação do aluno.

Palavras-chave: interação – estratégias de apoio – memorial de formação

1 - Introdução

A educação ao longo da vida possibilita às pessoas adaptarem às suas capacidades pessoais, seqüências de aprendizagem, melhor administração das transições, além da modificação e da valorização dos percursos escolhidos para apreender e enriquecer saberes.

Nessa perspectiva se insere o ensino superior, pólo da educação que transmite e gera conhecimento, face ao progresso tecnológico e científico, e exige maior quantidade e melhor qualidade dos profissionais para elevar o nível de desenvolvimento de um povo. A adequação a novas situações políticas e econômicas exige a reestruturação dos sistemas de ensino que, por sua vez, implica reformas e novas propostas institucionais.

Essas reformas surgem como mecanismos de acompanhamento das necessidades dos sistemas sociais em educação. No Brasil, as reformas justificam o ajuste às últimas transformações que ocorrem na sociedade e atendem às mudanças nas políticas públicas de inovações pedagógicas. Dentro desse contexto, no Rio Grande do Norte, em 1994, a lei 6 573 transformou a Escola Estadual Presidente Kennedy (situada em Natal), que formava professores em nível de 2º grau, no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP), em nível de 3º grau. E em 2001 transforma-se no atual Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que demarca prazo para que todos os professores concluam sua formação em nível superior.

O nosso estudo visa descrever e analisar a interação entre professor e alunos, no cotidiano da Mediação Didática-MD (uma das disciplinas da estrutura curricular dos cursos de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Normal Superior) no período que se estende de 1994 a 2000.

O nosso interesse pelo assunto gerou-se na nossa experiência, desde 1994, como professora formadora das disciplinas Metodologia do Trabalho Científico e, principalmente, da Mediação Didática-MD.

Tivemos, então, em 1999, a oportunidade de nos engajarmos no projeto de pesquisa “Memorial de formação: Processos discursivos e construção identitária”, sob a coordenação de Maria da Conceição Passeggi, docente da Universidade Federal do RN-UFRN. Este projeto adotou uma perspectiva de pesquisa colaborativa e favoreceu situações que, inegavelmente, nos permitiu como formadores aprofundarmos a reflexão sobre as nossas atividades docentes.

No nosso caso, nos voltamos para saber como se dá a aprendizagem das alunas na construção do memorial de formação, mediante as estratégias de intervenção da

professora (tutora), durante o processo interativo, na MD. Aí encontra-se o foco do nosso processo de análise. A questão central que guiará o nosso percurso é esta: quais as estratégias interativas empregadas pela professora (tutora) para que as alunas elaborem seus memoriais de formação?

O quadro teórico no qual nos situamos é o da psicologia interacionista social, inspirada no quadro epistemológico do interacionismo sócio-discursivo, proposto por Bronckart (1999).

Buscamos nas teorias mediacionais (GÓMEZ, 2000), especificamente nas correntes cognitivas: genético-cognitiva e genético-dialética, fundamentação para o nosso estudo. Por isso, a decisão de tomar por base o estudo de Bruner (1983) sobre os procedimentos de ajuda e apoio 'Le processus de soutien' para analisar as estratégias interativas no processo de escrita do memorial. Para Bruner (1983), trata-se de ações de apoio de uma tutora para que uma criança cumpra uma determinada tarefa. Achamos interessante transpor esses procedimentos para o caso de trabalhar com adultos (professoras em formação) uma vez que ambas as situações são de aprendizagem e desenvolvimento, nas quais a intervenção do professor (tutor) pode favorecer os processos de criação e assistência na zona de desenvolvimento proximal.

O *corpus* da pesquisa é formado pela transcrição de 16 horas das sete (7) sessões de MD e pelas notas de campo, que incluem as notas da pesquisadora participante, que acompanhou o grupo nas sessões de MD e as notas de campo da professora (tutora).

Este artigo está composto de cinco partes, incluindo a introdução. Na segunda parte, apresentamos os aspectos teóricos que fundamentam nossos estudos sobre a interação professor/alunos, no contexto geral, e em seguida dentro da situação específica do IFESP. Na terceira parte descrevemos os procedimentos teóricos-metodológicos que nortearam as decisões para a coletar e tratar os dados. Na quarta parte apresentamos os procedimentos realizados na análise dos dados, partindo das funções de apoio estudadas por Bruner (1983), numa situação de tutela que utilizamos como categorias para identificar as estratégias da professora (tutora) para ajudar as alunas na elaboração do memorial de formação. Por último, na parte cinco estão as nossas conclusões.

2 - Aspectos teóricos

2.1 – Interacionismo sócio-discursivo

Inserimos o nosso trabalho no quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1999), que adota a tese das correntes interacionistas segundo a qual as condutas humanas resultam de um processo de

socialização, desenvolvido através e pela emergência dos instrumentos semióticos, entre eles a linguagem. Nessa perspectiva, privilegia a historicidade do homem e analisa as características estruturais e funcionais das organizações sociais e as formas de interação semiótica sobremaneira as produções textuais escritas.

O quadro teórico-epistemológico do interacionismo socio-discursivo encontra na antropologia, na socioantropologia e na sociologia as bases “para os processos de hominização” [...], na sociologia e na psicossociologia “a análise das estruturas e modos de funcionamento sociais” (BRONCKART, 1999, p. 22-23). Da lingüística, retoma o estudo dos sistemas semióticos e focaliza as atividade de linguagem destacando as ações e operações subjacentes aos gêneros e tipos textuais. Finalmente, no âmbito da psicologia, Bronckart (1999) reinterpreta a contribuição dos estudos de Vygotsky, sobre a construção do psiquismo humano, à luz das teorias interacionistas desenvolvidas na segunda metade do século XX.

O autor chama atenção sobre a influência de Marx na concepção vigotskiana da psicologia interacionista e destaca pontos que nos parecem centrais nessa discussão:

- a capacidade do homem de criar os instrumentos mediadores da sua relação com o meio;
- organizar a cooperação no trabalho que dá origem as formações sociais;
- desenvolver formas verbais de comunicação.

A reapropriação pelo organismo humano das propriedades instrumentais e discursivas, presentes nesses três pontos, define o caráter sócio-histórico como fator fundamental da capacidade auto-reflexiva ou consciente que conduz a uma reestruturação do funcionamento psicológico.

Nesse sentido, o meio sócio-histórico tem papel fundamental na estruturação do psiquismo humano, como conseqüência das intervenções deliberadas das pessoas, no uso das propriedades instrumentais e discursivas dos instrumentos semióticos entre os quais os signos lingüísticos. As conquistas psicológicas ocorrem durante a vida de cada pessoa através da recriação da cultura. Elas acontecem nas interações sociais, o que pressupõe um sujeito ativo na construção de sua singularidade. A condição para o desenvolvimento humano passa pela sua inserção no mundo da cultura. Assim, Vygotsky reestrutura a concepção das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, elaborando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. A obra vigotskiana ao ser redescoberta no ocidente, trouxe grandes contribuições para a psicologia do desenvolvimento, inspirando vários trabalhos em diversas partes do mundo, entre eles o de Bruner e do próprio Bronckart.

Embora Bronckart (1999, p. 28) aponte algumas dificuldades teóricas e metodológicas nos estudos desenvolvidos por Vygotsky, o autor reconhece que com

ele foram lançadas “as bases do verdadeiro questionamento da psicologia [...]”. Em síntese, Bronckart (1999) expõe três dessas dificuldades no trabalho de Vygotsky:

- O conceito unificador (unidade de análise da psicologia) que Vygotsky objetivou construir, em torno das dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais, não foi conseguido;
- Trata da delimitação e da articulação das unidades sociológicas e psicológicas;
- Refere-se ao estatuto da linguagem em suas relações com a atividade social e com as ações (verdadeiras unidades verbais).

Para Bronckart (1999) o projeto do interacionismo sócio-discursivo prevê que é necessário à psicologia, alcançar objetivos desvinculados das concepções positivistas.

O homem, melhor dotado de capacidades comportamentais que os outros animais e usando as mãos, produziu instrumentos que motivaram acordos associados às intervenções e aos sons. De acordo com Bronckart essa negociação prática gerou a linguagem (BRONCKART, 1999, p. 33).

Os signos – produtos da interação social – organizados em textos veiculam significados que permanecem transformando os mundos representados das atividades humanas.

A atividade verbal só se realiza inserida numa situação de uso de uma língua natural. O conjunto de signos de cada língua diferencia-se nos seus significados e significantes, dentro dos diversos grupos humanos. Assim cada língua constrói a sua semântica. A diversidade da semantização dos mundos representados é o que dá origem às variações entre culturas humanas.

A diversidade de formas de semantização das coisas e fatos nos grupos sociais é o que Foucault apud Bronckart (1999) denominou de formações discursivas e que Bronckart (1999) prefere chamar de formações sócio-discursivas. Para o autor, duas conseqüências resultam dessa idéia:

1. A língua não pode ser tomada como uma entidade singular e homogênea;
2. Os mundos representados sofrem as marcas das semantizações particulares ou cultura próprios de uma comunidade verbal.

A partir dessas considerações, Bronckart (1999) reafirma o caráter histórico da linguagem na espécie humana. A língua, dessa forma, representa uma acumulação de textos e de signos nos quais estão impressos os produtos das relações do homem com o meio construídas e partilhadas pelas gerações passadas.

A ação humana apresenta um duplo estatuto: o externo – cada ser humano participa das avaliações sociais aplicando os critérios coletivos de avaliação dos outros no mundo representado; o interno – auto-representação do estatuto do agente, responsável pelo desenvolvimento de partes da atividade social. Os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, como produto da apropriação.

Bronckart (1999) analisa a tese de Piaget no que se refere às condições de emergência do psíquico e aponta nela algumas lacunas. Em linhas gerais, referem-se à pouca importância dada ao estatuto dos signos verbais e ao papel das interações no meio social humano.

Bronckart (1999) faz referência ao papel das ações de linguagem e dos textos (ou discursos) no desenvolvimento do pensamento consciente. O autor reestrutura a diferença apresentada por Bakhtin (1997) entre diferentes gêneros do discurso. Os discursos primários seriam os estruturados pelas ações não verbais; e os discursos secundários, aqueles que teriam uma estruturação autônoma, formando ações de linguagem.

Nessa perspectiva, o processo interacional elege a relação dialética como estatuto principal, e assim, pela construção de significados em cooperação, acontece o diálogo que compreende a integralidade da participação do falante e do outro, em papéis alternados. Para Vion (1992), a negociação na ocupação de lugares permite exprimir os papéis dentro da sua dinâmica, constituindo um dos aspectos-chaves para a análise da interação verbal.

2.2 - Interações verbais

Vion (1992, p. 93) define interação como “o lugar onde se constroem e se reconstróem indefinidamente os sujeitos e o social”. Isso porque a interação pressupõe a existência de sujeitos já socializados e num meio social já estruturado, mas em constante processo de reatualização. Constituindo esse processo, Vion (1992) destaca as idéias de “adoção de papéis” de Habermas (citado por VION, 1992) e a de comunicação (linguagem) expressada por Mead (citado por VION, 1992). O autor amplia a idéia afirmando que o lugar onde acontece a articulação entre o sujeito e o social é a interação verbal.

A partir dessa perspectiva, tomamos a ação interativa como pressuposição de qualquer ação que envolva mais de um sujeito que interagem no mesmo espaço, num posicionamento recíproco e sob regras pré-estruturadas. Assim se estabelece uma interação social, uma vez que implica a comunicação das pessoas através de atitudes comportamentais.

Para Vion (1992), os processos de socialização que se desenvolvem na interação verbal possuem quatro funções:

- A construção de sentidos - resulta de um trabalho de produção e reprodução dos valores culturais. As pesquisas inspiradas na etnometodologia mostram que produzir sentidos exige um trabalho interativo constante engendrando valores culturais através dos processos de co-adaptação, reformulação, solicitação e explicação.
- A construção de imagens identitárias que o sujeito tece na socialização. A comunicação possibilita a construção de imagens identitárias, ou seja, a construção do sujeito e de sua personalidade. Mead (citado por VION, 1992) afirma que a noção *de si* é produzida paralelamente à socialização do sujeito.
- A construção da relação social - implica que os sujeitos estabelecem posições sociais e dão vida aos papéis que representam na construção da interação pela efetiva relação social entre duas pessoas.
- A gestão das formas discursivas – a comunicação leva os sujeitos à produção de sentidos, às relações sociais e às imagens identitárias pela elaboração estabelecida conjuntamente nas formas discursivas.

Vion (1992, p.103) ainda destaca o processo de reconstrução que implica sempre uma nova construção, uma modificação, mas nunca uma reprodução nas relações sociais. Dessa forma, entende-se a interação social como uma espécie de jogo que se estabelece mediante a adoção de papéis simultâneos gerados nas relações sociais. Aí a linguagem tem uma função central de comunicação, pois considera o papel do ouvinte, como sugere Bakhtin (1997). Assim, através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal se constitui como realidade fundamental da língua e o diálogo (no sentido amplo) constitui uma das formas que melhor representa a interação verbal.

Os aspectos da interação verbal aqui destacados são de extrema relevância para nossa pesquisa e o estudo do discurso que se realiza no evento sociocultural específico das relações entre professora/tutora e alunas: a orientação do memorial em sala de aula. A linguagem constitui então, o veículo para as estratégias desenvolvidas no contexto de interação entre esses sujeitos.

2.3 - O conceito de andaimaria e o papel da interação de tutela na resolução de problema

A preocupação em compreender como o professor (tutor) interage com os alunos auxiliando-os no processo de escrita, leva-nos agora a discutir um dos

conceitos chave para a nossa pesquisa: a noção de andaimaria (scaffolding), proposta por Bruner (COLL e SOLÉ, 1996). Essa metáfora sintetiza algumas das reflexões que circulam mais recentemente no campo da psicologia da educação, sobre uma nova conceituação da interação entre professor/adulto e alunos/aprendizes. Entre essas reflexões, as idéias vigotskianas difundem-se rapidamente e apresentam alguns dispositivos teóricos e práticos significativos no campo da educação. Um deles é o que trata da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim definida por Vygotsky (1991):

Ela é 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 sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

O entendimento desse conceito – chama a atenção para as potencialidades daquele que aprende no futuro imediato:

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1991, p. 97- 98).

A preocupação de Vygotsky citado por Alvarez e Del Rio (1996) com a prática escolar permitiu-lhe criticar a falta de atenção dada às potencialidades da criança. Para ele, a instrução atuava habitualmente no nível de desenvolvimento atual, não impulsionando o desenvolvimento potencial.

Essa ampla zona de desenvolvimento potencial é adequada para o processo educativo. Nela o aprendiz/aluno vai incorporando competências que gradativamente controla e as tarefas que fazia com ajuda do adulto/ professor são assumidas e realizadas sem ajuda.

Na interação com o aluno, a atuação e intervenção do adulto/professor criam a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). É nesse sentido, que se pode dizer que o aprendizado cria processos internos de desenvolvimento que a criança generaliza para outras situações.

Nos trabalhos de Vygotsky não se encontram sistematizados os procedimentos pelos quais o par mais competente (adulto, professor, expert, companheiro) intervém na ZDP, no auxílio à resolução de problemas. Os processos de apoio, estudados por Bruner (1983) através do conceito de andaimaria, situam-se na perspectiva de dar continuidade aos trabalhos de Vygotsky sobre a ZDP.

A metáfora da andaimaria baseia-se na ajuda ‘justa’ pela atuação estratégica de uma tutora para conseguir que crianças/ aprendizes realizem uma tarefa complexa.

Ela também pode ser entendida e servir para outros sujeitos que estão em desenvolvimento (COLL e SOLÉ, 1996).

Essa metáfora nos permite ressaltar a importância das ajudas necessárias, como andaimes que o agente educativo dispõe para o aprendiz e, ao mesmo tempo, da transitoriedade das ajudas, pois os andaimes oferecidos são retirados à medida que o aprendiz assume a autonomia na realização das tarefas.

Para Salvador (1999), em linhas gerais, essa noção responde às três características abaixo:

- a criança-aprendiz deve sempre assumir algum tipo de responsabilidade, mesmo reduzida, e sem a necessidade de ter compreendido totalmente a tarefa.
- As ajudas e suportes ao aprendiz devem ser dosadas mediante a aquisição de competência do aprendiz, ou seja, mais ajuda quando ele é menos capaz e menos ajuda quando aumenta essa competência.
- Retirar as ajudas e suportes progressivamente à medida que o aprendiz vai adquirindo autonomia, tanto para a tarefa prescrita, como para futuras tarefas.

São essas características que representam o que Bruner (1983) denominou ‘funções de apoio’ no trabalho que desenvolveu para analisar a interação de tutela.

A concepção de educação como veículo de desenvolvimento, está encadeada ao primeiro aspecto. A criança ou aprendiz reconstrói no plano intrapsicológico as formas culturais adquiridas a partir das interações com os adultos e outros agentes mediadores. Por isso pode-se vincular a educação com a interação e sua capacidade de criar desenvolvimento.

A compreensão do conceito de andaimaria só é possível mediante a aceitação da concepção vygostyana, de ZDP e de seu papel na educação como peça-chave no desenvolvimento humano. Nesse sentido, “[...] a educação, para poder ser promotora do desenvolvimento, deve sempre levar em conta o nível de desenvolvimento efetivo que a pessoa possui, para criar Zonas de Desenvolvimento Proximal que permitam ao indivíduo ir mais além desse nível[...].” (MESTRES e GOÑI, 1999, p. 112).

Construções teóricas como as de Bruner (1983) servem para identificar com mais propriedade os processos que produzem a criação e assistência às ZDP, assim como as formas e qualidade da atuação de pessoas com mais experiência atuando nessas zonas. Segundo Mestres e Goñi, (1999) é necessário que essas ajudas sejam coligadas e ajustadas entre si constituindo um programa pensado com algumas características que possam contribuir para o desenvolvimento e avanço da criança ou do aprendiz.

Enfim, as intervenções dos adultos nas dificuldades da criança/ aprendiz durante a resolução de um problema, parecem ser decisivas para se determinar que a

influência educativa guiam o aluno nas atividades promovendo a criação da ZDP, transformando em desenvolvimento real o que antes era desenvolvimento potencial.

Inspirando-nos nos estudos de Bruner (1983) entenderemos como interação de tutela uma situação na qual o par mais competente (adulto, professor, expert, companheiro) ajuda, deliberadamente, àquele que aprende na resolução de uma tarefa que ele não seria capaz de resolver sozinho. Nesse estudo, uma tutora procura ajudar crianças de três, quatro e cinco anos a montar uma construção de vinte e um blocos na formação de uma pirâmide de três dimensões. Nesse caso, o tutor é o membro que conhece a resposta para a resolução do problema e o aprendiz é o que não sabe como resolvê-lo. Essa é uma situação de aprendizagem corriqueira nas sociedades humanas. Nos primeiros anos de vida a criança depende da ajuda e encorajamento de pessoas mais peritas para aprender os procedimentos de atenção voluntária, comunicação, manipulação de objetos, locomoção, ou até mesmo, um procedimento de resolução de problema. O enfoque do autor está nas relações interativas de instrução entre a criança que se desenvolve e os adultos na aquisição do *savoir-faire* ou da resolução de problema.

Bruner (1983) argumenta que a aquisição do *savoir-faire* na criança obedece a um programa hierárquico no qual esses saberes constitutivos se transformam em *savoir-faire* superiores de acordo com um encaixe apropriado para fazer face às exigências de uma tarefa nova mais complexa. São desafios que a criança enfrenta para chegar à resolução de um problema.

As conclusões de Bruner (1983) podem ser testadas em outros contextos educacionais. É o que tentamos fazer em nosso estudo na interação entre uma professora (tutora) e cinco alunos na elaboração do memorial. Embora a situação de tutoria, analisada por Bruner e a situação a qual nos referimos e analisamos, em nossa pesquisa, apresente consideráveis diferenças sob diferentes aspectos:

1) No nosso caso analisamos uma relação entre adultos e não entre crianças e adulto; 2) O contexto observado é um espaço de educação formal e não uma situação organizada especificamente para o estudo; 3) A natureza da tarefa diverge completamente no que concerne a resolução do problema. Enquanto as crianças tentam estruturar um objeto (pirâmide) através de manipulação de blocos, para nós, o cumprimento da tarefa consiste na escrita do memorial, que por sua vez, apresenta três características: o tempo de elaboração do memorial é de até dois anos; existem regras para torná-lo adequado às exigências de um trabalho acadêmico; e a existência de sanções que lhe confere um caráter avaliativo.

A figura abaixo apresenta as Fonctions D'Etayage propostas por Bruner (1983) e as Formas específicas de ajuda e de apoio elaboradas por Coll et al (1998). Na nossa visão, há uma correspondência de sentido entre as propostas o que nos permite

considerá-las similares e fazer uso delas como categorias nos procedimentos de análise das estratégias percebidas no processo interativo entre professora e alunos.

ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DE APOIO DO TUTOR

FONCTIONS D' ÉTAYAGE	FORMAS ESPECÍFICAS DE AJUDA E DE SUPORTE
Enrôlement	Atrair o interesse da criança aprendiz até a atividade
Réduction des degrés deliberté	Simplificar a tarefa em passos e subpassos
Maintien de l'orientation	Manter o objetivo final durante todo o processo em termos cognitivos e motivacionais ao mesmo tempo
Signalisation des caractéristiques déterminantes	Indicar discrepâncias críticas entre a atuação da criança aprendiz e esse modelo
Contrôle de la frustration	Controlar a frustração e o risco no processo de resolução da tarefa, etc.
La démonstration	Oferecer um modelo idealizado das ações que é preciso efetuar

A observação da figura acima sugere uma distribuição de funções que obedecem a um encadeamento progressivo e gradual das ações estratégicas do adulto/tutor no fornecimento das ajudas e dos apoios que permitem ao aprendiz/aluno sua autonomia para a resolução de um problema.

Inicialmente, através do envolvimento o tutor procura atrair o aprendiz para a atividade. Na segunda, encontra meios de reduzir a tarefa em passos mais simples para facilitar as tentativas do aprendiz na resolução do problema. Na terceira função, o tutor mantém a orientação conservando sempre o aprendiz motivado na execução das etapas da sua tarefa, e isso conduz à quarta função, pela qual o tutor procura apontar os desvios do aprendiz, sinalizando, simultaneamente, as características determinantes da tarefa. A função de controle das frustrações e a que demonstra modelos, quinta e sexta, respectivamente, de fato, permeiam todo o processo interativo entre tutor e aprendizes, embora também funcionem como recursos decisivos e definitivos para que o aprendiz conclua com êxito sua tarefa.

As razões porque julgamos pertinente testar a validade das funções (fig. 1) apresentadas por Bruner (1983), na nossa pesquisa, estão relacionadas, principalmente, à aceitação da influência educativa na ZDP. Desse entendimento decorrem três pontos comuns às duas situações e que justificam a nossa escolha: a ajuda de alguém com mais competência; a interação entre o expert e os aprendizes; e um problema a ser resolvido.

2.4 - O conceito de mediação na psicologia genético-dialética

O nosso estudo enfocará ainda como conceito chave a noção de mediação, desenvolvida na psicologia genético-dialética, e sem ter a pretensão de esgotar o assunto, tentaremos discutir o que entendemos por mediação nesse estudo, e como o utilizamos na relação interativa professor (tutor) e aluno.

A preocupação de Vygotsky (1991) com a relação entre aprendizado e desenvolvimento de crianças em idade escolar, levou-o a rever as correntes que abordavam essa questão, mais precisamente os trabalhos de Binet, de Koffka, e de Thorndike. Partindo desses estudos Vygotsky (1991, p. 102) apresenta conclusões mais avançadas como a visão de que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados, porém, para ele, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem”.

Vygotsky (1991) considerou os elementos novos introduzidos pelo aprendizado escolar no desenvolvimento da criança, para descrever o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A tentativa de descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, leva-o a fazer a distinção entre dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado de nível de desenvolvimento *real* – referente aos ciclos de desenvolvimento já completados (retrospectivos). E o segundo, o nível de desenvolvimento *proximal* - definido pelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (desenvolvimento mental prospectivo).

Alvarez e Del Río (1996) afirmam que Vygotsky tomou como ponto de partida a observação das funções psicológicas mais primitivas ou elementares – de origem biológica, para encontrar as funções psicológicas superiores ou humanas – de origem sócio-cultural. Sobre esta última, Vygotsky (1991) aponta algumas características:

- superam o condicionamento do meio alternando estímulos e respostas;
- usam os instrumentos psicológicos, entre eles, os signos no controle de ações psicológicas;
- implicam um processo de *mediação* por meio de instrumentos psicológicos que pretendem modificar diretamente a nossa mente.

Para Vygotsky (1991) as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura que comporta, entre o homem e o mundo, dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Entre eles existem analogias, mas, sobretudo, diferenças básicas. A principal diferença é a maneira com que orientam o comportamento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a

mudanças nos objetos. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

A mediação social é entendida por Vygotsky (1991, p. 64) como a que define a dupla lei da formação dos processos psicológicos: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (intrapicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico)”.

Em termos educativos o emprego da mediação social tem como destaque os agentes sociais (quem ensina), sem desconsiderar a importância dos mediadores instrumentais (o que se ensina e com quê).

A mediação, utilizada como ponto de apoio do adulto ou de outras pessoas é facilitadora para que a atividade externa da criança se transforme em atividade interna – é o processo da internalização. Não, porém, como um mecanismo passivo de simples transferência, mas gradual e progressivo, que modifica lentamente o funcionamento intramental, a partir da atuação das pessoas adultas ou mais especializadas, envolvidas na interação com a criança. Como conceitua Vygotsky (1991, p. 63): “Chamamos internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Este processo consiste numa série de transformações”. Estas transformações são resumidas pelo autor em três pontos fundamentais: uma operação externa se reconstrói e opera internamente; o processo interpessoal transforma-se em intrapessoal; e a transformação do processo interpessoal em intrapessoal acontece mediante uma série de eventos no desenvolvimento.

A ZDP tem um caráter importantíssimo nesse processo de mediação, pois é nessa região dinâmica que se opera o funcionamento da transformação interpessoal em intrapessoal.

O conceito de mediação no discurso pedagógico, leva a observar com mais atenção papel do professor como um mediador. É nesse sentido que Hadji (2001, p. 138) destaca duas dimensões: 1) a abertura ao Outro através da palavra, 2) a organização de situações suscetíveis de provocar a atividade que permitirá ao sujeito construir seu saber.

É importante lembrarmos Paulo Freire que, em 1963, instituiu um sistema de alfabetização pensado exclusivamente, para adultos. Foram os ‘círculos da cultura’ para homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome” (FREIRE, 1967, p. 7).

E o adulto, por interagir diferentemente da criança na relação educacional, deve ser olhado e tratado como um ser também criativo, independente e em transformação, ou seja, capaz de aprender aquilo que decidiu aprender. Dessa forma, as situações de aprendizagem escolar dos adultos devem ser igualmente estimuladoras, solidárias e esperançosas (FREIRE, 1980).

O nosso estudo trata da formação permanente de professores também chamada formação de professores em exercício ou ao longo da vida. Esta, atende às exigências requeridas pela sociedade e vê a necessidade de atualização dos saberes, sempre a partir das atividades profissionais atuais do aluno.

Destacamos quatro pontos que nos parecem bem pertinentes à situação de professores em exercício, abordagem da nossa pesquisa:

1. é referente ao saber que o adulto adquiriu no cotidiano da vida prática, o qual “dá sentido a sua existência”. Trabalhar com a formação de professores em exercício requer o aproveitamento e a valorização dos saberes já consolidados no exercício da profissão, jamais a anulação deles, pois esses saberes representam para o adulto o sentido de seu percurso de vida.
2. sinaliza para a questão dos conteúdos que precisam estar relacionados às experiências que o adulto conhece e lhes são úteis na prática. O interesse do adulto pelo conteúdo que vai aprender é fundamental, e isso só é possível se esses conteúdos estiverem relacionados às suas experiências e saberes, além de relevantes no uso cotidiano da sua profissão.
3. ressalta a diferença na motivação para a aprendizagem entre as crianças e/ou adolescentes e os adultos. No adulto está relacionada às chances de participação com sua história de vida. Esse é um aspecto fundamental para o nosso estudo, pois os memoriais resgatam uma história de vida que é objeto e ao mesmo tempo motivação para o aluno investir na sua aprendizagem com vistas ao seu desenvolvimento profissional.
4. refere-se ao fato do processo educativo perceber o adulto como agente de sua aprendizagem, interagindo num clima de liberdade. Este constitui uma síntese dos três primeiros porque considera todos esses aspectos que, inerentes à formação do adulto, respeitam e conduzem à autonomia e à dignidade do sujeito integrado ao processo formativo.

A aceitação desses aspectos passa pela compreensão das idéias vigotskianas porque elas tecem as explicações sobre o papel do ‘outro’ nas complexas operações de aprendizagem e desenvolvimento. Quer dizer, na transformação da relação interpessoal para o processo intrapessoal.

A referência às ideias de Paulo Freire nesse estudo tem a intenção de ensaiar uma análise sobre a questão da (re) aprendizagem do indivíduo adulto em situação de formação continuada.

Não poderíamos deixar também de abordar, nesse trabalho, o conceito de **tutoria**, embora acreditemos que essa noção já esteja, de certa forma, subtendida desde início. Mas queremos sintetizar nesse item como tem sido entendido e

empregado na nossa investigação, a qual analisa a interação entre professora (tutora) e alunas.

Inicialmente explicamos que a tutoria é aqui compreendida como uma relação pedagógica entre professor/tutor e aluno numa instituição de formação de professores. A sua finalidade principal é promover oportunidades de reflexão que possibilitem ao aluno redimensionar a prática.

A nossa visão sobre essa relação pedagógica é diferente de outras adotadas nas diversas instituições brasileiras de ensino. E aqui destacamos quatro que, para nós, consolidam o significado da prática tutorial: a preocupação com uma formação integral e de qualidade; a preocupação com as potencialidades do aluno; a atenção dispensada ao amadurecimento do educando de acordo com o seu ritmo próprio de aprendizagem; e a sua utilização como recurso para suscitar reflexões que desenvolvam no aluno a competência para encontrar respostas para suas inquietações.

2.5 - Interação professor (tutor) x alunos em sala de aula

A educação, em qualquer de suas manifestações, constitui uma atividade social que implica relações interpessoais. Nesse estudo, centramos nosso interesse numa situação de educação específica - a tutoria. Nela, a relação que se estabelece entre professor (tutor) e alunos não foge ao que, convencionalmente, chamamos interação educativa, uma vez que trata dos processos de ensino e aprendizagem cujos atores são alunos e professor.

A análise das relações interativas que acontecem na sala de aula requer clareza da sua conceituação a partir das teorias tomadas como referência, uma vez que os questionamentos que norteiam este trabalho giram em torno dessas relações interpessoais entre professores/tutores e alunos.

Segundo Coll e Solé (1996, p. 284), a relação educativa sofreu evoluções determinadas pela própria evolução da psicologia. Aconteceu então uma reconceituação da interação educativa durante os últimos dez ou quinze anos, determinada por três perspectivas teóricas: a psicologia cognitiva, principalmente a teoria genética de Piaget; a aproximação sócio genética e sócio cultural de Vygotsky; e a aproximação sociolinguística ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas perspectivas, houve uma mudança de conceito que colocou o estudo da interação educativa, como prioridade, para entender o que acontece na sala de aula, em situações de ensino e aprendizagem.

Historicamente, as relações entre professor e alunos concentraram-se em preocupações com a eficácia docente, e nessa perspectiva procuram-se as características do bom professor responsáveis por sua eficácia como docente. Essa

concepção estática não trouxe os resultados esperados para as situações problemáticas de ensino e aprendizagem. Passou-se então, à valorização e utilização dos métodos de ensino ‘eficazes’, para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem escolar. Porém, a diversidade de métodos de ensino aliada a outros fatores de operacionalização tornou as contribuições do método para o processo ensino-aprendizagem pouco representativas.

Após constatar-se a ineficácia das tentativas de tornar o ensino eficaz através das características dos docentes e do uso de métodos de ensino que utilizam, desviam-se as atenções para o que ocorre efetivamente nas salas de aula. Concretamente, há uma revalorização das relações entre o professor e os alunos.

2.6 Estratégias interativas

Pozo (1996, p.179) argumenta que na produção da estratégia “é necessário um certo planejamento dessas habilidades, em uma seqüência dirigida a um fim, o qual só é possível mediante um certo metaconhecimento, que faz com que essas habilidades sejam utilizadas de um modo estratégico”.

O mesmo autor estabelece uma distinção entre estratégias de aprendizagem e de apoio à aprendizagem. No caso da estratégia de aprendizagem o aluno faz sua escolha de acordo com critérios que incluem: as condições de aprendizagem, a finalidade da aprendizagem, seus conhecimentos prévios e a natureza qualitativa e quantitativa dos materiais apresentados; e as de apoio estão diretamente relacionadas às habilidades, estratégias e metaconhecimento.

As estratégias de apoio estarão voltadas para o desenvolvimento de auto-instruções, como a motivação, a auto-estima e a atenção, elementos importantes no contexto de aprendizagem escolar.

Vion (1992) atribui a Habermas a noção de estratégia de ação. Para falar de ação, implica considerar a existência de atores, como sujeitos que representam os produtos de um sistema social. E nesse caso, existem variadas formas de realizar uma tarefa determinada. Sendo assim, “a existência de um paradigma de modos de dizer e de fazer constitui a dimensão estratégica da ação” (VION, 1992, p.67).

De acordo com Vion (1992, p. 69), Habermas explica que a comunicação está apoiada não só nos conhecimentos, mas também no saber fazer (*savoir-faire*), e este pressupõe o saber dizer (*savoir-faire communicatifs*) e as estratégias (*l'ordre de l'action*).

Alerta Vion (1992) que as estratégias de ação estão estabelecidas no desenvolvimento de uma interação, na qual o sujeito não estaria consciente de todo, e constituídas através de uma parceria, cujas trocas acontecem mediante linhas de “condutas negociáveis e construídas em conjunto [...]” (VION, 1992, p.91).

Para o nosso trabalho extraímos dessa idéia o sentido mais forte – o desenvolvimento da estratégia numa interação que pressupõe parcerias e condutas negociáveis.

3 Encontrando caminho na pesquisa qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) mencionam as principais características da metodologia da Escola de Chicago que influenciaram bastante a investigação qualitativa:

1. Os pesquisadores tomavam por base dados recolhidos em primeira mão para as suas investigações.
2. O destaque dado à vida da cidade. Os estudos eram feitos tomando em consideração não só o comportamento das pessoas, mas as situações, ou seja, o contexto social com descrições que enfatizavam “a natureza social e interactiva da realidade” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 28).

Para Coulon (1995a), a postura particular dos pesquisadores da corrente etnometodológica adota três princípios: 1) o carácter contextual de qualquer fato social; 2) o abandono das hipóteses prévias permitindo ao pesquisador perceber o problema através dos dados; 3) a descrição do que fazem os membros de uma comunidade para organizar a vida social em comum.

Ainda segundo esse autor é a descrição a principal providencia na pesquisa etnometodológica e supõe duas posições para o pesquisador: a posição exterior, de ouvir, e a outra, de participante das rotinas partilhando com os membros uma linguagem comum.

A etnometodologia permite ao pesquisador e aos informantes a oportunidade de falarem da realidade como ela é, e não como se quer que ela seja. Dessa forma, as pessoas falam de suas concepções e representações presentes no cotidiano de seres concretos e reais.

Na educação, a etnometodologia tem uma aplicação recente e valiosa, como afirma Coulon (1995a, p. 146): “A importância teórica, intelectual e prática, e a contribuição extremamente positiva dos estudos etnometodológicos em educação são consideráveis no sentido em que mostram como se realizam concretamente as discriminações na situação escola”.

Ainda segundo esse autor, outro tipo de interação nas salas de aula é a utilização de estratégias pelo professor favorecendo ou não determinados alunos na sua capacidade de exprimir o saber acadêmico. O autor afirma que essas interações em sala de aula - mudanças de estratégias -, favorecem ou dificultam as aprendizagens

dos alunos. Assim, o sucesso ou fracasso das aprendizagens depende da existência de relações de confiança entre professores e alunos.

3.1 Contextualização da pesquisa: a instituição pesquisada e as alunas

O Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP) foi criado a partir de uma política de qualificação docente da Secretaria de Educação Fundamental - MEC apoiado pelo Programa de cooperação Educativa Brasil-França, adequando-se às diretrizes políticas traçadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) (BRAULT, 1994, p. 8).

A clientela do novo curso é selecionada entre professores da rede pública de ensino de Natal e da Grande Natal, preferencialmente portadores da habilitação em Magistério ou antigos cursos normais, e que estejam no exercício da função docente há pelo menos dois anos.

De acordo com Brault (1994) a questão clássica da articulação teoria-prática requer a superação do teorismo e do empirismo, dando lugar a um espaço onde possam ser efetivadas novas propostas de formação de professores. Ainda segundo o autor, essas propostas alternativas já se desenvolvem em outros estados brasileiros, além do Rio grande do Norte. Em comum nessas propostas está a preocupação com o desenvolvimento dinâmico de parcerias e a consideração das identidades profissionais dos atores.

Os alunos da referida instituição são profissionais que atuavam no ensino fundamental de 1^a à 4^a série em escolas públicas municipais e estaduais. A maior parte delas e deles, exercia a docência, em média, há mais de dez anos e convivia com frustrações e decepções por não ter conseguido obter sucesso em vestibulares anteriores para ingressar em um curso superior. Trata-se, portanto de uma parcela de profissionais que sentem a necessidade de continuar seus estudos, ampliar suas competências, e, sobretudo, perceber-se mais valorizadas.

As cinco alunas com as quais trabalhamos na nossa pesquisa têm idades entre 34 e 45 anos, e todas já acumulam de 13 a 20 anos de experiência em salas de aula.

Sobre a razão principal que as levou a cursar o IFESP todas admitem que desejavam adquirir mais conhecimentos, o que para elas é sinônimo de um curso superior. Com isso, elas adquirem um novo *status* conferido pelo diploma que as diferencia no meio familiar e na escola, aumentando a sua auto-estima.

3.2 O memorial como gênero acadêmico

O Memorial de Formação não tem caráter apenas avaliativo, mas é fundamentalmente formativo, pois abre possibilidades para que os alunos, a partir de uma reflexão sobre o seu percurso de vida estudantil e profissional, analisem e reconstruam suas práticas pedagógicas.

Decorre daí o fato de ter sido pensado, como construir um gênero de texto acadêmico que atendesse às necessidades e às especificidades do curso, mesmo contrariando algumas determinações preexistentes em relação aos textos acadêmicos. Segundo Bronckart (1999, p.138) "[...] os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva."

A valorização da história de vida pessoal e profissional do professor em um curso de formação dirige o olhar para o professor como detentor de saberes e experiências que são pontos de partida para referenciar o desafio de sentir-se participante no seu processo de formação.

O documento que define o memorial de formação chama-se Diretrizes para a elaboração do memorial de formação. Ele também explica sua finalidade e emite as orientações gerais para a sua elaboração:

O memorial tem como finalidade descrever a trajetória estudantil e profissional do autor (aluno) de forma reflexiva, através de um relato crítico do seu percurso mostrando fatos e acontecimentos que marcaram a sua evolução como educador [...] permitindo, portanto, traçar rumos que possam contribuir para a reorganização da sua prática pedagógica (CARRILHO et al, 1997, p. 3 - 4).

No memorial o aluno deve fazer uma reflexão da sua prática docente, e, a partir daí, (re)elaborá-la, reconstruindo as suas concepções teórico-práticas para definir, na sua narrativa, o professor que pretende ser. Essa é a sua linha estrutural. Sinteticamente corresponde a três momentos: 1º o professor-aluno aborda sua infância, vida estudantil, início da profissão, no 2º ele fala da vida profissional e formação continuada, para no 3º e último apresentar seus projetos de vida e perspectivas futuras (PASSEGGI, 2001, p. 2).

Em seus estudos, Passeggi (2001, p. 2) ressalta a importância do ambiente de produção dos memoriais que é coletivo na mediação didática, o que lhe imprime um caráter original, numa "relação de interdependência entre o que é narrado, pelo professor, na interação no grupo, e o que ele sistematiza na escrita do memorial".

A constituição do memorial de formação tomou por base, além das orientações dos consultores do projeto de criação do IFP (hoje IFESP), a inspiração nos modelos de memoriais acadêmicos.

No Brasil, o memorial surge no meio universitário com fins de mudança de nível na carreira docente. Foi nessa situação que Soares (1991), atendendo ao requisito para a inscrição no concurso de professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, escreveu o seu. A autora explica que tentou fazer mais que atender a

exigência, diz ela: “[...] tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la, buscando identificar a ideologia que a informava, em cada momento passado” (SOARES, 1991, p. 15).

Lopes (in SOARES, 1991) retoma a percepção de Soares (1991) e estabelece uma relação direta entre o memorial e a autobiografia intelectual, memória e história de vida. Para Soares (1991, p. 13) tudo é história “são vidas recriadas e não revividas”[...] “valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e pelas suas lacunas”. De fato o memorial integra o ‘gênero memórias’ presente na literatura contemporânea. Mas ele advém de um movimento sobre história de vida que surge nos anos 60/70.

Afirma Severino (2000, p. 176) que, fundamentalmente, o memorial é uma “autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”[...] que deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor.”

Vários autores em literaturas mais recentes, têm contribuído para ampliar o conceito de memorial de formação entre eles podemos citar os estudos de Passeggi (2000, 2001). Para a autora: “Nos memoriais, o professor enfrenta o desafio de mergulhar no passado, falar do presente, projetar-se no futuro, apoiando-se em saberes teóricos, para conferir ao seu texto o caráter científico, exigido pela instituição” (PASSEGGI, 2001, p. 2)

Passeggi tece alguns resultados iniciais para esboçar uma teorização sobre o memorial de formação no contexto da MD. “Os resultados das análises [...] me permitem observar que o autoconhecimento evolui na medida em que escrevem a história de sua formação, nos memoriais, e discutem sua prática pedagógica nas mediações” (PASSEGGI, 2001, p 1).

Essa evolução dos alunos é sintetizada pela autora em três momentos: “tomada de consciência de si mesmo e do outro, conscientização, e responsabilização” (PASSEGGI, 2001, p. 2)

Assim, é possível afirmar que, na nossa visão, o memorial de formação pretende ir um pouco além das propostas dos outros tipos de memoriais quando espera que, através dele, o aluno não só adquira novas aprendizagens, mas, sobretudo, reorganize e (re) elabore a sua prática cotidiana. Essa é, sem dúvida, uma proposta ambiciosa que ousa visitar histórias para promover ações mais conscientes.

Nesse contexto, o memorial de formação poderá contribuir para a História, com as histórias das inter-relações cotidianas dos professores nas salas de aula, consolidando uma nova fase nas propostas sobre formação de professores em exercício.

3.3 Situações de interação: a Mediação Didática e a escrita do memorial de formação.

Embora tais situações de interação aconteçam concomitantemente, aqui serão abordamos de forma separada.

Para “assegurar uma articulação sólida entre aspectos da formação e de colocar a prática profissional no centro do dispositivo”, foi proposto por Brault⁶ (1993) uma nova forma de trabalho - espaço de mediação que objetivava principalmente “garantir uma seqüência efetiva do desenrolar da formação” (BRAULT, 1994, p.11). Esse dispositivo passa a chamar-se Mediação Didática (MD), e vai integrar, na grade curricular a formação profissional, até o ano de 2001.

Para discutir a prática pedagógica, o professor (tutor) deve detectar, nas visitas à escola laboratório, as dificuldades dos seus alunos na sua sala de aula e em seguida trabalhar com situações que facilitem a superação dos problemas encontrados. Quanto a orientação do memorial de formação haviam dificuldades operacionais para orientar o aluno a escrever um texto acadêmico, no qual ele deve fazer um relato reflexivo da sua prática docente e analisar a sua formação à luz de um referencial teórico.

Os alunos já dispõem de modelos de memoriais deixados pelos colegas que os antecederam, e contam com a experiência dos professores formadores/tutores para desenvolver com maior habilidade e segurança a orientação do trabalho em decorrência das interações estabelecidas entre os professores\professores e alunos.

Nos encontros (MD) o professor (tutor) procura desenvolver um trabalho com seus(suas) alunas(os), utilizando-se de estratégias que facilitem a desmistificação, por parte do aluno, das dificuldades intransponíveis na execução do trabalho. Entre essas estratégias, está a discussão constante sobre as representações que o grupo tem acerca do trabalho. E, a partir daí, o grupo vai se estruturando para a redação do texto.

Apesar de algumas dificuldades no percurso, a escrita do memorial de formação pode atender ao que ele se propôs dentro de um curso de formação de professores – oportunizar a reflexão do conjunto de fatos que marcam a sua história pessoal de vida e experiências ligadas ao processo formativo na construção da sua identidade e competência profissional – ou como diz uma aluna/informante:

[...] eu vejo que eu CRESCI como professora, hoje eu não sou uma professora, sou uma educadora, hoje posso dizer assim, com todas as letras. Eu sou mais uma educadora, porque essa trajetória que eu ESCREVI no memorial me deixa bem assim e para mim isso é importantíssimo, eu escrevi mostrando esse CRESCIMENTO profissional, para mim é muito significativo (MI).

⁶ Michel Brault, consultor do projeto no acordo Brasil-França e representante da França no Brasil, e o professor José Pires, docente da UFRN.

É possível dizer que várias "vozes" estão presentes nessa narrativa. São as interferências das relações familiares, culturais e sociais que permitem ao sujeito (autor) buscar uma identidade, ou pelo menos, refazer essa identidade.

Basicamente, o aluno durante a construção do seu memorial procura responder, entre outras, a questões do tipo: Como me tornei o professor que sou hoje? E que professor eu sou hoje? Nesse momento, ele procura formular suas respostas tendo como suporte o percurso de vida pessoal e profissional, cujas marcas estão nas experiências, nas opções, nas práticas desenvolvidas e nas suas representações. Revela-se aí, como cada um mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, suas vivências e expectativas para, assim, dar forma à sua identidade.

3. Procedimentos de análise dos dados

Acreditamos que a escolha pela categorização nos permitiu classificar as 'falas' da professora (tutora) e das alunas para assim estruturar melhor nossa análise. E, novamente, lançamos mão dos esclarecimentos de Bardin (1977) que define: "A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 1977, p. 117).

Assim sendo, identificamos cinco estratégias de apoio no material analisado: Envolvimento: sedução e cautela; Desmembramento das tarefas; Manutenção da orientação; Sinalização das características determinantes e Controle das frustrações.

A análise dos dados nos permitiu perceber a frequência das estratégias de apoio da tutora, durante as sessões de MD, para a escrita do memorial de formação. Assim, transformamos a distribuição dessa frequência em percentuais, tencionando facilitar uma melhor visualização das ocorrências e a interpretação do significado que a elas foi atribuído.

O envolvimento (1ª função) está presente em 10% (23 vezes) das falas da professora (tutora) quando se referem ao memorial. Elas se concentram nas primeiras e nas MD centrais e ficam ausentes nas últimas. Nas primeira e segunda mediações a quantidade é mais elevada, sete vezes em cada uma, pois é justamente quando a tutora necessita envolver, seduzir as professoras alunas para escreverem o memorial. Na terceira MD há um enfraquecimento da função (uma vez apenas) e vai na 7ª mediação com uma intensidade semelhante às primeiras (seis vezes), e volta a enfraquecendo nas seguintes para ausentar-se nas últimas. Esse movimento de estratégias da professora (tutora) deveu-se à necessidade de conseguir a adesão das alunas, entendida como fundamental para que elas sintam-se engajadas na escrita do memorial. Essa adesão exigiu uma concentração de esforços da professora (tutora)

nas primeiras mediações (1ª e 2ª). Isso porque a professora (tutora) tinha conhecimento das barreiras que as alunas vêem diante de si no momento de escrever. Como ilustra Marques (2001, p. 29): “São muitos os casos de pessoas que diante da brancura da folha se acham como paralisadas, quando não são tomadas de pânico”.

Em relação à questão do desmembramento do processo de escrita (2ª função), vê-se que ela tem baixa frequência nos dados que analisamos, representa 4,3% do total das funções. É interessante observar que esta função marca presença em apenas duas sessões de MD. Na primeira, ela ocorre uma só vez, mas já na oitava com uma incidência é bem mais elevada, nove (9) vezes. O fato deste tipo de apoio não ser oferecido às alunas nas demais sessões de MD, sugere que a professora (tutora) só lançou mão dessa estratégia quando percebeu que as alunas estavam enfrentando dificuldades para cumprir a tarefa. Quer dizer, a professora (tutora) fez uma tentativa para ver se as alunas superavam os obstáculos e prosseguiam na escrita do trabalho, entendendo-o de forma global. Ao interagir com indivíduos adultos, a professora (tutora) confiou na sua presumida capacidade de buscar soluções para suas dificuldades. Ela preferiu não correr o risco de adiantar-se desmembrando a tarefa, subestimando as potencialidades das alunas, para compreendê-la na sua totalidade.

A terceira função de apoio, manutenção da orientação, é a de frequência mais elevada, ela aparece 88 vezes, correspondendo a 37,9% das falas. A sua maior concentração ocorre na sétima (27 vezes) e na oitava sessão de mediação (34 chamadas), representando o maior índice entre todas as funções numa mesma sessão de MD. Depreende-se, a partir dos índices, que a manutenção da orientação acontece no período em que, realmente, as alunas estão no ápice da realização da tarefa, quando as dúvidas são concretas e surgem nas ações práticas da elaboração do trabalho.

Os ajustes da professora (tutora) são freqüentes e as intervenções decisivas para não haver desestímulos e desistências das alunas. As dúvidas se estabelecem, mas ela, estrategicamente, manteve a orientação em todas as sessões e a intensificou nas 7ª e 8ª, quando houve uma incidência maior de dúvidas das alunas. Essas estratégias foram determinantes para que as alunas concluíssem os trabalhos, visto que o papel da professora (tutora), nesses momentos, é significativo se fornecer o apoio, mas, ao mesmo tempo, lembrar às alunas as atribuições dos seus papéis na situação para que se sintam responsáveis e confiantes para prosseguir na tarefa.

A sinalização das características determinantes do memorial (4ª função), é bastante utilizada pela professora (tutora). Ela marca presença em todas as sessões de MD e em 52 falas (22,4%). A sua concentração é também bastante elevada na 8ª mediação (22 vezes). Observamos que esta função está muito relacionada à manutenção da orientação. Podemos afirmar que para manter a orientação é igualmente necessário sinalizar. Até porque essas funções fazem todo o

acompanhamento do percurso de escrita do memorial. A constância e a frequência equilibradas dessa função, em todas as sessões, são justificadas pelas dificuldades e dúvidas das alunas, emergidas nos encontros onde se discutem os desvios da tarefa. Dessa forma, a professora (tutora), ao utilizar estratégias em consonância com os parâmetros estabelecidos nas diretrizes, permitiu às alunas, pela sinalização, resolver os entraves para prosseguir na escrita do memorial.

O controle das frustrações (5ª função) aparece como segunda frequência mais elevada, com 59 vezes, ou seja, 25,4%. A sua ocorrência é constante e bem distribuída em todas as sessões de MD. O motivo dessa ocorrência deve-se à emergência das situações conflituosas que as alunas enfrentam para escrever o memorial, o que 'exigiu' da professora (tutora) estratégias adequadas para que fossem superadas as barreiras. Essa função, controle das frustrações, atinge um percentual mais elevado na nona mediação (18 vezes) e na oitava (16 vezes). Nas demais sessões de MD, ela tem uma frequência menos significativa. Percebemos essa função de apoio como suporte, fundamentalmente, interessante na 'quebra das amarras' que tornava as alunas presas à imagem de incapacitadas para escrever o trabalho e desprovidas de conteúdos significativos para registrar. Esses são sentimentos de frustração muito fortes que emergem entre as alunas. Em uma situação interativa, o controle desses sentimentos beneficia tanto a situação imediata – escrever o memorial, como situações permanentes, reconstrução da identidade profissional.

4 Considerações finais

Nossos estudos convergiram para a análise de como professora (tutora) organizou as situações de interação educativa, utilizando estratégias de apoio, que possibilitaram às alunas evoluírem à medida que escreviam o memorial e discutiam a prática pedagógica, nas sessões de MD. Como conclusão, os resultados nos permitem apontar alguns aspectos fundamentais nessas interações educativas:

1. A reestruturação da prática docente pela retomada da formação inicial durante a formação continuada. A consideração do saber prático da aluna, em situação de formação continuada, forneceu-lhe a oportunidade de resgatar, para o presente, as experiências profissionais e pessoais, vivenciadas ao longo de vida, e refletir sobre elas. Foi a partir de seus saberes práticos, construídos em situações reais e concretas no cotidiano da sala de aula, que tornou possível desenvolver novas competências que legitimam o papel de profissional docente, aceito e, ao mesmo tempo, cobrado pela sociedade. Quando, ao elaborar seu memorial, as alunas procuram explicar suas concepções e ações atuais sobre o seu trabalho docente, não estão livres das suas idéias passadas - guias das suas

experiências - muito pelo contrário, no presente, estas idéias constituem elementos essenciais para ajudá-las a refletir.

2. Percebemos que as diversas atividades de formação, incluindo o memorial, implicam o funcionamento das diferentes funções psicológicas superiores dos alunos, as quais mediante a relação, a comunicação e a interação com os colegas e professores formadores, transformam-se em uma atividade intrapessoal.

3. Reconstrução de uma identidade profissional mediante o movimento de resgate que dialoga, organiza e reelabora os saberes docentes. Ao narrar sua história no memorial, a aluna instaura perspectivas que coincidem com uma (re)invenção de si mesmo e abre espaço para um desfecho de equilíbrio (PASSEGGI, 2001), que a habilita a assumir sua nova identidade profissional, quer dizer, a capacidade de acreditar-se competente para a profissão. De fato, favorece a superação do sentimento de incapacidade que rodeia essa aluna (que é professora) devolvendo-lhe a auto estima, a confiança de saber-se capaz de elaborar um trabalho acadêmico. Por mais simples que seja sua produção escrita, ela projeta na aluna uma auto-imagem tão positiva que ela passa a acreditar nessa imagem, real ou próxima do real (não importa!), o que conta na construção da narrativa é que justifica a sua extrema relevância para concretizar resultados práticos na sua atuação de aluna como pessoa e profissional.

4. Outro aspecto relevante é a superação do desafio da escrita. Como autora de um texto acadêmico, a aluna ultrapassa os limites individuais e avança na capacidade de atribuir novos sentidos aos papéis assumidos na profissão e na vida.

A reflexão conjunta, sobre as situações vivenciadas, possibilitou à professora (tutora) solicitar às alunas, que expressassem, na última sessão de mediação, o sentimento que experimentaram pela conclusão da escrita do memorial através de uma palavra. Foram essas as palavras que sintetizaram esse sentimento: felicidade, realização, vitória, renovação e saudade. Palavras traduzem muita positividade. As alunas falaram da elaboração do memorial de formação como uma tarefa difícil, mas quando o trabalho foi concluído, consideraram como muito gratificante tê-lo feito, já que lhes proporcionou oportunidades que só seriam possíveis através dele.

Finalmente, a intervenção da professora (tutora), via estratégias de apoio, reforça o sentido do trabalho coletivo que desencadeia um processo de relacionamento com os conhecimentos beneficiando a formação do aluno.

Referências

ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. Educação e Desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução A. M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 79 – 103.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Tradução Michel Lahud, Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís A. Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez e outros. Porto: Porto, 1994.

BRAULT, Michel. **A formação do professor para a educação básica: perspectivas**. Tradução Joaquim Osório Pires da Silva. Brasília: MEC/ UNESCO, 1994. (Série Inovações).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna R. Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, J. **Savoir faire, savoir dire: le developpement de l'énfant**. 6. ed. Paris: PUF, 1983.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro et al. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Natal: IFP, 1997 (mimeografado).

COLL, Cesar et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo : Ática, 1998.

_____.; SOLÉ, Isabel. A interação professor / aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Alvaro.(Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 281 – 299.

COULON, Alain . **Etnometodologia**. Tradução E. F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização. Teoria e Prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ; A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. E.F. F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 27 – 50.

HADJI, Charles. **Pensar & Agir a Educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre : ARTMED, 2001.

MESTRES, Mariana; GOÑI, Janvier Onrubia. Cultura, educação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. In: SALVADOR, Cesar Coll (Org.). **Psicologia da educação**. Tradução C. M. de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 460. p. 111 – 117.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Tipologia do texto científico**. Natal: UFRN, 1999.

_____. **Memoriais de formação**: processo de autoria e construção identitária. Natal: UFRN, 2000.

_____. **Subjetividade e alteridade na formação docente ao longo da vida**. Natal : UFRN, 2001.

POZO, Juan Ignacio. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro.(Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Angélica M. Alves. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1996. 460 p. p. 176 – 200.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. **Metamemória-Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

VION, Robert. **La communication verbale**: analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipola Neto. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.