

# UM ESTUDO SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FÍSICA EM SITUAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO ENTRE UM ESPECIALISTA E UM NOVATO

Célia Maria Soares Gomes de Sousa  
Instituto de Física – UnB  
[Celia@fis.unb.br](mailto:Celia@fis.unb.br)

Maria Helena Fávero  
Instituto de Psicologia – UnB  
[Mhfavero@unb.br](mailto:Mhfavero@unb.br)

## Introdução

Este trabalho faz parte de um estudo mais amplo (Sousa, 2001) cujo objeto é a resolução de problemas (RP) em Física, tratada do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e com vistas ao seu papel no ensino de Física. De nossa experiência sabemos que os alunos geralmente buscam “encontrar a fórmula adequada” para a resolução do problema o que evidencia, dentre outras coisas, uma prática de ensino que privilegia o procedimento, em si, em detrimento do campo conceitual em questão.

Por isso, nos centramos, de um lado, nas concepções dos professores de Física sobre RP e, de outro, na proposta de um procedimento de estudo para a RP que privilegiasse as trocas verbais entre um especialista e um novato em situação de interação social, de modo que se evidenciassem as regulações cognitivas em relação a um campo conceitual particular. Em outro trabalho focalizamos apenas as concepções dos professores (Sousa & Fávero, 2001). Neste relataremos os resultados obtidos com o procedimento utilizado com os alunos.

Adotando a proposta de Fávero (2000), para avançar na pesquisa sobre resolução de problemas em Física com a pretensão de gerar dados que tenham implicações para a prática de ensino, é necessário levar em conta a situação de interação social que ela pressupõe e a relação dialética entre aquisição conceitual e a capacidade de resolução de problemas.

O nosso problema consistiu, portanto, em criar uma situação de interação segundo uma dimensão desenvolvimental, procurando intervir nas operações de regulação de tal forma que o processo de produção fosse revisto pelo sujeito, em função de um campo conceitual particular da Física e isso resultasse na reelaboração das ações e dos produtos, no processo de resolução de problemas.

O nosso procedimento pretendeu, então, estudar a resolução de problemas em Física em uma forma compatível com a proposta da teoria dos campos conceituais de Vergnaud (1990), desenvolvendo uma metodologia para o estudo da resolução de problemas de modo a tornar possível identificar a conceitualização que fundamentava os procedimentos do sujeito e a natureza dos erros que expressavam, além de intervir na própria elaboração do sujeito.

A tarefa principal relativa ao nosso problema foi a de estudar o processo de construção do saber em um conteúdo específico da Física Clássica, a Eletricidade, em um certo nível de complexidade (compatível com o nível médio do ensino formal), a partir de situações de resolução de problemas



L: conjunto de representações lingüísticas e não lingüísticas que permitem representar simbolicamente o conceito, suas propriedades, as situações às quais ele se aplica e os procedimentos que dele se nutrem (*o significante*).

Isso significa que uma definição pragmática de conceito como "conjunto de invariantes utilizáveis na ação" não é suficiente, pois a ação operatória não é tudo na conceitualização do real: a utilização de significantes explícitos é imprescindível (Vergnaud, 1990, p. 145).

Dessa definição decorrem três argumentos principais que levaram Vergnaud ao conceito de campo conceitual (1983 a, p. 393):

- 1) um conceito não se forma dentro de um único tipo de situações;
- 2) uma situação não se analisa com um único conceito;
- 3) a construção e apropriação de todas as propriedades de um conceito ou de todos os aspectos de uma situação é um processo de muito fôlego que se desenrola ao longo dos anos, às vezes uma dezena de anos, com analogias e mal-entendidos entre situações, entre concepções, entre procedimentos, entre significantes.

Embora atribua muita importância aos conceitos, Vergnaud considera-os uma segunda entrada de um campo conceitual, sendo a primeira as *situações* (1990, p. 147). Isso fica claro em outra concepção de campo conceitual dada por ele, a de conjunto de situações:

- Campo conceitual é um conjunto de problemas e situações cujo tratamento necessita conceitos, procedimentos e representações de tipos distintos, porém estreitamente interconectados. (1983b, p. 127)
- Campo conceitual é um conjunto de situações cuja abordagem requer o domínio de vários conceitos de naturezas diferentes. (1988, p. 141)
- Campo conceitual pode ser considerado em primeiro lugar como um conjunto de situações. (1990, p. 146)

Para Vergnaud (1990, p. 146), *situação* tem um sentido muito mais próximo do de tarefa do que de situação didática, com o significado implícito de que toda *situação* complexa pode ser analisada como uma combinação de tarefas cuja natureza e dificuldades próprias é importante conhecer. A dificuldade de uma tarefa não é nem a soma nem o produto das dificuldades das distintas subtarefas, mas é claro que o revés em uma subtarefa tem como conseqüência o fracasso em toda a tarefa. (ibid.)

Segundo Franchi (1999, p. 158) a *situação* pode ser pensada como um dado complexo de objetos, propriedades e relações em um espaço e tempo determinados, envolvendo o sujeito e suas ações.

Vergnaud esclarece que o significado de *situação* em sua teoria está limitado ao sentido que esse conceito tem habitualmente em psicologia, ou seja, os processos cognitivos e respostas do sujeito são função das situações com as quais se defronta (1990, p. 150). Para ele, são as situações que dão sentido aos conceitos, mas o sentido não está nas situações em si. Um conceito torna-se significativo para o sujeito através de uma variedade de situações e diferentes aspectos de um mesmo conceito estão envolvidos em distintas situações. Ao mesmo tempo, uma situação não pode ser analisada através de um só conceito, vários deles são necessários. E esta é a razão pela qual deve-se estudar campos conceituais, não situações isoladas ou conceitos isolados (Vergnaud, 1994, p. 46).

Assim como o sentido dos conceitos não está nas situações em si, ele também não está nas palavras ou outras representações simbólicas. No entanto, diz-se que uma palavra, um

símbolo matemático, um enunciado tem ou não tem sentido para um indivíduo, ou que tem vários sentidos. Diz-se também que uma situação tem ou não tem sentido. Afinal, o que é, então, o sentido para Vergnaud?

Sentido é uma relação do sujeito para as situações e para os significantes (Vergnaud, 1990, p. 158). Mais precisamente, são os *esquemas* evocados no sujeito por uma situação ou por um significante que constituem o sentido dessa situação ou desse significante para esse sujeito. Por exemplo, o sentido de adição para um determinado sujeito é o conjunto de *esquemas* que ele pode utilizar para lidar com situações com as quais depara e que implicam a idéia de adição. É também o conjunto de *esquemas* que ele pode usar para operar com símbolos numéricos, algébricos, gráficos e lingüísticos que representam a adição (ibid.). Contudo, uma dada situação ou um simbolismo particular não evocam no indivíduo todos os *esquemas* disponíveis. O sentido de uma situação particular de adição não é, portanto, o sentido de adição, da mesma forma que não o é um símbolo particular. Quando se diz que uma palavra tem um certo sentido se está, de fato, falando de um subconjunto de *esquemas*, impondo-se assim uma restrição ao conjunto de *esquemas* possíveis.

Vergnaud define esquema como sendo uma organização invariante da conduta para uma determinada classe de situações (1990, p. 136; 1994, p. 53; 1996b, p. 201). Não é o comportamento que é invariante, mas sim a organização do comportamento. Portanto, um esquema é um universal eficiente para todo um espectro de situações e pode gerar diferentes seqüências de ações, procedimentos de coleta e controle de informações, dependendo das características de cada situação em particular (Vergnaud, 1998, p. 172).

Algoritmos, por exemplo, são esquemas, mas nem todos esquemas são algoritmos, apenas alguns o são. Quando algoritmos são usados repetidamente para lidar com as mesmas situações eles se convertem em esquemas ordinários, ou hábitos (op. cit., p. 176). Para Vergnaud, os esquemas necessariamente se referem a situações, ao ponto de considerar que é melhor falar em interação esquema-situação do que, como fazia Piaget, falar em interação sujeito- objeto e de sugerir que o desenvolvimento cognitivo consiste principalmente, e antes de tudo, no desenvolvimento de um vasto repertório de esquemas (1996b, p. 203). Os ingredientes de um esquema são:

- objetivos e antecipações;
- regras de ação do tipo "se ... então" que permitem gerar a seqüência de ações do sujeito; são regras de busca e controle da informação;
- invariantes operatórios ("teoremas-em-ato" e "conceitos-em-ato") que dirigem o reconhecimento, de parte do sujeito, dos elementos pertinentes à situação e a categoria da informação sobre tal situação;
- possibilidades de inferência (ou raciocínios) que permitem "calcular" as regras e antecipações a partir das informações e invariantes operatórios de que dispõe o sujeito.

Destes ingredientes, os invariantes operatórios—cujas categorias principais são *teoremas-em-ato* e *conceitos-em-ato*—constituem a base conceitual implícita, ou explícita, que permite obter a informação pertinente e, a partir dela e dos objetivos a alcançar, inferir as regras de ação mais pertinentes (Vergnaud, 1996b, p. 201).

O principal interesse teórico do conceito de esquema é o de proporcionar o imprescindível vínculo entre a conduta e a representação (e, conseqüentemente, a conceitualização). Mas são os *invariantes operatórios* que articulam teoria e prática, ou seja, eles é que fazem a articulação essencial, já que a percepção, a busca e a seleção da informação baseiam-se inteiramente no sistema de *conceitos-em-ato* disponíveis no sujeito (objetos, atributos, relações, condições, circunstâncias, ...) e nos *teoremas-em-ato* subjacentes a sua conduta (op. cit., p. 202).

*Um teorema-em-ato é uma proposição considerada como verdadeira sobre o real; um conceito-em-ato é uma categoria de pensamento considerada como pertinente. (Vergnaud 1996a, p. 202)*

O conhecimento intuitivo contido na conduta é constituído essencialmente de invariantes operatórios, ou seja, de teoremas-em-ato e conceitos-em-ato. Eles são a parte "conceitual" dos esquemas, independente de serem implícitos ou explícitos, conscientes ou inconscientes. Se um esquema se aplica a uma classe de situações, ele deve conter invariantes operatórios relevantes a toda a classe (Vergnaud, 1994, p. 54).

Conceitos-em-ato são ingredientes necessários dos teoremas-em-ato, mas não são a mesma coisa. Proposições podem ser verdadeiras ou falsas, porém conceitos só podem ser relevantes ou irrelevantes. Contudo, não há proposições sem conceitos. Há, portanto, uma relação dialógica entre conceitos-em-ato e teoremas-em-ato, uma vez que conceitos são ingredientes de teoremas e teoremas são proposições que dão aos conceitos seu conteúdo, mas seria errado confundi-los (Vergnaud, 1998, p. 174).

É preciso, no entanto, esclarecer ainda que um conceito-em-ato não é, de fato, um conceito, assim como um teorema-em-ato não é, na verdade, um teorema. Na ciência, conceitos e teoremas são explícitos e pode-se discutir sua pertinência e sua veracidade, porém não é esse o caso dos invariantes operatórios. Conceitos e teoremas explícitos não são mais do que a parte visível do "iceberg" da conceitualização: sem a parte escondida formada pelos invariantes operatórios essa parte visível não seria nada. Reciprocamente, não se pode falar de invariantes operatórios integrados nos esquemas senão com a ajuda do conhecimento explícito. (1990, p. 145).

Por outro lado, conceitos-em-ação e teoremas-em-ação podem, progressivamente, tornarem-se verdadeiros conceitos e teoremas científicos. Conceitos-em-ação e teoremas-em-ação geralmente têm pequeno âmbito de relevância e validade e podem estar pobremente relacionados um aos outros, porém podem evoluir para conceitos e teoremas explícitos válidos em domínios amplos em sistemas fortemente integrados. O ensino deve tentar contribuir para que essa evolução de fato ocorra.

Embora a teoria de Vergnaud não seja uma teoria didática, ela seguramente tem implicações didáticas. A principal delas é o papel mediador do professor. Sua parte consiste principalmente em ajudar os alunos a desenvolver seus repertórios de esquemas. Desenvolvendo seus esquemas, os estudantes tornam-se mais hábeis para enfrentar situações cada vez mais complexas (geralmente tarefas e problemas). Novos esquemas não podem ser desenvolvidos sem novos invariantes operatórios (conceitos-em-ato e teoremas-em-ato) adequados. A linguagem e os símbolos são importantes, sem dúvida. Professores usam palavras e sentenças para explicar, formular questões, etc... No entanto, sua função mediadora mais importante é a de prover situações frutíferas. Quer dizer, em que pese o fato de que as situações referidas na teoria dos campos conceituais não sejam situações didáticas, a principal ação mediadora do professor é a de prover situações frutíferas para aumentar o repertório de esquemas dos alunos, i.e., para ajudar em seu desenvolvimento cognitivo (Vergnaud, 1998, p. 186).

O próprio conceito de campo conceitual como conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de conteúdo – rejeitando visões reducionistas que concentram-se apenas em operações lógicas gerais, ou em operações puramente lingüísticas, ou na reprodução social, ou na emergência de estruturas inatas, ou no modelo de processamento de informação – sinaliza para a necessidade de o professor ver a aprendizagem do aluno desde a perspectiva da complexidade, da diversidade, da evolução, muitas vezes lenta, do repertório de esquemas do aprendiz. Essa perspectiva implica novas abordagens ao ensino, ao currículo e à avaliação.

Embora Vergnaud tenha desenvolvido essa teoria tendo em conta seu interesse, explícito, nos campos conceituais das estruturas aditivas e multiplicativas, a mesma não se restringe à Matemática. Na Física, por exemplo, há muitos campos conceituais que não podem ser ensinados, de imediato, como sistemas de conceitos nem como conceitos isolados. O estudo da aprendizagem da Mecânica, da Eletricidade ou da Termodinâmica requer o estudo psicogenético do domínio progressivo, de parte do aluno, dos campos, ou subcampos, conceituais correspondentes. Por exemplo, o campo conceitual mais amplo que é o da Eletricidade, o qual, por sua vez, integra o campo conceitual da Física Clássica. Nosso interesse nesta pesquisa refere-se aos campos conceituais dos circuitos elétricos simples e da força e campo elétricos. Para investigar como os alunos chegam a dominá-los temos que, inicialmente, identificar os conceitos-em-ato (categorias de pensamento pertinentes) e teoremas-em-ato (proposições tidas como válidas) que os estudantes usam para abordar situações envolvendo esses campos conceituais. Posteriormente, delinear novas situações que permitam o desenvolvimento de novos conceitos-em-ato e teoremas-em-ato que, progressivamente, levem ao desenvolvimento de conceitos e teoremas físicos adequados ao tratamento desse tipo de problemas (situações). *Trata-se de um processo que pode levar muito tempo, anos talvez. Por isso, nossa pesquisa restringe-se a uma pequena porção do ciclo de pesquisa da abordagem canônica ao estudo de um campo conceitual: a identificação de teoremas-em-ato e conceitos-em-ato que os alunos usam para abordar situações específicas relativas a circuitos elétrico simples e forças elétricas.*

Vergnaud (1990) não vê sua proposta sobre os campos conceituais como uma teoria didática, mas considera-a de extremo interesse para esse campo porque permite a análise da relação dialética presente na educação, entre a ação na situação prática/experimental e a verbalização teórica. Por isso mesmo estamos recorrendo a ele.

Uma vez que o autor defende que o saber se constrói a partir de problemas a resolver, o prioritário para a didática seria, então, a investigação de situações-problema significativas e funcionais à elaboração dos conceitos, o que sugere o uso de variedade de problemas e de relações.

#### A TOMADA DE CONSCIÊNCIA E A SITUAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO

Como as concepções dos alunos só serão alteradas se entrarem em conflito com situações às quais não se aplicam, cabe ao professor não apenas oferecer-lhes situações de ativação de esquemas já disponíveis mas, sobretudo, as que os levem à acomodação daqueles esquemas prévios, reconstruindo-os em termos de novas relações diante de dados novos (Vergnaud, 1990).

Isto significa, como defende Fávero (2000), que embora a ação direta e indireta do professor aconteça sempre em um contexto de interação com os alunos da classe e seus efeitos reguladores sejam sempre mediados pela rede de interações entre os alunos, é preciso lembrar que o impacto destas regulações sobre a aprendizagem de um aluno só ocorrerá na medida que elas se integrarem ao processo de auto-regulação próprio ao indivíduo. Isso quer dizer que embora as regulações em situação escolar se situem sempre em uma dinâmica sócio-cognitiva, devemos considerar seu papel na aprendizagem, do ponto de vista das construções cognitivas elaboradas e exploradas por cada indivíduo nesta situação. Em outras palavras, a autora propõe a recuperação da importância da auto-regulação no funcionamento cognitivo de cada sujeito no contexto interacional.

Portanto, do ponto de vista da pesquisa sobre a RP, isto significa a proposta de um método que integre à análise das regulações cognitivas uma análise dos processos comunicacionais das interações (Fávero, 2000). Em outros termos, estamos defendendo que

um método para o estudo da RP que gere subsídios para a prática de ensino da Física deve considerar a análise das regulações cognitivas de sujeitos em situação de RP, em função de um campo conceitual específico - no caso, um campo da Física - conforme a abordagem de Vergnaud (1990), em uma situação de interação social, de modo a se viabilizar a análise destas regulações, a partir dos processos comunicacionais desta interação.

Como sabemos, uma das abordagens privilegiadas para o estudo das regulações tem sido a *metacognição*.

Quem primeiro fez uso do termo “metacognição” foi Flavell (1976), definindo que “a metacognição se refere ao conhecimento do sujeito de seus próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo que se relaciona a isto... A metacognição diz respeito ao controle (monitoramento) ativo e à resultante regulação ou orquestração destes processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto” (p. 232)

O consenso entre os autores que estudam a metacognição é o de que as relações entre metacognição e cognição são complexas e as fronteiras entre elas não são fáceis de definir. Os conhecimentos e experiências metacognitivos não são considerados, na sua “natureza fundamental”, como qualitativamente diferentes das intenções e ações cognitivas do sujeito; eles se distinguem, de um lado, por seu “conteúdo”, isto é, o fato de que os primeiros dizem respeito aos processos cognitivos e os segundos, aos objetos do pensamento e, de outro lado, por sua “função” de explicitação destes mesmos processos (Flavell, 1981, citado por Fávero, 2000).

Outro consenso é que os conhecimentos “conceituais” (ou cognitivos) e os conhecimentos “metacognitivos” se diferenciam por seus objetos, mas os dois corpos de conhecimento estão em interação contínua, resultado de uma instância comum de *construção* (Alexander, Schaller & Hare, 1991, citados por Fávero, 2000).

Segundo Fávero (2000), hoje alguns pesquisadores, como é o caso de Linda Allal e Madelon Saada-Robert (1992), da Universidade de Genebra, têm proposto uma reflexão sobre a metacognição, a partir de três conceitos - chave defendidos por Piaget e seus colaboradores: *a tomada de consciência, a abstração refletida e as regulações*.

De acordo com a análise de Allal & Saada-Robert (1992) é o conceito de *regulação*, que permite considerar a metacognição sob um novo ângulo, e isto porque:

1) as regulações desempenham um papel importante na ultrapassagem das estruturas, ou seja, na possibilidade de o sujeito construir novos observáveis sobre os objetos, isto é, de tomar consciência e de identificar as lacunas, perturbações ou contradições possíveis;

2) o caráter fundamentalmente construtivo das regulações em psicologia genética deveria permitir considerar a metacognição como um *mecanismo duplo de construção*: aquele que assegura a formação de operações de controle (tais como as operações de antecipação, de controle e de ajustamento) e aquele que regula a construção de formas explícitas das representações a partir de suas formas implícitas.

A tese central de Allal & Saada-Robert (1992) é a de que Piaget, em sua análise estrutural do desenvolvimento, trata dos mecanismos da metacognição, uma vez que trata de tomada da consciência e das regulações, e considera-os como *organizadores internos* relativos ao fechamento das estruturas, ao seu caráter de estado final, e ao seu componente conceitual (Fávero & Sousa, 2001).

Assim, Fávero (2000) retoma os três componentes identificados por Allal & Saada-Robert (1992) no que diz respeito às operações de regulação que intervêm no funcionamento cognitivo do sujeito em um determinado “espaço de trabalho”, ou situação problema: as

representações, as operações de regulação, os processos de produção. Nesta linha de pensamento, tais componentes, não apenas interagem entre si, como interagem com o conhecimento prévio do sujeito, em referência a um campo conceitual (Vergnaud, 1990).

As representações, ou rede de representações, são vistas como elaboradas pelo sujeito por meio da relação que ele estabelece entre as características externas da tarefa (instrução, material colocado à disposição, condições de trabalho, etc.) com os conhecimentos já adquiridos (conhecimentos ou “know-how” potencialmente pertinentes), o que lhe permite uma certa organização para o conjunto de sua atividade face à tarefa ou problema.

Neste sentido, são os processos de produção, isto é, a elaboração de seqüências de passos organizados em procedimentos que asseguram a realização efetiva da tarefa. A natureza dos processos de produção é, evidentemente, variável de acordo com o campo de conhecimento específico e de acordo com a estrutura e a complexidade da tarefa. Para Allal & Saada-Robert (1992) as operações de regulação *se situam como uma espécie de interface entre as representações e os processos de produção, articulando-as*.

Considerando este referencial teórico e considerando a situação interacional que pressupõe uma sala de aula, defendemos que para que se possa gerar subsídios para a prática de ensino da Física pelo estudo da resolução de problemas, este deve ser desenvolvido segundo um método que ultrapasse a idéia de transmissão nos processos comunicacionais da situação de sala de aula, para adotar a idéia de interlocução, o que implica, portanto, que seja centrado em uma situação de interação social de modo a evidenciar as regulações cognitivas dos sujeitos e sua tomada de consciência em função de um campo conceitual particular da Física e a análise destes processos, a partir da produção e dos processos comunicacionais desenvolvidos nesta interação.

Isto requer, como defende Fávero (2000), que se lance mão de um aporte teórico que dê conta da análise da comunicação, considerando, como sugere Vion (2000), o sujeito que fala, de modo a ultrapassar as teorias lingüísticas que reduzem a comunicação aos mecanismos estruturais ou a simples fenômenos de transmissão, para adotar a noção de enunciado em uma teoria da interlocução. Isto significa, como assinala este autor, considerar as estratégias da comunicação, o que por sua vez implica considerar a existência de diferentes níveis de estratégias.

Para dar conta dos níveis de estratégias desta interlocução, Fávero (2000) recorre à proposta de Blanchet & Chabrol (1999, citado por Fávero, 2000) que, inspirados na perspectiva de Vion (2000), defendem que o estudo das interações supõe uma descentração epistemológica que coloca em evidência os elementos fundadores que não podem ser referidos nem aos objetos nem ao sujeito. Para estes autores, tais elementos, que em última análise são os “atos da fala”, participam na constituição de espaços psicológicos situados e contextualmente dependentes. Esta tese implica, segundo Chabrol & Bromberg (1999), que na análise dos processos comunicacionais em uma interação, os “atos da fala” tornam-se “inter-atos da fala”, e no qual cada um se encontra em um sistema de regras e de deveres (Fávero & Sousa, 2001).

Assim, na análise da interação, considerar os “atos da fala” significa, para Chabrol & Bromberg (1999), dar conta das contribuições dadas por cada sujeito na interação, assim como os processos de construção e de atribuição de significados. Portanto, para esses autores, um “ato da fala” é um ato de comunicação que consiste na relação entre um projeto de ação comunicacional e de um enunciado lingüístico que serve de suporte para a intencionalidade da ação. Para o enunciatador trata-se, a partir da ação comunicacional, de obter a adesão a um julgamento, a compreensão de uma explicação e, assim, de produzir um ou mais enunciados que tornam manifesto para o outro sua intenção, de acordo com o contexto e com o contrato de comunicação. Para o endereçado trata-se, a partir do tratamento lingüístico do enunciado, completado pelos conhecimentos anteriores necessários, de reconstituir por intermédio de



uma interpretação inferencial a intenção mais pertinente, tendo em conta o contexto, o contrato e os meandros da comunicação.

Estes autores propõem uma categorização dos “atos da fala” segundo diferentes esferas, ressaltando, porém, que “...é preciso ter em conta que o número de atos de base não é nem fixo, nem finito. Por outro lado queríamos mostrar que estas esferas formam as classes primitivas a partir das quais todas as classificações diferentes podem ser engendradas e todos os atos categorizados” (Chabrol & Bromberg, 1999, p. 298, citados por Fávero, 2000). De acordo com Fávero (2000), são cinco as grandes esferas de categorização propostas por eles:

- 1) Esfera da informação: todo ato da palavra que visa a descrever, categorizar, definir, ter em conta os objetos do mundo e sua relação, de maneira não avaliativa.
- 2) Esfera da avaliação: todo ato da palavra que marca por uma modalidade, uma “atitude” do locutor exprimindo um julgamento de valor ou uma apreciação sobre os objetos ou estados do mundo.
- 3) Esfera da interação: todo ato da palavra que visa a co-elaboração das identidades dos parceiros e a co-gestão das suas relações segundo a situação, o contrato de comunicação e os riscos para melhorá-los ou colocá-los em discussão.
- 4) Esfera acional: todo ato da palavra que visa propor a fazer, incitar a fazer, exortar a fazer, se engajar no fazer, declarar, onde quando dizer é igual a fazer.
- 5) Esfera contratual: todo ato da palavra que tem por função gerar ou regular a comunicação em função dos objetivos e jogos de ações e do contrato de comunicação, da gestão do contrato, das distâncias entre os objetivos, da duração das interlocuções, dos objetos temáticos e de sua pertinência, dos tipos de discussões; dos direitos e deveres de contato, do encadeamento das contribuições; da gestão das atividades e tomada da palavra.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de identificar, na situação de resolução de problemas, as categorias para a análise dos atos da fala, categorias estas que poderão ser particulares, uma vez que os processos comunicacionais farão referência, prioritariamente, a significados particulares relacionados a um campo conceitual particular (Vergnaud, 1981, citado por Fávero & Sousa, 2001).

## **Materiais e Métodos**

Participaram deste estudo dois estudantes em nível de ensino médio. O critério para a escolha desses estudantes consistiu em anunciar entre os alunos de um determinado curso pré-universitário, que estavam sendo solicitados, para participação em um estudo, alunos que se julgassem com dificuldades no desempenho em Física, principalmente em atividade de resolução de problemas, em conteúdos de Eletricidade.

Os dois primeiros alunos que se apresentaram foram tomados como sujeitos. Um deles, de sexo masculino, com 20 anos de idade e tendo cursado o nível médio em escola pública do Distrito Federal, havia feito dois anos de curso pré-universitário e tinha ingressado recentemente na universidade, estando prestes a iniciar seu primeiro semestre letivo nessa instituição. O outro, também de sexo masculino, com 21 anos de idade, tendo cursado o nível médio, em nível técnico, em escola pública do Rio de Janeiro, já havia tentado o vestibular em três oportunidades e se encontrava frequentando um curso pré-universitário.

Ambos se dispuseram a participar do estudo em cinco sessões individuais, nas quais se abordou uma situação de resolução de problemas em Física, no conteúdo de Eletricidade.

Cada um dos dois alunos foi submetido a cinco sessões individuais de resolução de problema. A primeira sessão de cada aluno centrou-se na sua concepção de dificuldade e na identificação do tópico desta. Solicitou-se que ele traduzisse essa dificuldade em uma situação de RP.

As sessões seguintes se desenvolveram em torno de conceitos de Eletricidade através de um procedimento embasado na mediação desses conceitos: “partiu-se sempre da noção que o sujeito considerava ter algum conhecimento, do registro escrito desse conhecimento, a partir do qual um problema era colocado, seguido da solicitação ao sujeito de nos fornecer uma justificção ou explicação, esperando que isto pudesse alimentar a reestruturação dos processos de pensamento que ele empregava para chegar à solução do problema apresentado” (Fávero & Carneiro Soares, 2000, p.26).

Todas as sessões individuais, com tempo médio de duração de 70 minutos, foram registradas em áudio e transcritas na íntegra; os materiais escritos dos alunos, em cada uma delas, foi anexado.

As sessões individuais de resolução de problemas em Física, pelos alunos, com conteúdo centrado em Eletricidade e transcritas na íntegra, foram analisadas segundo a teoria dos campos conceituais conforme proposta por Vergnaud (1990), que permite o exame, de forma coordenada, dos conceitos envolvidos na compreensão de várias categorias de problemas, bem como seus procedimentos de simbolismo representativo e a análise dos erros.

Após a transcrição integral das sessões, fizemos a seleção dos trechos mais significativos de acordo com os objetivos previamente definidos, em termos da explicitação dos componentes do campo conceitual envolvido e o tipo de interação predominante.

A identificação da esfera de comunicação dos atos da fala presentes na interação entre pesquisadora e sujeito fundamentou-se nas contribuições de Chabrol e Bromberg (1999, citados por Fávero, 2000), conforme descrevemos na fundamentação teórica.

Também fizeram parte dessa análise os materiais escritos produzidos pelos alunos em cada sessão correspondente de RP.

## Resultados e discussão

A transcrição das sessões individuais de resolução de problemas pelos alunos forneceu farto material para análise, do qual selecionamos fragmentos das sessões de interação entre a pesquisadora ( $E_1$ ) e cada um dos sujeitos ( $S_1$  e  $S_2$ ) para serem aqui apresentados, os quais, na nossa opinião, são bastante representativos das questões abordadas neste estudo. Apresentamos três fragmentos para cada um dos sujeitos. Optamos por apresentar, após cada um desses fragmentos, uma discussão do seu significado em termos do campo conceitual envolvido e da natureza da interação.

### Sujeito 1

---

#### Fragmento 1.1

- $E_1$ : “Então é o seguinte: você não teve problema pra achar a resistência equivalente porque a mesma corrente que passa aqui passa aqui né? Então, o que acontece? A resistência equivalente desse trecho aqui é a soma das resistências. Ai você fica com uma aqui e outra aqui em paralelo. Por que elas estão em paralelo? Você já falou isso. A corrente chega aqui e faz o quê?”
- $S_1$ : Se divide
- $E_1$ : Ela se divide. Ela se divide em quantidades iguais?
- $S_1$ : Não.
- $E_1$ : O que define a intensidade da corrente que vai pra um lado e pro outro?
- $S_1$ : O que define a intensidade da corrente?
- $E_1$ : O que define assim. Não pense em definição, daquele jeito que você vê nos livros. Eu estou perguntando assim: o que faz com que a corrente tenha um valor maior pra um lado do que pro outro. Ela não divide na metade, nesse caso. O que faz com que ela divida em valores diferentes?
- $S_1$ : Eu acho que é a resistência
- $E_1$ : O valor da resistência?
- $S_1$ : Sim.
- $E_1$ : Pra onde você acha que tem corrente maior e menor? Onde está a maior e a menor aqui? Essa resistência aqui é de  $2\Omega$  essa aqui é de  $4\Omega$ .
- $S_1$ : Isso eu lembro... Eu percebia isso muito por aquela fórmula  $V = Ri$ . Se a gente tem uma  $d$  e  $p$  de 12V por exemplo, isso aqui...

- E<sub>1</sub>: d d p onde?  
 S<sub>1</sub>: Aqui, nessa fonte. Então se a gente tem uma resistência de  $4\Omega$  e essa aqui que a gente está tratando. Então, que corrente seria essa aqui? 3 ampères. Se a gente tiver tratando com a resistência de  $2\Omega$ , que corrente seria essa? de 6 ampères.  
 S<sub>1</sub>: Então isso é lógico porque se você tem uma resistência menor vai poder passar mais corrente. Se você tiver uma resistência maior vai poder passar menos corrente.  
 E<sub>1</sub>: Tá, então a quantidade maior vai pra onde ela tem menos resistência pra passar...  
 S<sub>1</sub>: É”.

Como podemos observar, E<sub>1</sub> conduz o sujeito no estabelecimento do percurso da corrente elétrica no circuito, relacionando intensidade de corrente e valor da resistência.

Em termos do campo conceitual dos circuitos simples de associação de resistores temos aqui o teorema-em-ato: “A intensidade da corrente será maior no trecho do circuito que oferece menor resistência à sua passagem (caminho mais fácil)”. Os conceitos-em-ato presentes na compreensão dessa situação são, por exemplo, variação da corrente, divisão da corrente, associação de resistores.

Esses invariantes operatórios (conceitos-em-ato e teorema-em-ato) fazem parte da situação da determinação das intensidades das correntes, dentro do campo conceitual dos circuitos elétricos simples.

Esse trecho mostra que é possível, a partir de uma situação problema, levar o sujeito a trabalhar com os invariantes operatórios de um dado campo conceitual, sem fornecer a informação a priori, desde que, de alguma forma, tais invariantes estejam presentes em seu conhecimento prévio, ainda que alternativos em relação aos invariantes cientificamente aceitos.

Mesmo considerando que S<sub>1</sub> já tinha um certo conhecimento, a evidência era de que esse conhecimento não estava relacionado em termos do campo conceitual em questão.

Podemos observar que nesse trecho, conforme o procedimento que estamos defendendo, os atos da fala de E<sub>1</sub> se categorizam prioritariamente na esfera acional (imitar, propor, declarar). Os atos da fala do sujeito categorizam-se prioritariamente na esfera da avaliação (avaliar, validar). Essa esfera evidencia, portanto, a própria construção do sujeito (“Então isso é lógico porque se... você vai poder...”), ou seja, S<sub>1</sub> se engaja no processo de construção do teorema-em-ato já referido.

---

## Fragmento 1.2

- E<sub>1</sub>: “É. Porque ddp não é uma diferença de potencial entre os terminais de um resistor, percorrido por uma corrente  $i$ , pela lei de Ohm? Qual é então a ddp que passa entre estes pontos aqui? É um  $V$  que não é esse  $V$ .  
 S<sub>1</sub>: É, não é esse aqui não. Seria o valor de  $R_1$  multiplicado por essa corrente  $i$  que não muda.  
 E<sub>1</sub>: Então põe aí  $V = R \cdot i$ . Então seria um  $V_1$ . Agora coloca quais seriam as ddp nos terminais dos outros resistores... Dá pra você inferir alguma coisa daí?  
 S<sub>1</sub>: É que em série a ddp seria diferente do que nas resistências em paralelo porque como a gente tem valores diferentes nas resistências, a corrente vai ser a mesma nesse circuito todo. No circuito em paralelo, as correntes estão se dividindo e depois elas vão se juntar. Então na associação em paralelo, nos terminais o valor da ddp vai ser a mesma. Então eu calculando a resistência equivalente eu acharia o valor da corrente. Aqui elas estão em série então a corrente não vai se dividir, ela vai ser a mesma durante todo o trecho. Então eu vou ter valores de ddp diferentes em  $R_1$ ,  $R_2$  e  $R_3$ .  
 E<sub>1</sub>: E como a gente acharia e justificaria, com base nessas informações, a expressão para a resistência equivalente?  
 S<sub>1</sub>: A resistência equivalente nesse circuito em série seria a soma dos resistores  $R_1$ ,  $R_2$  e  $R_3$ .  
 E<sub>1</sub>: Tá. Então, a resistência equivalente seria igual a  $V/i$ , então põe em termos de  $V$  e  $i$ .  
 S<sub>1</sub>:  $V_{\text{equivalente}}/i = V_1/i + V_2/i + V_3/i$  então  $V_{\text{equivalente}} = V_1 + V_2 + V_3$ .  
 E<sub>1</sub>: Tá, saiu a informação que eu quero. Então quando eu tenho uma associação de resistência em série o que muda é que nos terminais eu tenho uma ddp diferente. Portanto, como é que fica a expressão para  $R$  equivalente?  
 S<sub>1</sub>: Substituindo dá  $R_{\text{equivalente}} = R_1 + R_2 + R_3$ .  
 E<sub>1</sub>: Tá bom. Tem alguma dúvida nisso? Ficou alguma dúvida?  
 S<sub>1</sub>: Não”.

Conduzido por E<sub>1</sub>, S<sub>1</sub> deduz a expressão para a resistência equivalente de uma associação em série de resistores, a expressão ou a “fórmula” ele já conhecia mas não sabia o seu significado.

Esse procedimento apresenta três estágios muito significativos em termos do trato com o campo conceitual envolvido.

No primeiro estágio,  $E_1$  chama a atenção para a identificação dos diferentes valores de  $d d p$  entre os terminais das resistências em série, ao que  $S_1$  concorda e identifica a representação para a  $d d p$  em um dos trechos, aplicando a lei de Ohm ao resistor  $R_1$ .

No segundo estágio, ao ser solicitado por  $E_1$ ,  $S_1$  deduz que haverá diferentes valores de  $d d p$  entre os terminais de cada uma das diferentes resistências em questão. Ele faz isso justificando em termos da relação entre a divisão ou não da corrente nos tipos diferentes de associações de resistores.

No terceiro estágio, conduzido por  $E_1$ ,  $S_1$  deduz a expressão para a resistência equivalente da associação em série se utilizando, sem dificuldades, da expressão da lei de Ohm.

Nesse procedimento estão envolvidos dois teoremas-em-ato importantes:

1) “Na associação em série de resistores a corrente não se divide, os valores de  $d d p$  são diferentes para cada resistor e a resistência equivalente é a soma das resistências que compõem a associação”.

2) “Na associação em paralelo de resistores a corrente se divide, tem o mesmo valor de  $d d p$  nos terminais das resistências e o inverso da resistência equivalente é igual a soma dos inversos das resistências que compõem a associação”.

Os conceitos-em-ato importantes envolvidos no procedimento são: divisão e não divisão da corrente elétrica, resistência equivalente, associação de resistores.

Ao ser conduzido por  $E_1$  no processo de dedução ilustrado acima,  $S_1$  não apresenta dificuldades significativas que pudessem comprometer o desenvolvimento do procedimento de dedução. Isso indica que ele possui os invariantes operatórios do esquema referente a associações de resistores no campo conceitual dos circuitos elétricos simples.

Os atos da fala de  $E_1$  podem ser categorizados nas esferas acional (predominantemente) e da informação e os de  $S_1$  podem ser categorizados nas esferas da informação, da interação e da avaliação.

---

### Fragmento 1.3

$E_1$ : “Dá pra você me falar um tipo de problema que você não consegue resolver, com esse conceito de força elétrica?”

$S_1$ : Posso até estar enganado, mas tem um problema que eu nunca consegui acertar que é aqueles que tem umas cargas, pede para calcular alguma coisa aqui, vai ter vetor. Vai ter repulsão entre essas duas cargas negativas aqui e ele pedia pra calcular coisas como o valor dessas cargas...

$E_1$ : Bom, então vamos aproveitar esse problema que você propôs, de cargas elétricas nas extremidades de um triângulo. Vamos considerar que esse triângulo é equilátero, e lados  $\ell$  e que em cada vértice do triângulo a gente tem uma carga de mesmo valor e são todas positivas. Mas antes de considerar isso aqui, vamos ver uma coisa: imagine que você tenha uma situação problema onde tenha apenas uma carga. Tem sentido falar em força elétrica se eu tenho uma situação problema onde eu tenho uma carga só?

$S_1$ : Não. Pra existir uma força elétrica eu tenho que ter pelo menos duas cargas. Elas vão estar interagindo uma com a outra e criando uma força. Vão estar se atraindo ou se repelindo.

$E_1$ : E em que caso elas vão estar se atraindo?

$S_1$ : Quando elas têm sinais diferentes.

$E_1$ : E em que caso elas vão estar se repelindo?

$S_1$ : Quando elas têm o mesmo sinal”.

$S_1$  propõe uma distribuição de cargas em uma configuração que caracteriza os vértices de um triângulo. Essa configuração é muito comum nos livros de texto do nível médio.

Ao representar o problema  $S_1$  já estabelece os sinais das cargas elétricas e mostra que sabe que está lidando com grandezas vetoriais, sem identificá-las (“vai ter vetor...”).

$E_1$  mantém a configuração proposta por  $S_1$  para o problema e estabelece algumas condições para ele, identificando as grandezas envolvidas, com o intuito de deixar o problema “manejável”.

$E_1$  pergunta se tem sentido falar em força elétrica quando se tem apenas uma carga, ao que  $S_1$  responde que não, demonstrando com uma justificativa que possui a idéia de força elétrica como força de interação à distância.  $E_1$  também tem estabelecidas as idéias de forças elétricas de atração e de repulsão relativamente aos sinais das cargas envolvidas.

Com isso  $S_1$  demonstra conhecer alguns elementos importantes das situações que caracterizam o campo conceitual da Eletrostática.

Os atos da fala de  $E_1$  pertencem às esferas acional e contratual predominantemente e os de  $S_1$  nas esferas da informação e da interação.

## Sujeito 2

---

### Fragmento 2.1

- $E_1$ : “Você disse que o seu problema é calcular o quê? Quando tem que somar... Como é? É a resistência equivalente?”  
 $S_2$ : Isso, eu não consigo. Isso pra mim eu fico totalmente perdido.  
 $E_1$ : Você disse o seguinte: tem um negócio que ela vai pelo caminho mais fácil. Quando que ela vai pelo caminho mais fácil? Por exemplo, essa corrente vem aqui, passa por aqui, é a corrente total do circuito não é? É o  $i$ . Ela saiu daqui da fonte, vem, passa inteira por esse resistor e aí ela chega aqui. O que acontece com ela aqui nesse ponto?  
 $S_2$ : Eu acho que ela iria direto.  
 $E_1$ : Por que?  
 $S_2$ : Então a força poderia se dividir?  
 $E_1$ : Força?  
 $S_2$ : A energia...  
 $E_1$ : Que energia? A corrente.  
 $S_2$ : A corrente, a corrente.  
 $E_1$ : Então, a corrente, quando chega aqui, o que você acha? Ela dividiria ou não?  
 $S_2$ : Eu acho que ela iria para um lugar só.  
 $E_1$ : Então eu estou perguntando. Por que você acha que ela iria pra um lugar só?  
 $S_2$ : É agora que ela iria pelo lugar mais fácil? É agora?  
 $E_1$ : Não sei...”

Como podemos observar,  $S_2$  não apresenta sequer “rudimentos” do campo conceitual de circuitos elétricos simples. Isso foi constatado ao longo de toda sessão de interação da qual foi retirado esse fragmento.

---

### Fragmento 2.2

- $E_1$ : “Olha bem a situação e vê se tem algum motivo, alguma outra coisa no circuito que faça com que a corrente se divida.  
 $S_2$ : Não. Ela vai passar, mas ela não vai passar com a mesma... ela vai perdendo, não vai? Ou vai passar igual em todas?  
 $E_1$ : Então, eu quero saber. Você acha que ela vai perdendo ou ela vai passar....  
 $S_2$ : Acho que ela vai perdendo.  
 $E_1$ : Vai perdendo. Por que? Ela gasta quando passa pelo resistor?  
 $S_2$ : Eu acho que sim.  
 $E_1$ : Então vamos para essa situação aqui. O que acontece com ela aqui?  
 $S_2$ : Aí ela se divide.  
 $E_1$ : Então aqui ela tem um valor, aqui ela tem outro e aqui ela tem outro. Põe aí  $i_1$ ,  $i_2$ ,  $i_3$ , só para gente não se perder.  
 $S_2$ : Tá. (identificando as correntes).  
 $E_1$ : Tá. Então o que acontece? Ela chega aqui e se divide em valores diferentes dependendo dos valores das resistências como você já me disse. O  $i_1$  passa por  $R_1$ , o  $i_2$  passa por  $R_2$  e o  $i_3$  passar por  $R_3$ . e aí chega aqui e elas juntam. Ou não?  
 $S_2$ : Juntam.  
 $E_1$ : Juntam. E qual é o valor da corrente que sai aqui?  
 $S_2$ : Vai ser menor do que a que entrou.  
 $E_1$ : Vai ser menor do que é?  
 $S_2$ : Vai.  
 $E_1$ : Por que? Porque ela gasta quando passa pelos resistores?  
 $S_2$ : É”.

Através de uma discussão, no contexto das associações de resistores em questão, é identificada a dificuldade de  $S_2$  em relação à intensidade da corrente após passar por resistores, no seu percurso através do circuito.

Aqui os atos da fala de  $E_1$  pertencem, predominantemente às esferas acional e da avaliação e os de  $S_2$  à esfera da interação.

S<sub>2</sub> diz que a intensidade da corrente é menor depois que ela passa por resistores porque ao fazer isso, ela “gasta”. Provavelmente essa sua crença está relacionada com a informação, que ele deve ter, sobre a elevação da temperatura do resistor, quando ele é percorrido por uma corrente. Isso ocorre porque parte da energia elétrica da corrente se transforma em calor e, portanto, a corrente gasta. O sujeito não tem clara a função da fonte no circuito.

Podemos inferir daqui que a posse de um teorema-em-ato (“quando uma corrente passa através de um resistor, parte da sua energia elétrica se transforma em calor”), quando não conectado aos outros componentes do esquema relacionado à corrente elétrica, dentro do campo conceitual dos circuitos elétricos simples, pode dificultar ainda mais o desenvolvimento de outros esquemas que o compõem.

E<sub>1</sub> segue conduzindo S<sub>2</sub> na dedução das expressões em um procedimento dificultado pela grande dificuldade de S<sub>2</sub> com o campo conceitual dos circuitos elétricos simples. Nesse procedimento E<sub>1</sub> acaba sendo levada, devido às dificuldades apresentadas por S<sub>2</sub>, a restringir seus atos da fala predominantemente nas esferas acional, da informação (sobretudo) e da avaliação; S<sub>2</sub> permanece na esfera da interação.

---

### Fragmento 2.3

E<sub>1</sub> : “Você entendeu exatamente o que a gente fez aqui?”

S<sub>2</sub> : Entendi.

E<sub>1</sub> : E o conceito de corrente elétrica está claro para você? Na verdade não é apenas o conceito. É como funciona essa grandeza, como é que eu trabalho com a grandeza corrente elétrica em um circuito onde eu tenha associação de resistores, ficou claro para você?

S<sub>2</sub> : Mais ou menos. Tem que lembrar...

E<sub>1</sub> : E por que o mais ou menos? Está claro essa coisa que eu digo pra você que nesse trecho aqui eu tenho  $i$  total e chega aqui ela divide em dois valores. Ai você falou assim: essa é o dobro dessa. Porque você falou isso?

S<sub>2</sub> : Porque eu confundi mesmo. Eu pensei que tinha dividido igual. Não foi o dobro, eu falei que foi a metade...

E<sub>1</sub> : É a metade. Essa é a metade daquela. E.

S<sub>2</sub> : Porque eu pensei que ela se dividiu em partes iguais, mas não foi.

E<sub>1</sub> : Mas por que você imaginou isso?

S<sub>2</sub> : Eu pensei que elas iriam se encontrar e aqui ela passou mais do que aqui...

E<sub>1</sub> : Passou mais o quê?

S<sub>2</sub> : Mais resistores.

E<sub>1</sub> : Então, o valor da corrente, quando ela divide, vai depender dos resistores que ela vai atravessar?

S<sub>2</sub> : É.

E<sub>1</sub> : Vai depender do quê dos resistores?

S<sub>2</sub> : Do valor.

E<sub>1</sub> : Do valor, não da distribuição deles”.

Após a resolução do problema do circuito, a pesquisadora volta a tratar dos procedimentos relacionados à corrente com o intuito de descobrir o motivo de uma informação incorreta do sujeito (sobre a corrente) durante a resolução do problema. A pesquisadora procura o fundamento do erro, o que sustentou o erro, porque este erro poderia ser a parte visível de dificuldades ainda relacionada aos algoritmos que relacionam corrente e associações de resistores deduzidos na sessão anterior.

Neste trecho a pesquisadora avaliou o conhecimento assimilado pelo sujeito em relação a esses algoritmos.

Os atos da fala de E<sub>1</sub> pertencem às esferas acional e da avaliação e os de E<sub>2</sub> às das esferas da interação e da avaliação.

---

Comparando as duas instâncias de interlocução, observou-se claramente que o sujeito 1 tinha mais esquemas de ação para dar sentido às situações propostas dentro dos campos conceituais da Eletricidade, do que o sujeito 2. Lembremos que, para Vergnaud (1990), são os esquemas de ação que dão sentido às situações e que os invariantes operatórios (teoremas-em-ato e conceitos-em-ato) são ingredientes essenciais dos esquemas e constituem sua base conceitual implícita ou explícita. Isso significa que podemos dizer que o sujeito 1 tinha mais

invariantes operatórios e mais próximos da conceitualização científica do que o sujeito 2, para trabalhar nos campos conceituais enfocados. Por exemplo, o sujeito 1 tinha um invariante operatório importante que é o da divisão da corrente proporcionalmente às resistências elétricas enquanto que o sujeito 2 tinha um invariante operatório inadequado que é o de que a corrente “escolhe” o caminho da menor resistência (o caminho mais fácil). Ainda como exemplo, o sujeito 2 parecia não ter consciência da pertinência de conceitos-em-ato como divisão da corrente, variação da corrente, e resistência equivalente às associações propostas.

Tais diferenças levaram a pesquisadora a ter uma atuação mais forte e mais freqüente na esfera da informação (informar, definir, exemplificar) e menos na esfera acional (incitar a fazer, propor fazer) com o sujeito 2 do que com o sujeito 1.

Em ambos os casos, ficou evidente o importante papel da pesquisadora na interação com o sujeito, porém em esferas diferentes. No caso do sujeito 1 seus atos da fala estiveram predominantemente na esfera acional, estimulando-o a usar seus invariantes operatórios, enquanto que com o sujeito 2 tais atos estiveram concentrados na esfera da informação porque este sujeito não tinha ou não era capaz de acionar invariantes operatórios que lhe permitissem, minimamente, dar sentido às situações propostas dentro dos campos conceituais trabalhados.

Como já dissemos, nosso problema consistiu, então, em criar situações de interação segundo uma dimensão desenvolvimental, à luz da teoria de Vergnaud, procurando intervir nas operações de regulação cognitiva do sujeito, de tal forma que revisasse seu próprio processo de produção, em um campo conceitual particular da Física, de modo a resultar na reelaboração das ações e dos produtos no processo de RP.

Cremos que é igualmente pertinente estudar a RP em uma situação de intervenção e interação social, como meio adequado para explicitar as regulações cognitivas e, portanto, os processos de construção durante uma situação de RP. Na prática, na sala de aula, o aluno aprende a resolver problemas em situação de intervenção e interação social. Portanto, nada mais natural do que pesquisar RP em condições semelhantes.

Todavia, tanto o professor como o aluno podem não estar plenamente conscientes da situação de intervenção e interação presente na RP, de modo que a proposta de Fávero passa a ter implicação didática, uma vez que requer tomada de consciência e interação social na qual o professor deve atuar como mediador do conhecimento

Em nossa opinião, tomada de consciência se refere tanto a ter consciência da intervenção como do papel de cada sujeito (professor e aluno) na interação social. Refere-se também a tomada de consciência do aprendiz em relação a sua própria cognição no processo de RP.

A proposta de Fávero (2000) está intimamente relacionada com a idéia de construção do conhecimento, Ou seja, a RP é uma construção cognitiva e, como tal, pode ser facilitada. A tomada de consciência e o papel mediador do professor certamente são elementos facilitadores dessa construção.

No que se refere à pesquisa, houve evidência de que a proposta da situação de interlocução e tomada de consciência, pode contribuir para gerar dados que fundamentem ações para a melhoria do ensino de RP em sala de aula. Portanto, é importante continuar utilizando esta proposta em novos estudos, inclusive em situação de sala de aula.

Ainda no âmbito da pesquisa, a teoria dos campos conceituais mostrou-se adequada para referenciar pesquisas na área de ensino de Física. A perspectiva de Vergnaud mostrou-se, portanto, apropriada para fundamentar pesquisas sobre a aprendizagem de campos complexos como, por exemplo, os da Física. Até agora observamos que tal teoria tem sido utilizada principalmente em pesquisas em Educação Matemática.

Quanto às implicações para o ensino, vale a pena insistir na ação mediadora do professor na RP em sala de aula. A ação da pesquisadora na interlocução de pesquisa

realizada nesse trabalho foi análoga à do professor em uma interlocução didática, deixando claro que essa mediação é indispensável no desenvolvimento do processo de RP.

Outra implicação é a de que, na perspectiva dos campos conceituais de Vergnaud, que fundamenta esta pesquisa, a aprendizagem significativa de um campo conceitual como, por exemplo, o dos circuitos elétricos simples, é progressiva e demanda tempo. Na verdade, o domínio de alguns campos conceituais da Física pode levar vários anos para ser efetivado. Portanto, é natural que o aluno apresente muitas dificuldades iniciais no tratamento com certos campos conceituais e o professor deve ajudá-lo, mediando o conhecimento, a superar progressivamente tais dificuldades. É nessa perspectiva de complexidade, progressividade e continuidade/ruptura que, acreditamos, devem ser encarados a aprendizagem e o ensino de certas áreas da Física.

Subjacente a tais implicações para o ensino há outra: o domínio dos campos conceituais por parte do professor. Ainda que venha a perceber melhor o papel da RP na aprendizagem da Física, ainda que venha a se conscientizar que a trajetória do aluno em um campo conceitual é tortuosa e demorada, ele não poderá exercer um papel mediador de maneira adequada se não dominar amplamente esse campo conceitual.

## Referências Bibliográficas

Allal, L. & Saada- Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations em situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60,265-296.

Fávero, M. H. & Carneiro Soares, M. T. (2000). Initiation scolaire et notation numérique: une question pour l'étude du development cognitive adult. Colloque "Construtivismes: usages et perspectives en education", Genève, 4-8 septembre 2000, Resumés, p. 26, Université de Genève, Suisse.

Fávero, M. H. & Sousa, C. M. S. G. (2001). Resolução de problemas em Física: revisão de pesquisa, análise psicológica e proposta metodológica. *Investigação em Ensino de Ciências*, 6 (2).

Fávero, M. H. (2000) Regulações cognitivas e metacognitivas do professor de primeiro grau: uma questão para a articulação entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da educação matemática. Em: XXX Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Resumos de Comunicações Científicas. Brasília, DF: Prática Gráfica e Editora Ltda., p. 11-12.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L.B. Resnick (Ed) *The nature of intelligence* (pp 231-235). Hildale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Franchi, A. (1999). Considerações sobre a teoria dos conceituais. In Alcântara Machado, S.D. et al. (1999). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC. pp. 155-195.

Sousa, C. M. S. G. (2001). A Resolução de Problemas e o Ensino de Física: Uma Análise Psicológica. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Sousa, C. M. S. G. & Fávero, M. H. (2001). Concepções de Professores de Física sobre Resolução de Problemas e o Ensino de Física. Painel apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Atibaia, SP, 7 a 10 de novembro de 2001.

Vergnaud, G. (1983a). Quelques problèmes théoriques de la didactique a propos d'un exemple: les structures additives. *Atelier International d'Eté: Recherche em Didactique de la Phyque*. La Londe les Maures, França, 26 de junho a 13 de julho.

Vergnaud, G. (1983b). Multiplicative structures. In Resh, R. and Landau, M. (Eds.) *Aquisition of Mathematics Concepts and Processes*. New York: Academic Press Inc. pp.127-174.

Vergnaud, G. (1988). Multiplicative structures. In Hilbert, J. and Behr, M. (Eds.) *Research Agenda in Mathematics Education. Number, Concepts and Operations in the Middle Grades*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum. Pp. 141-161.



Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, 10 (23): 133-170.

Vergnaud, G. (1994). Multiplicative conceptual field: what and why? In Guershon, H. and Confrey, J. (1994). (Eds) *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics*. Albany, N.Y.: State University of New York Press. pp. 41-59.

Vergnaud, G. (1996a). A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. *Revista do GEMPA*, Porto Alegre, nº4: 9-19.

Vergnaud, G. (1996b) Algunas ideas fundamentales de Piaget em torno a la didáctica. *Perspectivas*, 26(1): 195-207.

Vergnaud, G. (1998) A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2): 167-181.

Vion, R (2000) La communication verbale. *Analllyse des Interactions*. Paris: Hachette Supérieur..