

Psicologia: Reflexão e Crítica



Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons. Fonte:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

REFERÊNCIA

FÁVERO, Maria Helena; MACHADO, Conceição de Maria Couto. A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 15-28, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2021.

A Tomada de Consciência e a Prática de Ensino: Uma Questão para a Psicologia Escolar

Maria Helena Fávero^{1 2}

Universidade de Brasília

Conceição de Maria Couto Machado

Casa Thomas Jefferson

Resumo

Neste trabalho descrevemos as fases de um procedimento de intervenção com professores de inglês de adultos, 2 homens e 2 mulheres, com média de 27 anos de idade. Identificamos as concepções dos sujeitos sobre o adulto e o processo de aquisição de uma língua estrangeira, sobre desenvolvimento e conhecimento, por meio de sessões de interação, com os objetivos de viabilizar as trocas verbais sobre o Desenvolvimento Psicológico Adulto, analisar os atos da fala e identificar e discutir as concepções e teorias que fundamentam o discurso dos sujeitos. Observamos as aulas e discutimos a prática de um dos sujeitos. Os resultados indicam a tomada de consciência sobre as implicações do Desenvolvimento Psicológico Adulto e a implicação para a prática de ensino; mudança na concepção sobre o desenvolvimento adulto; a identificação de um método de análise de intervenções feitas pelo psicólogo escolar e a identificação e a caracterização do papel deste profissional.

Palavras-chave: Tomada de consciência; desenvolvimento psicológico adulto; atos da fala; psicologia escolar.

Consciousness taking and the Teaching Practice: An Issue to be Considered by School Psychology

Abstract

This study describes the stages in an intervention procedure with English teachers of adult students- 2 male and 2 female, with an average age of 27. The subjects' conceptions of adult students and process of foreign language acquisition, development and knowledge were identified. Interaction sessions were held aiming to enable verbal exchanges concerning adult psychological development, analyse the speech acts and discuss the conceptions and theories behind subjects' discourse. During the second intervention, the teaching practice of one of the the subjects was observed and discussed. The results indicate consciousness taking of the implications of adult psychological development for teaching practice; the identification of a method for analysing interventions developed by school psychologists and the identification and characterization of this professional's role.

Keywords: Awareness development; adult psychological development; speech acts; school psychology.

Quando se pretende que a Psicologia Escolar atue na reelaboração da prática de ensino, o pressuposto é, em última análise, que, mediante essa intervenção, haja uma reformulação interna por parte do professor que fundamente uma mudança na elaboração de sua prática de ensino. Isso implica um duplo desafio. Trata-se, de um lado, de levar em consideração a filosofia, a história do conhecimento e a epistemologia para fundamentar uma concepção psicológica que evidencie a natureza ativa do sujeito que conhece e o processo sócio-cultural da construção do conhecimento e, de outro lado, trata-se de estabelecer as articulações e implicações de tal concepção para a prática

de ensino e para a própria prática do psicólogo (Fávero, 1995). Neste trabalho, nosso intuito é discutir as implicações teóricas e metodológicas dessa questão. Para tanto, em um primeiro momento, nós retomaremos a proposta já explicitada por Fávero (2000, 2001) na qual o conceito de tomada de consciência tem um papel central para, em um segundo momento, descrevermos e discutirmos um estudo nela fundamentado.

Como sabemos, a partir dos anos 1970, a articulação da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo com a Psicologia Social enriqueceu teórica e metodologicamente a pesquisa sobre os processos de aprendizagem (Ex.: ver Monteil & Huguet, 1993) graças, sobretudo, aos estudos dos mecanismos de regulação, segundo os quais funciona o sistema didático. Essa pesquisa colocou em evidência o papel das representações sociais dos professores e dos alunos, seus meios de ação e de adaptação recíproca, assim como as variáveis sociais e institucionais que intervêm nesse sistema didático visto segundo a perspectiva da tríade professor-aluno-conteúdo a ser ensinado (Ex.: ver Bronckart & Schneuwly, 1991), e em referência ao “contrato didático”

¹ Estudo desenvolvido durante o período em que a segunda autora era aluna do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade de Brasília.

² Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, ICC Sul, Campus Darci Ribeiro, Caixa Postal 04500, 70910 900, Brasília, DF. E-mail: faveromh@unb.br

segundo o qual essa tríade se articula (Schubauer-Leoni, 1986). Essa perspectiva colocou em evidência a tese central segundo a qual a ação direta e indireta do professor acontece sempre dentro de um contexto de interação com os alunos da classe e seus efeitos reguladores são sempre mediados pela rede de interações entre eles (Ex.: nas publicações internacionais, ver os trabalhos de Doise & Mugny, 1981; Doise & Hanselmann, 1989; Fayol & Manteil, 1988; Gilly, 1989; Perret-Clermont & Brossard, 1988, para citar apenas alguns, e no Brasil, os trabalhos de Branco, 1989; Fávero, 1988; Gil, 1992; Moro, 1991; entre outros).

No final dos anos 1990, como diz Fávero (2001), aquilo que estava implícito nessa perspectiva passou a ser reexaminado explicitamente: embora as regulações em situação escolar se situem sempre numa dinâmica sócio-cognitiva, não podemos esquecer seu papel na aprendizagem e no ensino do ponto de vista das construções cognitivas elaboradas e exploradas pelos sujeitos nesta situação. Em outras palavras, o impacto dessas regulações sobre a aprendizagem de um aluno só ocorrerá na medida em que elas se integrem ao processo de auto-regulação próprio ao indivíduo. Assim, nosso intuito aqui é reafirmar a proposta de Fávero (2000, 2001), segundo a qual essa é uma questão teórico-metodológica importante não apenas para o contexto interacional da sala de aula, como também para o contexto interacional das intervenções que visam, em última análise, a reconstrução do mundo mental dos sujeitos, como é o caso das intervenções com o professor, objetivando a reformulação da sua prática de ensino.

Como dissemos no nosso primeiro parágrafo, uma intervenção com o professor pressupõe explícita ou implicitamente uma reformulação teórico-conceitual que fundamente uma mudança na elaboração de sua prática de ensino. No entanto, como já salientado por uma de nós, a tendência dominante é aquela que analisa suas concepções, sobretudo as relacionadas ao contrato didático e à rede de interações já citadas. Não obstante, raramente essas mesmas questões são consideradas nas análises dos resultados das intervenções de modo que não fica evidenciado o processo de regulações internas pelo qual passam os sujeitos adultos em interação e sua articulação com os processos comunicacionais dessa interação (Fávero, 1994, 2001).

Conforme salienta Fávero, uma das abordagens privilegiadas para o estudo das regulações tem sido a *metacognição*, sobretudo entre os pesquisadores anglo-saxões. Na psicologia, o termo metacognição vem sendo empregado em referência ao conjunto de conhecimento e compreensão que reflete sobre a própria cognição (Ex.: ver Yussen, 1985). Flavell (1976) foi quem primeiro fez uso do termo “metacognição”, 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 desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto” (p. 232).

Um dos consensos entre os pesquisadores da metacognição é que ela compreende duas dimensões essenciais: os conhecimentos metacognitivos e as regulações metacognitivas.

A primeira dimensão foi analisada em vários artigos (Flavell, 1979, 1981; Flavell & Wellman, 1977) nos quais foi proposta uma distinção entre “os conhecimentos metacognitivos” relativos às pessoas, às tarefas e às estratégias, que são as representações na memória a longo termo, e as “experiências metacognitivas” que refletem a tomada de consciência (idéias, pensamentos, sentimentos, sensações) dos processos cognitivos em ação. 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, Schallert & Hare, 1991).

Mais recentemente, como salienta Fávero (2000, 2001), alguns pesquisadores, como Allal e Saada-Robert (1992), da Universidade de Genebra, por exemplo, têm defendido uma reflexão sobre a metacognição a partir de três conceitos-chave propostos por Piaget e seus colaboradores: a tomada de consciência, a abstração refletida e as regulações. Dessa articulação, essas autoras propõem quatro graus de explicitação das regulações, dos quais três dizem respeito à tomada de consciência: 1) as regulações implícitas, integradas ao funcionamento cognitivo, das quais o sujeito não tem consciência; 2) as regulações acessíveis à consciência e explicáveis, isto é, aquelas que o sujeito seria capaz de explicitar se lhe fosse solicitado, ou se as exigências da tarefa provocassem nele um esforço de explicitação; 3) as regulações explicitadas, das quais o sujeito tem consciência, sobre as quais ele opera com intencionalidade e das quais ele fala com o outro; 4) as regulações instrumentalizadas que se apoiam sobre um suporte externo ao pensamento do sujeito e que, deste fato, podem conferir aos processos mentais de regulações um poder mais amplo – durabilidade temporal, leveza, generalidade. A instrumentalização das regulações pode basear-se em um suporte que o sujeito produz para ele mesmo (Ex.: um plano preparado pelo aluno antes de redigir um texto), ou sobre um suporte vindo de outro (Ex.: uma lista de critérios fornecidos pelo professor para a realização de uma tarefa).

Allal e Saada-Robert (1992) reservam a qualificação de “cognitiva” para os mecanismos de regulação considerados

sob seus aspectos estruturais e conceituais do desenvolvimento em geral e a qualificação “metacognitiva” para as regulações funcionais ativadas segundo graus variados de consciência em uma situação de aprendizagem e servindo à gestão dos procedimentos desenvolvidos pelo sujeito.

Como sabemos, a tomada de consciência, para Piaget, dá-se, no seu desenvolvimento funcional, primeiro sobre os objetivos e resultados da ação:

procede da periferia ao centro... Nós não definiremos a periferia nem pelo objeto, nem pelo sujeito, mas pela reação a mais imediata e exterior do sujeito face ao objeto: utilizá-lo segundo um objetivo... e tomar ato do resultado obtido... A tomada de consciência, partida da periferia (objetivos e resultados), se orienta em direção das regiões centrais da ação assim que ela procura atingir o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, razão de sua escolha ou de sua modificação em curso, etc. (Piaget, 1974, p. 263)

Sendo assim, trata-se de um movimento de internalização a partir da ação que conduz, segundo as palavras de Piaget (1974):

ao plano de ação refletida, a uma consciência dos problemas a resolver e de lá, aos meios cognitivos (e não mais materiais) empregados para resolvê-los. É o que notamos várias vezes quando perguntamos à criança como ela veio a descobrir este ou aquele procedimento: enquanto os mais novos se limitam a contar suas ações sucessivas e mesmo no início a reproduzir com gestos e sem palavras, elas usam, em seguida, expressões tais como “eu vi que ... eu me disse que... eu tive a idéia de...

Portanto, como salienta Fávero (2000, 2001), no seu aspecto explícito, a tomada de consciência como resultado de um processo de conceituação pode se apresentar sob várias formas: 1) sob a forma de simples repetição de uma ação antes efetuada com o intento de perseguir um objetivo e tomando em seguida significação de ação-simulação; 2) sob a forma verbal a respeito da seqüência linear das ações efetuidas; 3) sob a forma verbal refletida, isto é, em nível mais elaborado e mais explícito. Os trabalhos sobre a metacognição referem-se, prioritariamente, a essa terceira forma.

Seguindo o raciocínio de Piaget (1974), Fávero (2000, 2001) defende que é preciso ter em conta que a tomada de consciência dos objetivos, dos meios e de suas relações diz respeito às *regulações ativas* que comportam as escolhas intencionais. Ela deve ser diferenciada da tomada de consciência mais elementar relativa ao resultado da ação nas regulações automáticas onde apenas o sucesso ou o fracasso é considerado. Nesse último caso, o papel metacognitivo da tomada de consciência como motor da evolução é

menos importante, uma vez que ela não comporta reações sobre o encadeamento final dos meios.

Na verdade, como sabemos, para Piaget, não haverá tomada de consciência a não ser quando ela diz respeito ao encadeamento dos modos de agir, seja por antecipação, seja por retroação. Assim, Piaget percebe a possibilidade de diferenciar vários níveis de tomada de consciência, dependentes do grau de sua integração às estruturas profundas inconscientes e do grau de sua automatização. Em suas próprias palavras: “... é duvidoso que uma ação de sucesso após regulações automáticas seja totalmente inconsciente... A conceituação se constitui num processo propriamente pois ela não é imediata, e, se há um processo, seu grau de consciência deve variar” (Piaget, 1974, p. 270).

Isto significa, pontua Fávero (2000, 2001), que estamos lidando com os processos de internalização e externalização, entendendo que a internalização é uma dimensão importante da tomada de consciência, construindo-se a partir dos observáveis, enquanto que o movimento inverso de externalização, isto é, da passagem do implícito ao explícito, também tomado como uma construção, desempenha um papel essencial na compreensão da metacognição (Karmiloff-Smith, 1986). Dessa forma, como explicitação, podemos compreender a tomada de consciência como um processo de externalização ligado ao processo de organização metacognitiva sobre o conhecimento das relações entre objetivos e meios, o que inclui as operações, regras e procedimentos que conduzem ao objetivo.

Nessa linha de raciocínio, para Allal e Saada-Robert (1992) é o conceito de *regulação* que permite considerarmos a metacognição sob um novo ângulo e isto porque: 1) as regulações desempenham um papel importante na ultrapassagem das estruturas, na possibilidade do 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. Nesse sentido, para Allal e Saada-Robert (1992), Piaget trata dos mecanismos da metacognição, uma vez que trata da 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, 2000).

Isso posto, retornemos ao professor. O que a Psicologia do Desenvolvimento tem a nos dizer sobre o adulto? Como sabemos, ao longo de sua história, a

Psicologia do Desenvolvimento se centrou prioritariamente na criança, depois, no adolescente e, mais recentemente, no estudo da velhice, devido a vários fatores, entre os quais, a mudança nas características demográficas do mundo. O *Handbook Of Aging*, clássico na área e na sua quarta edição, foi editado pela primeira vez em 1977, organizado por Birren e Schaie (1996). Nele, apenas o capítulo 15 trata do desenvolvimento adulto e se evidencia, como em outros textos da área, uma preocupação particular com a cognição, uma vez que essa é uma das áreas tidas como especialmente afetadas pelo envelhecimento (Ex.: Schaie & Willis, 1991). Assim, temos o predomínio de três modelos teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo adulto: a abordagem que considera existir um incremento das capacidades cognitivas na fase adulta, a abordagem que considera existir uma estabilidade cognitiva na fase adulta e a abordagem que considera haver um decréscimo, irreversível ou com compensação, das capacidades cognitivas na fase adulta, essa com maior influência do modelo médico da geriatria.

Nas duas últimas décadas, as publicações sobre o desenvolvimento adulto cresceram substancialmente, sobretudo em relação ao estudo do Desenvolvimento Cognitivo, fruto, podemos dizer, de uma combinação de fatores, entre os quais, a demanda de novas competências profissionais e as novas conceituações sobre trabalho e carreira, o que, conseqüentemente, salientou o papel da chamada Educação Continuada. Estabeleceu-se, assim, uma demanda a respeito do entendimento de como o adulto pode desenvolver novas capacidades e tornar-se competente em novos domínios. Em decorrência, podemos identificar duas grandes linhas de estudo do desenvolvimento psicológico adulto. Uma que nasce sobretudo do interesse no processo de envelhecimento e que propõe o conceito de *'life span'* (Ex.: para uma referência mais recente ver Baltes & Standingers, 1996) e outra que é gerada no bojo das questões relativas ao processo psicoterápico e sua avaliação, processo esse tomado como instância de reelaboração de significados e narrativas (Clot, 1999; François, 1998; Jobert, 1999; Parry & Doan, 1994; Young, 1997, entre outros).

As teorias do desenvolvimento adulto situadas na primeira linha, pretendem explicar as mudanças que ocorrem com a idade e também as diferenças nessas mudanças, tanto entre indivíduos como entre grupos (Schaie & Willis, 1991), enquanto que a outra se localiza dentro de uma integração teórica entre as teorias contemporâneas do desenvolvimento psicológico e as teorias psicoterápicas. Os pesquisadores dessa abordagem, entre os quais Kegan (1994), Parry e Doan (1994) e Young

(1997), propõem essa integração à luz da perspectiva pós-moderna.

Gergen (1994) caracteriza o pós-modernismo como relacional em vez de representacional, no sentido de que as verdades, realidades e conhecimentos são heterogêneos, interpretados, locais, situados, provisórios e políticos. O pós-modernismo é uma abordagem paradigmática não fundamental, derivada da perspectiva filosófica de Wittgenstein segundo a qual a linguagem obtém seu significado por meio da sua aplicação na prática social e cultural e não por meio de sua base referencial (Young, 1997).

Nessa perspectiva de integração teórica, os autores fazem uma incursão fantástica pelas artes, pela filosofia, assim como pela teoria piagetana e neo-piagetana, pela teoria vygotskyniana e neo-vygotskyniana, recorrendo a autores como Bakhtin (1981), Bruner (1990), Lévinas (1985), Wertsch (1985); entre tantos, para fundamentar a tese geral, segundo a qual o desenvolvimento adulto apresenta fases caracterizadas pela união do cognitivo e do afetivo, do *self* e do outro e da idéia com a idéia (Ex.: Kegan, 1994; Sinnott, 1998; Young, 1997). Dessa forma, na perspectiva pós-moderna o adulto é um construtor ativo de verdades múltiplas, polissêmicas e utilitárias, o que significa estar em desenvolvimento em um universo do desenvolvimento do modo coletivo de pensar (Gergen, 1994, 1995; Herman, Kempen & van Loon, 1992; White & Wang, 1995, entre outros). A referência à polissemia diz respeito, sobretudo, à perspectiva defendida por Bakhtin (1981) e entende a construção de significados como produto das relações do contexto cultural e de criações individuais (Ex.: ver Wertsch, 1985).

Raciocínio semelhante tem sido desenvolvido pelos autores franceses, pesquisadores na área da didática profissional, como Pastré (1992, 1994) e Vergnaud (1996), na área sobre o desenvolvimento de competências. Seguindo esse raciocínio, conforme propõem Clot (1999), Fávero (2001) e Pastré (1992, 1994), por exemplo, podemos dizer que a intervenção que visa mudanças na prática do professor implica um processo de reconstrução polissêmica, pois não é só o campo conceitual das áreas de conhecimento específico que está em jogo (da matemática, da física ou da linguagem), mas o modo como se concebe a sua interação com o próprio desenvolvimento humano e as representações sociais que a elas estão vinculadas. Em outros termos, vale dizer que a questão das competências aqui particularizada para a prática de ensino refere-se a uma criação particular e complexa. Portanto, reformular a prática de ensino também pressupõe uma construção e o que defendemos aqui é que esta se viabiliza, primeiro, na medida em que o professor toma consciência dos significados que sustentam sua própria

prática e das implicações que dela podem decorrer e, segundo, na medida em que ele toma consciência da existência de outros modos de refletir sobre essa prática.

Do ponto de vista da prática do psicólogo escolar, o tipo de intervenção a que nos referimos neste trabalho representa um duplo desafio: acessar esses significados em um primeiro momento e, em seguida, subsidiar a sua reformulação.

Adotando a expressão de Young (1997), trata-se de conhecer o ‘paradigma pessoal’, o que se viabiliza dando voz ao professor para a elaboração de ‘narrativas’, compreendidas como produtos das relações entre o contexto cultural e as criações pessoais. Por isso mesmo, nossa proposta retoma a análise de Allal e Saada-Robert (1992), integrando-a a um modelo de intervenção cognitivo-desenvolvimental, de modo a explicitar tanto os mecanismos cognitivos de regulação dos sujeitos na situação de interação como os “atos da fala” nela produzidos e que explicitam a troca e a partilha de significados. Para tanto, Fávero (2000, 2001) se baseia em Blanchet e Chabrol (1999), segundo os quais 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 esses autores, tais elementos, que em última análise são os “atos da fala”, participam na constituição de espaços psicológicos situados e contextualmente dependentes.

Assim, na análise da interação, e isto é fundamental para a proposta que endossamos, analisar os “atos da fala” significa dar conta das contribuições dadas pelos sujeitos na interação, do ponto de vista das regulações cognitivas e metacognitivas e, portanto, dos processos de construção e de atribuição de significados. Segundo Chabrol e Bromberg (1999), um “ato da palavra” é “um ato de comunicação que consiste na relação entre um projeto de ação comunicacional e de um enunciado lingüístico que serve de suporte à intencionalidade da ação. Para o enunciador, trata-se, a partir da ação comunicacional, de obter a adesão a um julgamento, a compreensão de uma explicação e em conseqüência, de produzir um ou mais enunciados que tornam manifesto para o outro a sua intenção, de acordo com o contexto e com o contrato de comunicação. Para o endereçado, trata-se de reconstituir, por intermédio de uma interpretação inferencial, a intenção mais pertinente a partir do tratamento lingüístico do enunciado completado pelos conhecimentos anteriores necessários, tendo em conta o contexto, o contrato e os meandros da comunicação.

Chabrol e Bromberg (1999) propõem cinco esferas para fundamentar uma classificação dos atos da fala: as esferas da informação, da avaliação, da interação, a acional

e a contratual que formam as classes primitivas a partir das quais todas as classificações diferentes podem ser engendradas e todos os atos categorizados. No nosso entender, desenvolver um procedimento de intervenção segundo uma dimensão desenvolvimental significa intervir nas operações de regulação de tal modo que o processo de produção seja revisto pelo indivíduo em função do campo conceitual particular e que isto resulte na reelaboração das ações e produtos. O que defendemos é que, para se avançar teórica e metodologicamente, há que se adotar um modelo de análise que explicita os dois componentes de uma intervenção: por um lado, o processo de tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, da relação entre os seus próprios processos de regulação cognitiva, suas produções e um campo conceitual específico de conhecimento e, por outro lado, o processo de tutoramento viabilizado por um procedimento particular de interação.

Em vista disso, propomos que os trabalhos com professores considerem a dimensão desenvolvimental que está implícita e explicitem os dois tipos de dados: aqueles que podem nos dar pistas do processo de reconstrução do sujeito adulto e aqueles que podem nos fornecer pistas sobre as variáveis que intervêm na direção tomada por essa reconstrução.

Dentro dessa perspectiva, desenvolvemos o trabalho descrito a seguir. Podemos considerar que nosso problema representava uma injunção paradoxal: adultos em desenvolvimento, professores de inglês, teoricamente capacitados para o exercício desse papel profissional e sua visão sobre o aluno adulto - não capacitado, ou menos capacitado que a criança e o adolescente- em uma situação de aprendizagem de inglês. Tratava-se, portanto, de propor, desenvolver e avaliar um procedimento de intervenção com esses professores que propiciasse a sua tomada de consciência no que diz respeito a sua visão sobre o aluno adulto, a sua prática de ensino e às possíveis reformulações.

Método

Participantes

Este estudo teve 4 participantes, sendo 2 homens e 2 mulheres ($m=27$ anos), todos com formação universitária e atuando no ensino de inglês para adultos. Selecionamos os participantes com base nos seguintes critérios: terem sido contratados pela instituição em que se realizou a pesquisa no primeiro semestre de 2000, menor tempo de experiência no ensino de língua estrangeira para adultos, terem turmas de adultos no período de realização da pesquisa e disponibilidade para participar das oficinas. Esclarecemos

Tabela 1

Características dos Participantes, segundo o Sexo, a Idade, o Curso de Graduação, a Característica da Instituição (pública, privada), o Curso de Treinamento de Professores, a Nacionalidade, o Tempo de Experiência Profissional e no Ensino de Adultos, a Média da Prova Escrita para Ingresso na Instituição e a Aula Expositiva

Participantes	Sexo	Idade	Curso superior	Instituição	Curso de treinamento de professores	Nacionalidade	Experiência profissional	Experiência no ensino de adultos	Processo de seleção	
									Prova escrita	Aula demonstrativa
A.	F	33	Letras	Particular	Não	Brasileira	4 anos	3 anos	78	Não temos dados
F.	M	27	Tradução	Pública	Não	Brasileira	7 anos	3 anos	77	
F.M.	M	24	Linguística	Particular - EUA	Não	Brasileira	2 anos	2 anos	78	
R.	F	30	Compl. Pedagógica	Particular	Sim	Brasileira	6 anos	3 anos	83	

que o estabelecimento do primeiro critério se justifica em função dos professores da instituição, aqueles contratados antes do primeiro semestre de 2000, terem participado de oficinas mediadas por uma das pesquisadoras antes do desenvolvimento desta pesquisa.

Instrumentos e Procedimento

Nosso procedimento para coleta de dados desenvolveu-se em três fases - o contrato institucional, o pré-teste seguido da primeira intervenção e o pós-teste seguido da segunda intervenção.

Inspiradas em Beck (1997), elaboramos o pré e o pós-teste para os participantes formarem frases a partir de termos de referência. Esse instrumento foi previamente avaliado por 10 sujeitos, professores de uma das unidades da instituição, escolhidos aleatoriamente para formarem as frases. Os termos de referência do pré-teste foram:

Para mim, ser professor(a) de inglês, significa...; Trabalhar com crianças, dando aulas de inglês significa...; O adolescente prefere o ensino da língua falada (inglês) uma vez que...; A diferença entre ensinar inglês para um adulto e um adolescente consiste em...; A dificuldade de aprendizagem de inglês de um aluno adolescente consiste em...; A criança só aprende inglês quando...; Dar aulas de inglês para adultos significa...; Uma das grandes dificuldades do aluno adulto é aprender a pronúncia correta, pois...; A maior dificuldade da criança ao

aprender inglês é...; O professor de inglês de alunos adultos deve...; Ao aprender inglês a dificuldade do adolescente consiste em...; A criança só aprende inglês se...; Para que o adulto aprenda inglês, é necessário...; A dificuldade de aprendizagem do adulto se deve a ...; É mais fácil aprender inglês se...; A condição para o aluno adulto aprender inglês é...; Diferente do adulto, o adolescente...; O aluno adulto prefere o ensino tradicional de gramática nas aulas de inglês porque...; Ser professor de inglês de adolescentes é como...; Ser professor de inglês de adultos é como... .

No pós-teste, esses termos de referência foram repetidos e acrescidos de outros mais relacionados ao desenvolvimento adulto, como: *Estar com outros adultos na oficina me levou a perceber que...* .

A primeira intervenção consistiu em sete sessões de interação com os professores, desenvolvidas por uma de nós, e registradas em áudio e em um “diário de bordo”. Após cada uma das sessões e da sua respectiva transcrição, procedemos juntas a sua análise de modo a obter subsídios para fundamentar a elaboração da proposta da sessão subsequente. Na primeira sessão, tínhamos por objetivos identificar as expectativas dos participantes sobre a intervenção, esclarecer os critérios utilizados para a escolha dos participantes, familiarizar os participantes com o procedimento de intervenção e levantar a concepção dos participantes sobre desenvolvimento, conhecimento e o

trabalho com alunos adultos. Na segunda, nossos objetivos foram apresentar em forma de proposições as concepções colhidas na primeira oficina sobre desenvolvimento, conhecimento e o ensino de adultos e verificar a avaliação dos participantes sobre elas. Na terceira, tratava-se de continuar a apresentar as concepções verificadas na primeira oficina sob a forma de proposições, verificar a avaliação dos participantes sobre as proposições e propor a leitura do texto de von Glasersfeld: *A Construção do Conhecimento* (1996). Nas quarta e quinta sessões, tínhamos por objetivos discutir o texto proposto e levar os participantes a identificarem a sua tese fundamental. O objetivo da sexta sessão foi confrontar as afirmações dos participantes sobre a aprendizagem do adulto, expressas nas oficinas anteriores, com o conceito de construção do conhecimento. Finalmente, os objetivos da sétima e última sessão foram discutir a tese fundamental do texto de Schaie e Willis (1991) sobre o desenvolvimento adulto, realizar o pós-teste e avaliar as oficinas de intervenção.

A mesma pesquisadora conduziu a segunda intervenção, que teve início após o término da primeira intervenção e desenvolveu-se com um dos professores, participante da primeira intervenção, atendendo a sua solicitação. Foram feitas quatro observações livres de 50 minutos cada em uma turma de alunos adultos, com intervalo de uma semana entre as observações. Essas observações foram seguidas de sessões de interação entre a pesquisadora e o professor, com duração média de 20 minutos e igualmente registradas em áudio e transcritas, cujo objetivo foi identificar as características da prática do participante. Constatamos que a característica predominante da prática do participante consistia no uso de questões convergentes, em detrimento do uso de questões divergentes. Desenvolvemos, então, duas outras sessões, sem observação prévia de aula, cujo procedimento baseou-se na utilização do mesmo recurso didático utilizado pelo participante nas aulas observadas (Ex.: um segmento de filme) para submetê-lo a perguntas convergentes, cujas respostas são facilmente identificadas por aquele que responde, e perguntas divergentes, cujas respostas requerem elaboração e utilização do pensamento lógico (Couto Machado & Péres, 2001; Hamachek, 1990; Woolfolk, 2001).

Na mesma sessão, pedimos ao participante que identificasse o tipo de pergunta que, segundo ele, suscitava maior interesse para responder e, que, como consequência, possibilitasse o desenvolvimento da fluência verbal – um dos objetivos das aulas observadas. Mostramo-lhe, ainda, a cópia de uma pintura e solicitamo-lhe que nos formulasse perguntas divergentes.

Análise dos Dados

De posse da transcrição integral das oficinas, procedemos à seleção dos trechos de acordo com os objetivos previamente definidos para cada uma das sessões e extraímos as proposições do discurso de cada participante durante as interações, considerando, como Fávero e Trajano (1998), que não se pode acessar o conteúdo prescindindo da própria forma linguística que o veicula, mas que “é possível converter esse conteúdo em proposições, isto é, extrair os sentidos de uma forma linguística mais complexa – o parágrafo, o período – por meio de uma forma linguística mais simples, a frase afirmativa” (p. 230). Nesse sentido, a proposição é o resultado da articulação do sentido, tomado, segundo as autoras, na sua forma menos complexa e mais explícita, com a estrutura linguística tomada na sua forma igualmente menos complexa e mais explícita, podendo-se, assim, eleger a proposição como unidade de análise.

Organizamos cada uma das sessões em um quadro com cinco colunas, onde na primeira coluna, repetimos, literalmente, o discurso de cada participante e da pesquisadora. Na segunda coluna, apresentamos as proposições. Na terceira coluna, enunciamos as concepções que emergiram desse discurso. Os dados obtidos nessas três colunas – discurso, proposição e elaboração dos participantes – permitiram-nos identificar na quarta coluna a esfera da comunicação e, na quinta coluna, especificar a categoria dos atos da fala de cada esfera, caracterizando, assim, as trocas verbais entre os participantes. Tanto a identificação da esfera da comunicação quanto da categoria dos atos da fala basearam-se na proposta de Fávero (2000, 2001), conforme já referido. Utilizamos parênteses e itálico para descrevermos acontecimentos e itálico para nos referirmos aos trechos dos textos lidos em voz alta pelos sujeitos durante as oficinas. Apresentamos o discurso dos sujeitos entre aspas e, quando o sujeito faz citação do texto, não há proposição. Apresentamos, na Tabela 2, um extrato de uma das oficinas como exemplo dessa análise.

Na segunda intervenção, procedemos à caracterização da prática da professora identificando, respectivamente, os comportamentos considerados adequados e inadequados, tomando por critério as implicações do ponto de vista das teorias sobre o desenvolvimento psicológico adulto. Conforme mostra a Tabela 3, apresentamos as perguntas formuladas pela professora em itálico e as traduções das respectivas perguntas entre parênteses.

No que diz respeito às respostas no pré e pós-testes, identificamos a lógica e as contradições explicitadas pelo participante quanto ao ensino de crianças, adolescentes e adultos.

Tabela 2
Extrato da Análise da Primeira Oficina

Discurso dos participantes	Proposições	Elaboração dos participantes	Esferas	Categorias
<p>P: “A gente tem um objetivo pra essas oficinas de professores. Elas se inserem na minha dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na UnB. Só que este é um trabalho que venho desenvolvendo na Thomas desde 1997, com os professores. Só que a gente fazia de forma diferenciada. Eu me encontrava com os professores de cada filial uma vez por mês. Tínhamos quatro filiais, agora cinco, então eram quatro encontros. Quatro sextas-feiras.”</p>	<p>- As oficinas têm um objetivo.-As oficinas fazem parte de uma dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. - As oficinas são realizadas aqui desde 1997. - As oficinas tinham uma proposta diferente da proposta que temos agora.</p>	<p>A pesquisadora esclarece que as oficinas têm um objetivo. A pesquisadora esclarece que as oficinas fazem parte da sua dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. A pesquisadora esclarece que, no período de 1997 a 1999, as oficinas eram realizadas mensalmente, em cada uma das filiais.</p>	Contratual	
<p>F.M.: “Certo.”</p>		<p>O sujeito parece concordar com a proposta feita pela pesquisadora.</p>	Avaliação	Validar
<p>P: “Eu queria que vocês discutissem entre vocês qual é a concepção que vocês têm de desenvolvimento.”</p>		<p>A pesquisadora solicita que os sujeitos explicitem a concepção de desenvolvimento.</p>	Acional	Propor, incitar
<p>F.M.: “Quer dizer que você cresce dentro de alguma coisa. Pode ser um idioma, qualquer coisa que você teja fazendo. Você conseguir avançar naquela meta que cê tá tentando chegar, desenvolvendo pra chegar naquele ponto.”</p>	<p>- Desenvolvimento significa crescimento. - Desenvolvimento significa crescimento dentro de uma determinada área de conhecimento. - Desenvolvimento significa o avanço em direção a uma meta. - Desenvolvimento significa chegar a uma meta a que o indivíduo se propõe.</p>	<p>O sujeito afirma que o desenvolvimento está relacionado com o crescimento. O sujeito afirma que é necessário se ter uma meta para que se obtenha desenvolvimento.</p>	Informação	Informar

Tabela 3

Extrato das Aulas Observadas

Adequados	Inadequados
<p>- Carteiras dispostas em dois círculos, durante o jogo, de forma a facilitar o contato visual e a interação entre os alunos de cada grupo. A mesa do professor foi colocada no canto da sala de forma a facilitar a interação do sujeito com os alunos e a sua locomoção.</p> <p>- Os alunos foram responsáveis pela maior parte das interações durante a aula. O sujeito agiu como moderador das intervenções, esclarecendo as dúvidas.</p>	<p>- A explicação da instrução – uma aluna não compreendeu a instrução do jogo. Todos os outros alunos já estavam engajados na tarefa. O sujeito explicou a instrução novamente. Um outro membro do grupo poderia tê-lo feito, maximizando-se, assim, as oportunidades de participação dos alunos.</p> <p>- Todas as perguntas formuladas pelo sujeito foram de reconhecimento da informação, perguntas convergentes. Por exemplo: “<i>What do you call a cage that is surrounded by a fence?</i>” (Como você denomina uma jaula rodeada por uma cerca?); “<i>What do you call a place where animals are killed?</i>” (Como denominamos o lugar onde os animais são mortos?); “<i>What is the same as illness?</i>” (Qual um sinônimo para a palavra doença?).</p> <p>- Perguntas que exigem maior elaboração dos alunos não foram feitas durante a aula observada.</p> <p>- O sujeito solicitou que os alunos trabalhassem em duplas durante a resolução do exercício escrito. Os alunos trabalharam individualmente e verificaram as respostas em duplas.</p> <p>- O exercício escrito feito pelos alunos levou apenas à identificação da resposta correta. O exercício faz parte da pasta de exercícios extras do curso.</p>

Resultados e Discussão

No pré-teste, ao avaliarem a diferença entre ensinar inglês para um adulto e para um adolescente, os participantes reconheceram que o adulto tem mais necessidade, no sentido de ter objetivos específicos em relação à própria vida (Ex.: profissional, acadêmica). No entanto, apesar de se referirem a essa necessidade, o que poderia, portanto, ser visto como elemento motivador e facilitador do processo de aprendizagem do adulto, isso não ocorreu. Pelo contrário, afirmaram que para um adulto aprender uma língua estrangeira é necessária muita dedicação e apontaram o esquecimento da língua nativa como condição. Uma das concepções dominantes dos participantes em relação à aprendizagem do adulto era, portanto, a da limitação, explicitada por meio de expressões como “ter que lidar com vários elementos que interferem no aprendizado”; “tempo perdido”, revelando a concepção de que aquele que não aprendeu uma língua estrangeira na infância ou na adolescência perdeu tempo, “bloqueios com a língua estrangeira e com o professor”; “problemas pessoais/tempo”; “insegurança” e “vícios”.

Esses dados reapareceram nas primeiras sessões de interação e foi isso o que nos conduziu à escolha do texto de von Glasersfeld (1996), que defende a idéia da construção do conhecimento, como instrumento para reflexão. Durante as sessões dedicadas à sua discussão, os participantes evidenciaram dificuldade para compreendê-lo, limitando-se a destacar os trechos que mais lhes chamaram a atenção

e não interagindo com a tese do autor. Assim, eles se contradisseram, sem a consciência de que estavam utilizando palavras, como *quebra e destruição*, como evidenciado na fala: “Pois é. Este novo pensamento que a gente, nós temos, que nós temos que trazer para a sala de aula, ele seria uma quebra dos conceitos que os alunos têm. E, a partir daí, transformar, criar ...”. Nessa mesma fala, verificamos de novo a crença dos participantes de que é preciso que os alunos esqueçam o seu conhecimento para que possam construir um novo conhecimento. Em suma, os participantes mantiveram a interação num nível conceitual muito pobre, não permitindo nem a troca efetiva entre eles nem a troca conceitual com a proposta do autor do texto.

Durante a sexta sessão, fundamental, no nosso entender, para o processo de tomada de consciência dos participantes, uma vez que confrontamos as concepções até então evidenciadas pelos participantes com as teorias sobre o desenvolvimento adulto, percebemos um participante monossilábico que, nas outras sessões, havia participado ativamente da interação e um participante que, em vez de elaborar as questões propostas pela pesquisadora, limitou-se a devolvê-las. Além disso, observamos também que todas as vezes que a pesquisadora referia-se a uma característica do desenvolvimento psicológico adulto, contrastando-a com as colocações feitas pelos próprios participantes em sessões anteriores, eles se mantinham em silêncio. Esse mesmo participante foi, no entanto, o que mais participou na sétima oficina e cooperou, por intermédio de suas trocas verbais, para a reformulação das concepções do grupo.

Quanto às categorias das esferas da comunicação, os participantes na primeira e segunda sessões, principalmente, apenas confirmavam e infirmavam as colocações da pesquisadora, mantendo as trocas interacionais na esfera da informação. Sendo assim, os participantes descreviam, categorizavam e definiam os objetos do mundo e sua relação de maneira não avaliativa. Quando complementavam o que era dito por um interlocutor, contradiziam-se, pois, ao mesmo tempo em que identificavam que o aluno adulto tem experiência e necessidade de aprender a língua estrangeira, diferenciando-se do adolescente e da criança, os participantes não reconheciam que esses aspectos poderiam ajudá-los na aquisição da língua. Por meio de colocações que sublinharam a crença sobre a limitação do aluno adulto, afirmaram que este precisa de situações concretas para aprender: “Eu ia falar assim...o adulto precisa de uma coisa mais real, mais concreta”; “Pra ele poder usar de uma maneira natural, ele precisa dessa visualização concreta.” Desse modo, nessa fase da intervenção, os participantes não realizavam trocas verbais mais significativas em relação ao objeto proposto para a discussão e em relação ao processo de tomada de consciência sobre esse objeto.

A partir da segunda sessão, houve um aumento na frequência das trocas verbais na esfera da interação que consistiu na utilização do ato da fala visando a co-elaboração das identidades dos parceiros e a co-gestão das suas relações, o contrato de comunicação e os riscos. Verificamos uma concentração de trocas verbais nessa mesma esfera por ocasião da sexta sessão. Como dissemos anteriormente, nessa sessão objetivamos confrontar as concepções até então evidenciadas pelos participantes e as teorias sobre o desenvolvimento psicológico adulto. Destacamos, no entanto, que as trocas verbais, nessa esfera de comunicação, se deram, primordialmente, entre cada um dos participantes individualmente e a pesquisadora. A partir da quarta sessão, começaram a haver trocas efetivas entre os professores, de modo que um complementava a fala do outro, por meio do que se percebe a tomada de consciência a respeito dos conceitos e das contradições. Um exemplo, é o seguinte trecho (ver Tabela 4): “Como podemos observar, as trocas verbais se dão nas esferas da interação e da avaliação, implicando na tomada de posição, na justificação, na complementação”.

Na sexta sessão, os resultados da análise evidenciam um aumento na frequência de atos da fala que indicam processos metacognitivos, que, em última análise, de acordo com a nossa observação na introdução, são indícios da construção de uma tomada de consciência. Por exemplo: “Eu já pensei... Não pensei assim dessa maneira, mas já pensei que tem pessoas que realmente precisam disso. Mas não pensei da maneira que você tá

falando. Achei interessante”; “Você também tem esse tipo de dúvida?”; “Eu também tô pensando nisso”; “Eu acho que se não tomar cuidado vamos fazer tudo errado”; “Ao invés de ensinar, vamos tá impedindo que o aluno aprenda”; “Eu preciso mudar de atitude”; “Eu tenho capacidade de argumentar, de defender um ponto de vista por causa da minha capacidade lógica” etc.

De modo geral, no conjunto das sessões, a pesquisadora transitou entre as esferas contratual, de avaliação, interação, informação e acional. Ela utilizou-se do ato da fala na esfera contratual todas as vezes que esclareceu os objetivos de uma sessão específica, apontou os objetivos de uma sessão e/ou fez o fechamento de uma sessão. Com bastante frequência, sobretudo nas sessões iniciais, a pesquisadora utilizou-se do ato da fala na esfera acional, para incitar a discussão dos sujeitos: “Qual seria uma outra forma? E aí, necessariamente, a gente vai tá respondendo àquela pergunta anterior? Vocês são pessoas adultas. Em que o pensamento de vocês se difere de uma criança, ou de um adolescente? O que vocês são capazes de fazer que uma criança, um adolescente não são capazes?”. Foi por conta dessa incitação, que os participantes reconheceram a competência do adulto e a sua capacidade de abstrair. No entanto, quando lhes foi colocado que a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira pode auxiliar o aluno adulto no processo de aquisição, um dos participantes desaprovou a colocação, o que é evidenciado por meio da sua pergunta: “Vamos dizer: não tem esse negócio de esquecer a língua mãe, não tá viciando o aluno também?”, utilizando-se dos atos da fala na esfera da interação e desaprovando e desafiando a pesquisadora. O participante revelou a sua incompreensão diante do que foi posto em discussão, afirmando: “Tá, eu concordo, mas eu acho se o aluno, mesmo ele não pronunciando a palavra em português, se toda vez que ele falar a palavra house, ele vai pensar: casa. Isso ... Eu ... Não sei ...”, mantendo-se na esfera da interação e mais uma vez desaprovando o que foi colocado pela pesquisadora. Por meio da mesma colocação, o participante utilizou-se ainda de um ato da fala na esfera da avaliação.

Para subsidiar a construção de novos conceitos sobre o desenvolvimento psicológico adulto propusemos a leitura, como já dito, do texto de Schaie e Willis (1991) que identifica as características dessa fase. Durante essa sessão (sétima), o participante que se manteve monossilábico e que desaprovou algumas das colocações feitas pela pesquisadora na sessão anterior (sexta) foi o que mais participou, destacando do texto os trechos que identificavam os estágios. Esse mesmo participante, a despeito de ter solicitado a ajuda da pesquisadora para

Tabela 4
Extrato da Análise da Quarta Oficina

Discurso dos participantes	Proposições	Elaboração dos Participantes	Esferas	Esferas
A: “Você sabe o que eu acho? Eu acho que se você está numa sala de aula, você é um professor, trabalha numa instituição, você tem responsabilidade perante uma turma. Então, você se sente responsável por aquela turma, de uma certa maneira, você, o professor, ele se sente responsável até pelas notas. Eu não penso assim, eu não fico chateadíssima.”	- O professor é responsável pela turma. - O professor é responsável pelas notas dos alunos.	O sujeito defende que, ao trabalhar em uma instituição, o professor é responsável pelas suas turmas, e, portanto, pelos alunos e pelas notas obtidas por eles.	Interação Avaliação	Interação Avaliação
F.M.: “Como se as notas fossem a radiografia da sua competência profissional.”	- As notas obtidas pelos alunos podem refletir a competência do professor.	Na visão do sujeito, o fato do professor ser visto como responsável pelos alunos e por suas notas faz com que esse seja o critério para avaliação da sua competência como professor.	Interação Acional	Interação Acional
P: “Mas, e o texto? R.?” R: “Se você acompanha seriamente a aquisição de uma linguagem, como fizemos na Universidade da Geórgia, descobre que o significado de uma palavra para uma criança de um a três anos muitas vezes se expande, muitas vezes se contrai e passa bastante tempo até que o significado de uma palavra particular seja mais ou menos compatível com os significados dos adultos. Compatível não quer dizer igual, simplesmente significa que não causa problemas e funciona para tudo aquilo que o pequeno queira fazer.”				

que viesse a mudar de postura em sala de aula, insistiu na idéia antiga: “Mas, os adultos têm mesmo mais dificuldade de aprender uma língua estrangeira?”, utilizando um ato da fala da esfera da informação e fazendo uma proposta dentro da esfera acional. Foram, no entanto, as colocações de um outro participante, aquele que esteve monossilábico durante a oficina em que a pesquisadora confrontou as concepções evidenciadas (sexta oficina), que cooperaram de forma marcante para a sua elaboração: “E depois vem o estágio em que fala da responsabilidade. Ele fala da habilidade para se preocupar com as outras pessoas ...” que o participante complementou, ressaltando a habilidade para o adulto se preocupar com a comunidade a que pertence.

No pós-teste, as respostas dos participantes sugeriram uma mudança de concepção, pois eles reconheceram que há uma diferença na escolha da abordagem e da postura que o professor adota, frente a diferentes grupos etários. Identificaram, também, que podem se valer das características do próprio adulto, como a experiência e os objetivos em aprender uma língua estrangeira, para orientá-los ao longo do processo de aquisição da língua. As frases: Eu sempre pensei que ensinar inglês para adultos “fosse como ensinar inglês para adolescentes”; Vendo-me como adulto(a), me dou conta de que: “ainda tenho muito caminho e estágios para passar”; “agimos como crianças em sala de aula, e por isso o processo de aprendizado (língua estrangeira) fica difícil”, ilustram a mudança de concepção dos participantes acerca do aluno adulto se comparadas com o pré-teste em que consideraram, por exemplo, que o aluno adulto perdeu tempo por não ter aprendido uma língua estrangeira.

No discurso dos participantes durante a elaboração de uma escultura psicodramática por ocasião da última sessão, eles enfatizaram a importância das sessões e afirmaram nunca terem considerado o aluno adulto da forma como foi abordado durante a intervenção, revelando o desejo de que as oficinas continuassem: “P’ra mim é tanto que a gente cresceu, discutindo, ouvindo uns aos outros, tendo você como modelo.”; “P’ra mim também. Eu nunca tinha pensado em adulto do jeito que a gente falou. Só que eu queria que continuasse. P’ra mim as oficinas não terminam aqui.”

Os dados da segunda intervenção apontam, em resumo, que a principal característica da prática de ensino do participante residia na sua dificuldade em formular perguntas que despertassem o interesse dos alunos adultos, respeitando-lhes a capacidade lógica. Além disso, verificamos que era sempre o participante quem formulava as perguntas para os alunos no lugar de ceder espaço para que eles mesmos desenvolvessem essa competência. A tomada de

consciência do próprio discurso só foi evidenciada quando, na terceira sessão de *feedback* entre o participante e a pesquisadora, o primeiro reconheceu que a maturidade dos alunos proporcionou-lhes a compreensão das metáforas utilizadas na letra da música: *Fast Car* (Chapman, 1987). Isso também ocorreu na quarta sessão de *feedback*, conforme consta da análise do resultado das sessões de *feedback*. O participante afirmou: “... a diferença entre essa turma – eu tenho jovens nessa turma, mas eles são maduros – e os que vêm aqui à tarde é que eles são mais maduros ...”.

A primeira mudança do participante no que concerne à prática de ensino de adultos refere-se à escolha das atividades. Ao contrário da primeira aula em que o sujeito usou um *Tic Tac Toe* (jogo da velha) como recurso para auxiliar na aquisição do vocabulário, o participante passou a priorizar as discussões sobre os temas abordados no livro adotado no curso, enfatizando as trocas verbais entre os alunos. A segunda mudança na prática do participante na sala de aula diz respeito à qualidade das perguntas formuladas por ele, conforme evidenciamos anteriormente. Embora na última aula observada pela pesquisadora (quarta aula) o participante tenha ainda utilizado perguntas convergentes, ele próprio destacou o objetivo para a escolha desse tipo de pergunta: “Mas o objetivo da atividade era avaliar a compreensão dos alunos do texto que ouviram”.

As mudanças que os resultados apontam verificaram-se de forma progressiva. As sessões de interação, as observações e as sessões de *feedback* entre o participante e a pesquisadora, compreendidas no seu conjunto, favoreceram a tomada de consciência do participante sobre as suas posturas frente ao ensino de adultos e, em particular, sobre o ensino de língua estrangeira para alunos adultos, com longa escolarização. Esse processo se deu primeiro do ponto de vista do seu discurso e depois do ponto de vista da sua prática em sala de aula.

Podemos dizer que analisar os dados de nossa intervenção durante seu desenvolvimento, isto é, cada uma das sessões de interação e cada uma das sessões de *feedback*, sob a perspectiva sugerida por Fávero (2000), identificando as esferas e categorias das trocas verbais entre os participantes, favoreceu a elaboração, avaliação e direcionamento do próprio procedimento, assim como favoreceu a compreensão e a avaliação da participação de cada um dos participantes. Além disso, esse tipo de análise pode representar uma contribuição para a Psicologia Escolar, pois significa um avanço no sentido de propor ao profissional da área uma metodologia efetiva, geradora de dados e cujos resultados são passíveis de análise.

Por ocasião da construção da escultura psicodramática (Seixas, 1992) na última sessão de interação, os professores desenvolveram uma escultura em que um dependia do

outro -“Vê se fica legal? Eu me apoio em você e você me suspende.”- reconhecendo que podiam contar uns com os outros para o desenvolvimento de suas competências. Interessante é salientar, também, que antes mesmo da elaboração da escultura e, logo após a instrução dada pela pesquisadora, um dos participantes pontuou: “Eu acho que agora nós estamos de pé.”.

As sessões de interação com os professores continuam em cada uma das unidades da instituição na qual esse trabalho foi realizado e têm como objetivo desenvolver competências particulares com os professores.

Conclusão

A contribuição da Psicologia do Desenvolvimento Adulto reside, sobretudo, na mudança de concepção sobre o sujeito adulto, visto, então, por intermédio das suas competências e não da sua limitação. A implicação dessa nova concepção no ensino de adultos, seja em situação de sala de aula, ou em situação de aquisição de novas competências, como é o caso do trabalho do Psicólogo Escolar com os professores, consiste na consideração de subsídios para a otimização de um processo de tomada de consciência e a conseqüente reformulação das práticas sociais, entre as quais a prática de ensino. Em resumo, considerar a realidade do adulto e a sua capacidade lógica no processo de aquisição de conhecimento significa reconhecer que o adulto é um sujeito que se desenvolve.

Esse estudo mostra, como sugeriu Fávero (2000), que a análise de uma situação de tutoramento em interação social pode explicitar os mecanismos cognitivos de regulação dos sujeitos nessa situação, desde que se adote uma análise das trocas verbais produzidas. Além disso, verificamos que esse tipo de análise representa uma contribuição para a Psicologia Escolar, uma vez que possibilita o desenvolvimento de uma metodologia efetiva, geradora de dados e cujos resultados são passíveis de análise, constituindo-se, portanto, num procedimento de avaliação da própria prática do psicólogo escolar.

Referências

- Alexander, P., Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Bakhtin, M. M. (1981). The dialogical imagination. Em M. Holmquist (Org.), *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baltes, P. B. & Standingers, J. M. (Orgs.) (1996). *Interactive minds: Life span perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Orgs.) (1996). *Handbook of the psychology of aging*. San Diego, CA: Academic Press.
- Blanchet, A. & Chabrol, C. (1999). Introduction: L'interaction et ses produits d'influence. *Psychologie Française*, 44, 289-290.
- Branco, A. U. (1989). *Socialização na pré-escola: O papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, Y. B. (1991). La didactique du français langue maternelle: L'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-25.
- Bruner, M. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chabrol, C. & Bromberg, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole. *Psychologie Française*, 44, 291-306.
- Chapman, T. (1987). Fast car. Em Tracy Chapman [CD]. WEA Discos Ltda.
- Clot, Y. (1999). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- Couto Machado, C. M. & Péres, T. (2001, Março). *Right questions. Good answers. The use of divergent questions to enhance the development of critical thinking skills*. Trabalho apresentado na 35th Annual International Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages – Tesol, Saint Louis, Missouri.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Doise, W. & Hanselmann, C. (1989). Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking. *Learning and Instruction*, 1, 110-127.
- Fávero, M. H. (1988). Conflito sócio-cognitivo e aquisição da noção de inclusão de classes. *Psicologia*, 13, 156-169.
- Fávero, M. H. (1994). O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das relações humanas: A mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do desenvolvimento. *Anais do II Congresso de Psicologia Escolar* (pp. 58-61). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- Fávero, M. H. (1995). A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*, 1, 11-21.
- Fávero, M. H. & Trajano, A. (1998). A leitura do adolescente: Mediação semiótica e compreensão textual. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 3, 229-240.
- 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 [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXX Reunión da Sociedade Brasileira de Psicologia* (pp. 11-12), Brasília-DF.
- Fávero, M. H. (2001, março). *As funções das regulações metacognitivas na prática do professor de matemática*. Trabalho apresentado no Primeiro Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, Curitiba, Paraná.
- Fayol, M. & Monteil, J. (1988). The notion of script: From general to developmental and social psychology. *Cahiers de Psychologie*, 21, 231-243.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Em L. B. Resnick (Orgs.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. Em W. P. Dickson (Org.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-59). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. Em R. V. Kail Jr. & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- François, P. H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétence: Une approche social cognitive. *Education Permanente*, 135, 45-56.
- Gergen, K. J. (1994). Exploring the postmodern: Perils or potentials? *American Psychologist*, 49, 412-416.

- Gergen, K. (1995). Postmodern Psychology: Resonance and reflection. *American Psychologist*, 50, 394.
- Gil, M. S. C. de A. (1992). Interação professor-aluno: Um processo e seus produtos [Resumo]. *Resumo de comunicações científicas, Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar* (pp. 122-124), Valinhos, MG.
- Gilly, M. (1989). The psycho-social mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13, 607-621.
- Hamachek, D. (1990). *Psychology in language, learning, and growth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herman, H. J. M., Kempen, H. J. G. & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Em P. Castré & P. Caspar (Orgs.), *Traité de sciences et des technologies de la formation* (pp. 205-244). Paris: Dunod.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From metaprocesses to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lévinas, E. (1985). *Ethics and infinity*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Monteil, J. M. & Hugué, P. (1993). The social context of human learning: Some prospects for the study of socio-cognitive regulations. *European Journal of Psychology of Education*, VIII, 4, 432-435.
- Moro, M.L.F. (1991). Interações sociais e construção do conhecimento. Reflexões para uma discussão sempre atual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 215-227.
- Parry, A. & Doan, R. (1994). *Story re-visions: Narrative therapy in the post-modern world*. New York: Guilford.
- Pastré, P. (1992). La conceptualisation dans l'action: Bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Education Permanente*, 119, 33-63.
- Perret-Clermont, N. & Brossard, A. (1988). L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. Em R. A. Hinde, N. A. Perret-Clermont & J. A. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 441-465) Cousset: Delval.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, France: PUF.
- Schaie, K. W. (1996). Intellectual development in adulthood. Em J. E. Birren & K. W. Schaie (Orgs.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 266-286). San Diego, California: Academic Press.
- Schaie, K. W. & Willis, S. L. (1991). *Adult development and aging*. New York: Harper Collins.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le contrat didactique: Un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par des élèves en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 139-153.
- Seixas, M. R. (1992). *Sociodrama familiar sistêmico: Relações entre a teoria sistêmica cibernética e o sociodrama familiar*. São Paulo: ALEPH.
- Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its application*. New York: Plenum Press.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Em J. M. Barbier (Org.), *Savoir théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- von Glasersfeld, E. (1996). A construção do conhecimento. Em D. F. Schmitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 75-92). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. Em L. O. Mertz & R. J. Parmentier (Orgs.), *Semiotic mediation* (pp. 49-71). Orlando: Academic Press.
- White, D. & Wang, A. (1995). Universalism, humanism, and postmodernism. *American Psychologist*, 50, 392-393.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon: Boston, MA.
- Young, G. (1997). *Adult development, therapy and culture: A post-modern synthesis*. New York: Plenum Press.
- Yussen, S. R. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. Em D. A. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Orgs.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 253-284). New York: Academic Press.

Recebido: 18/10/2001

1ª revisão: 02/01/2002

Última revisão: 03/06/2002

Aceite final: 29/07/2002

Sobre as autoras

Maria Helena Fávero é Professora do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Conceição de Maria Couto Machado é Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É Psicóloga Escolar da Casa Thomas Jefferson, Brasília, DF.