



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Fávero, Maria Helena; Machado Couto, Conceição de Maria  
A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 15-28  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816104>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

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

Maria Helena Fávero<sup>1,2</sup>

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 e mulheres, com média de 27 anos de idade. Identificamos as concepções dos sujeitos sobre o adulto e o ensino de uma língua estrangeira, sobre desenvolvimento e conhecimento, por meio de sessões de interação, com as trocas verbais sobre o Desenvolvimento Psicológico Adulto, analisar os atos da fala e identificar e discutir as teorias que fundamentam o discurso dos sujeitos. Observamos as aulas e discutimos a prática de um dos sujeitos, indicam a tomada de consciência sobre as implicações do Desenvolvimento Psicológico Adulto e a implicação no ensino; mudança na concepção sobre o desenvolvimento adulto; a identificação de um método de análise da prática 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 Psychologists

### Abstract

This study describes the stages in an intervention procedure with English teachers of adult students- 27 women, an average age of 27. The subjects' conceptions of adult students and process of foreign language acquisition 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 intervention, the teaching practice of one of the subjects was observed and discussed. The results indicate the taking of the implications of adult psychological development for teaching practice; the identification of a method of analysis of the teaching practice developed by school psychologists and the identification and characterization of the role of the school psychologist.

*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

de ensino e para a própria prática (Fávero, 1995). Neste trabalho, nos ocupamos das implicações teóricas e metodológicas. Primeiro, tanto, em um primeiro momento, a proposta já explicitada por Fávero (1995) sobre o conceito de tomada de consciência, e, em um segundo momento, a importância de um estudo nela fundamentado. Como sabemos, a partir

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

processos cognitivos, de seus produtos... A metacognição diz respeito ao monitoramento ativo e à resultante da orquestração desses processos em função dos dados cognitivos ou dos dados sobre os quais se atua habitualmente, para alcançar um objetivo.

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

A primeira dimensão foi analisada por Flavell (1979, 1981; Flavell & Wellman, 1981). Foi proposta uma distinção entre “os conhecimentos metacognitivos” relativos às pessoas, às tarefas e aos contextos que são as representações na memória a respeito das “experiências metacognitivas” que refletem a consciência (idéias, pensamentos, sentimentos) sobre os processos cognitivos em ação. Outro conceito são os conhecimentos “conceituais” (ou os conhecimentos “metacognitivos” se diferenciados dos objetos, mas os dois corpos de conhecimento se desenvolvem em interação contínua, resultado de uma insana construção (Alexander, Schallert & Hare, 1991).

Mais recentemente, como salienta Fávero (2001), alguns pesquisadores, como Allal e Saada (1991) da Universidade de Genebra, por exemplo, propõem uma reflexão sobre a metacognição a partir de duas chaves propostas por Piaget e seus colaboradores: a consciência, a abstração refletida e a articulação, essas autoras propõem a explicitação das regulações, dos quais três tipos são tomadas de consciência: 1) as regulações imediatas ao funcionamento cognitivo, das quais o sujeito tem consciência; 2) as regulações acessíveis ao sujeito, explicáveis, isto é, aquelas que o sujeito pode explicitar se lhe fosse solicitado, ou se a tarefa provocassem nele um esforço de reflexão; 3) as regulações explicitadas, das quais o sujeito tem consciência.

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 sequência linear das ações efetuadas; 3) sob a forma verbal refletida, isto é, em nível

menos importante, uma vez que se trata de uma reflexão sobre o encadeamento final da ação.

Na verdade, como sabemos, a tomada de consciência a não ser que se relacione ao encadeamento dos modos de ação, não se dá por retroação. Assim, Piaget defende a necessidade de diferenciar vários níveis de consciência dependentes do grau de sua profundidade: as mais profundas inconscientes e do tipo pré-reflexivo. Em suas próprias palavras: “... a consciência surge de sucesso após regulações anteriores que eram inconscientes... A conceituação da consciência é propriamente pois ela não é imediata, mas o seu grau de consciência deve variar.”

Isto significa, pontua Fávero (2000, 2001), lidando com os processos de internalização e externalização, entendendo que a internalização é o processo da tomada de consciência, com aspectos não observáveis, enquanto que a externalização, isto é, da passagem da consciência para o plano observável, também tomado como uma construção, tem papel essencial na compreensão da consciência (Karmiloff-Smith, 1986). Dessa forma, podemos compreender a tomada de consciência como processo de externalização ligada à construção metacognitiva sobre o conhecimento dos objetivos e meios, o que inclui a identificação dos procedimentos que conduzem à realização da ação.

Nessa linha de raciocínio, Piaget (1992) é o conceito de *regulação* da ação que a metacognição sob um novo aspecto. As regulações desempenham um papel na ultrapassagem das estruturas, na construção de novos observáveis sob a forma de tomar consciência e de identificação das contradições possíveis; 2) o papel construtivo das regulações em relação à possibilidade de permitir considerar a metacognição como um processo de

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, consequentemente, 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

(1997), propõem essa integração à luz da psicologia moderna.

Gergen (1994) caracteriza o pós-modernismo relacional em vez de representacional, no qual as verdades, realidades e conhecimentos são relativos, interpretados, locais, situados, provisórios. O pós-modernismo é uma abordagem paradigmática fundamental, derivada da perspectiva da filosofia de Wittgenstein segundo a qual a linguagem não tem significado por meio da sua aplicação no mundo cultural e não por meio de sua base referencial.

Nessa perspectiva de integração teórica, os autores fazem uma incursão fantástica pelas abordagens assim como pela teoria piagetana e neo-piagetana, teoria vygotskyniana e neo-vygotskyniana, citando autores como Bakhtin (1981), Bruner (1985), Wertsch (1985); entre tantos, para uma tese geral, segundo a qual o desenvolvimento humano apresenta fases caracterizadas pela união do afetivo, do *self* e do outro e da idéia e da ação (Kegan, 1994; Sinnott, 1998; Young, 1995). Na perspectiva pós-moderna o adulto é visto como ativo de verdades múltiplas, polissêmicas, o que significa estar em desenvolvimento contínuo do desenvolvimento do modo coletivo (Gergen, 1994, 1995; Herman, Kempster, 1992; White & Wang, 1995, entre outros). A polisssemia diz respeito, sobretudo, à cultura defendida por Bakhtin (1981) e entendida como significados como produto das relações culturais e de criações individuais (Ex.: ver

Raciocínio semelhante tem sido desenvolvido por autores franceses, pesquisadores na área profissional, como Pastré (1992, 1994) e na área sobre o desenvolvimento do adulto. Seguindo esse raciocínio, conforme proposto por Fávero (2001) e Pastré (1992, 1994), podemos dizer que a intervenção que visa ao desenvolvimento do adulto é

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 enunciatador,

e a contratual que formam as condições de produção das quais todas as classificações são engendradas e todos os atos são derivados. Para entender, desenvolver um projeto de intervenção segundo uma dimensão de regulação, é preciso intervir nas operações de regulação que regem o processo de produção seja na situação de ensino ou na função do campo conceitual particular. O objetivo é na reelaboração das ações e projetos de intervenção. É que, para se avançar teoricamente e metodologicamente, que se adotar um modelo de análise que considere os componentes de uma interação e o papel do processo de tomada de consciência dos sujeitos envolvidos, da relação entre o contexto e o processo de regulação cognitiva, suas implicações no processo conceitual específico de conhecimento e no processo de tutoramento viabilizado em cada particular de interação.

Em vista disso, propomos que os professores considerem a dimensão da interação que está implícita e explicitem os elementos que podem nos dar pistas do processo de interação do sujeito adulto e aqueles que podem nos dar pistas das variáveis que intervêm na construção e na reconstrução.

Dentro dessa perspectiva, podemos descrever a interação descrito a seguir. Podemos considerar que a interação representava uma injunção para o desenvolvimento, professores capacitados para o exercício de uma visão sobre o aluno adulto - um aluno capacitado que a criança e o adulto - um aluno capacitado de aprendizagem de inglês. Podemos propor, desenvolver e avaliar uma intervenção com esses professores, tomando a tomada de consciência no que se refere ao aluno adulto, a sua prática e suas reformulações.

Tabela 1

*Características dos Participantes, segundo o Sexo, a Idade, o Curso de Graduação, a Característica da Instituição, o Curso de Treinamento de Professores, a Nacionalidade, o Tempo de Experiência Profissional e no Ensino de Adultos, 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	Proc. se...
A.	F	33	Letras	Particular	Não	Brasileira	4 anos	3 anos	7
E.	M	27	Tradução	Pública	Não	Brasileira	7 anos	3 anos	7
FM.	M	24	Linguística	Particular - EUA	Não	Brasileira	2 anos	2 anos	7
R.	F	30	Compl. Pedagógica	Particular	Sim	Brasileira	6 anos	3 anos	8

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

aprender inglês é...; O professor de inglês deve...; Ao aprender inglês a dificuldade consiste em...; A criança só aprende inglês se o adulto aprenda inglês, é necessário...; A aprendizagem do adulto se deve a ...; É diferente aprender inglês se...; A condição para o aluno adulto aprender inglês é...; Diferente do adulto, o adolescente prefere o ensino tradicional de gramática porque...; Ser professor de inglês de adultos é diferente de ser professor de inglês de crianças porque...; Ser professor de inglês de adultos é como ser professor de inglês de crianças porque...

No pós-teste, esses termos de referência foram acrescidos de outros mais relacionados ao desenvolvimento adulto, como: *Estar com dificuldade de aprender inglês em uma oficina me levou a perceber que...*

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

### **Análise dos Dados**

De posse da transcrição integral do discurso, passamos à seleção dos trechos de acordo com os critérios previamente definidos para cada uma das proposições do discurso de cada participante. Nas interações, considerando, como unidade de análise, o que não se pode acessar o conteúdo sem considerar a forma linguística que o veicula, não nos preocupamos com esse conteúdo em proposições, mas com a análise de uma forma linguística mais complexa, que abrange um período – por meio de uma forma linguística – a frase afirmativa” (p. 230). Nesse sentido, o resultado da articulação do discurso das autoras, na sua forma menos complexa, relaciona-se com a estrutura linguística tomada como unidade de análise menos complexa e mais explícita, a frase afirmativa, a proposição como unidade de análise.

Organizamos cada uma das análises em uma tabela com cinco colunas, onde na primeira coluna, literalmente, o discurso de cada participante da pesquisadora. Na segunda coluna, as proposições. Na terceira coluna, as frases afirmativas que emergiram desse discurso. Na quarta e quinta colunas – discurso, proposição – permitiram-nos analisar a interação entre os participantes – permitiram-nos analisar a esfera da comunicação e, na sexta coluna, a categoria dos atos da fala de cada participante. Assim, as trocas verbais entre os participantes e a identificação da esfera da comunicação dos atos da fala basearam-se na análise de cada uma das proposições (Schaie e Willis, 2001), conforme já referido. Utilizamos esse recurso para descrevermos acontecimentos e para referirmos aos trechos dos textos produzidos pelos sujeitos durante as oficinas. Apresentamos os sujeitos entre aspas e, quando o discurso não há proposição. Apresentamos os trechos de uma das oficinas como exemplo.



Tabela 2  
*Extrato da Análise da Primeira Oficina*

Discurso dos participantes	Proposições	Elaboração dos participantes	Esferas
<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.</p> <p>- As oficinas são realizadas aqui desde 1997.</p> <p>- 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
F.M.: “Certo.”		O sujeito parece concordar com a proposta feita pela pesquisadora.	Avaliação
<p>P: “Eu queria que vocês discutissem entre vocês qual é a concepção que vocês têm de desenvolvimento.”</p>		A pesquisadora solicita que os sujeitos explicitem a concepção de desenvolvimento.	Acional
F.M.: “Quer dizer que	- Desenvolvimento	O sujeito afirma que o	Informaçã

### Extrato das Aulas Observadas

Adequados	Inadequados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- Os alunos foram responsáveis pela maior parte das interações durante a aula. O sujeito agiu como moderador das intervenções, esclarecendo as dúvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A explicação da instrução – uma aluna não compreendeu o jogo. Todos os outros alunos já estavam engajados no jogo. O sujeito explicou a instrução novamente. Um outro membro do grupo fez o mesmo, maximizando-se, assim, as oportunidades de participação.</li> <li>- Todas as perguntas formuladas pelo sujeito foram respondidas com informação, perguntas convergentes. Por exemplo: “<i>What is it surrounded by a fence?</i>” (Como você denomina uma cerca?); “<i>What do you call a place where animals are killed?</i>” (Como se chama o lugar onde os animais são mortos?); “<i>What is the same as sick?</i>” (Qual é o sinônimo para a palavra doença?).</li> <li>- Perguntas que exigem maior elaboração dos alunos não foram feitas durante a aula observada.</li> <li>- O sujeito solicitou que os alunos trabalhassem em duplas para a resolução do exercício escrito. Os alunos trabalharam em duplas e verificaram as respostas em duplas.</li> <li>- O exercício escrito feito pelos alunos levou apenas 10 minutos para a resposta correta. O exercício faz parte da pasta de exercícios de casa.</li> </ul>

e não interagindo com a tese, contradisseram, sem a consciência das palavras, como *quebra e destruição*. “Pois é. Este novo pensamento que nós temos que trazer para a sala dos conceitos que os alunos têm de criar ...”. Nessa mesma fala, vemos os participantes de que é preciso o seu conhecimento para que haja o conhecimento. Em suma, os participantes interagiram em uma interação num nível conceitual não efetiva, nem a troca efetiva entre eles não foi proposta do autor do texto.

Durante a sexta sessão, fundamos o processo de tomada de decisão uma vez que confrontamos

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

falando. Achei interessante”; “Você tá com dúvida?”; “Eu também tô pensando que se não tomar cuidado vamos fazer”; “Ao invés de ensinar, vamos tá impedindo de aprender”; “Eu preciso mudar de atitude”; “Eu preciso mudar de capacidade de argumentar, de defender a minha vista por causa da minha capacidade lógica”.

De modo geral, no conjunto das sessões, a pesquisadora transitou entre as esferas da avaliação, interação, informação e ação. O ato da fala na esfera contratual tomou-se um elemento que esclareceu os objetivos de uma sessão e os objetivos de uma sessão e/ou fez parte de uma sessão. Com bastante frequência, nas sessões iniciais, a pesquisadora utilizou-se da esfera da avaliação, para incitar a discussão: “Qual seria uma outra forma? E aí, não é a mesma coisa? A gente vai tá respondendo àquela pergunta? São pessoas adultas. Em que o pensamento difere de uma criança, ou de um adolescente? Vocês são capazes de fazer que um adolescente não são capazes?”. Foi uma incitação, que os participantes reconheceram a competência do adulto e a sua capacidade de argumentar. No entanto, quando lhes foi colocado o contrato entre a língua materna e a língua estrangeira, o aluno adulto no processo de aquisição da língua portuguesa, os participantes desaprovou a colocação, o que foi feito por meio da sua pergunta: “Vamos dizer que é um negócio de esquecer a língua mãe, não tá bom também?”, utilizando-se dos atos da interação e desaprovando e desafiando. O participante revelou a sua incompreensão que foi posto em discussão, afirmando: “Mas eu acho se o aluno, mesmo ele não sabe a palavra em português, se toda vez que ele falar, ele vai pensar: casa. Isso ... Eu vou me mantendo na esfera da interação”.

Tabela 4

*Extrato da Análise da Quarta Oficina*

Discurso dos participantes	Proposições	Elaboração dos Participantes	Estados
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.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor é responsável pela turma.</li> <li>- O professor é responsável pelas notas dos alunos.</li> </ul>	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.	Int Av
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	Int
P: “Mas, e o texto? R.?”		que esse seja o critério para avaliação da sua competência como professor.	Ac
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			

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

consciência do próprio discurso só foi ev... na terceira sessão de *feedback* entre o... pesquisadora, o primeiro reconheceu que... alunos proporcionou-lhes a compreensão... utilizadas na letra da música: *Fast Car* (... Isso também ocorreu na quarta sessão de... consta da análise do resultado das sessões... participante afirmou: “... a diferença entre... tenho jovens nessa turma, mas eles são m... vêm aqui à tarde é que eles são mais ma...

A primeira mudança do participante... à prática de ensino de adultos refere-se... atividades. Ao contrário da primeira aula... usou um *Tic Tac Toe* (jogo da velha) co... auxiliar na aquisição do vocabulário, o pa... a priorizar as discussões sobre os tem... livro adotado no curso, enfatizando as tr... os alunos. A segunda mudança na prática... na sala de aula diz respeito à qualidade... formuladas por ele, conforme evidenciam... Embora na última aula observada pela pe... aula) o participante tenha ainda util... convergentes, ele próprio destacou o obje... desse tipo de pergunta: “Mas o objetivo... avaliar a compreensão dos alunos do tex...

As mudanças que os resultados apor... se de forma progressiva. As sessões... observações e as sessões de *feedback* en... e a pesquisadora, compreendidas n... favoreceram a tomada de consciência do... as suas posturas frente ao ensino de adul... sobre o ensino de língua estrangeira pa... com longa escolarização. Esse processo s... ponto de vista do seu discurso e depois... da sua prática em sala de aula.

Podemos dizer que analisar os... intervenção durante seu desenvolvimento... das sessões de interação e cada uma das s... da intervenção, com ênfase na... É importante...

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 serem utilizados em futuras pesquisas.

- Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: Teoria e prática*. São Paulo: Artmed.
- Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Orgs.) (1999). *Handbook of aging and cognition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Blanchet, A. & Chabrol, C. (1999). Introduction à la psychologie des conduites d'influence. *Psychologie Française*, 13, 1-10.
- Branco, A. U. (1989). *Socialização na pré-escola: O desenvolvimento das atividades no desenvolvimento de interação social*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, Y. B. (1995). L'écriture et le langage maternelle: L'émergence d'une nouvelle fonction. *Recherche*, 13, 8-25.
- Bruner, M. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chabrol, C. & Bromberg, M. (1999). L'écriture et le langage maternelle: L'émergence d'une nouvelle fonction. *Psychologie Française*, 13, 1-10.
- Chapman, T. (1987). Fast car. Em Tracy, L. (Org.). *Fast car*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *Le travail sans l'homme? Penser le travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- Couto Machado, C. M. & Péres, T. (2000). *The use of divergent questions to enhance the acquisition of operational thinking skills*. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação de Professores de Inglês to Speaking, Saint Louis, Missouri.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement du raisonnement: Interéditions*.
- Doise, W. & Hanselmann, C. (1989). *The acquisition of operational thinking skills*. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação de Professores de Inglês to Speaking, Saint Louis, Missouri.
- Fávero, M. H. (1988). Conflito sócio-cultural e inclusão de classes. *Psicologia*, 13, 1-10.
- Fávero, M. H. (1994). O valor sócio-cultural das relações humanas no desenvolvimento e na aprendizagem. In: *Anais do II Congresso de Psicologia da Universidade Católica de Campinas*.
- Fávero, M. H. (1995). A mediação do texto para o professor. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação de Professores de Inglês to Speaking, Saint Louis, Missouri.
- Fávero, M. H. & Trajano, A. (1998). *A análise semiótica e compreensão textual*. São Paulo: Artmed.
- Fávero, M. H. (2000). Regulações cognitivas de primeiro grau: Uma questão psicológica. In: *Anais do II Congresso de Psicologia da Universidade Católica de Campinas*.
- Fávero, M. H. (2001, março). *As funções do professor de matemática*. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação de Professores de Inglês to Speaking, Saint Louis, Missouri.

- 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-vision: 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 R. B. Cairns, J. M. Birren & K. W. Schaie (Orgs.), *Handbook of the psychology of woman and gender* (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 pour comprendre les savoirs manifestés en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 1-10.
- Seixas, M. R. (1992). *Sociodrama familiar sistêmico: Relações familiares e o sociodrama familiar*. São Paulo: ALE.
- Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood: Application*. New York: Plenum Press.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conception du savoir. Em P. Castré & P. Caspar (Orgs.), *Savoir théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-10). Paris: PUF.
- von Glasersfeld, E. (1996). A construção do conhecimento. Em P. Castré & P. Caspar (Orgs.), *Savoir théoriques et savoirs d'action* (pp. 11-20). Paris: PUF.
- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of meaning. Em L. O. Mertz & R. J. Parry (Orgs.), *Semiotic mediation* (pp. 49-71). Orlando: Academic Press.
- White, D. & Wang, A. (1995). Universalism, humanism, and the self. *American Psychologist*, 50, 392-393.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon.
- Young, G. (1997). *Adult development, therapy and culture*. New York: Plenum Press.
- Yussen, S. R. (1985). The role of metacognition in the development of cognitive development. Em D. A. Forrest-Prentiss & T. G. Waller (Orgs.), *Metacognition, cognition and development* (pp. 253-284). New York: Academic Press.