

INTERVENÇÃO EM MESA-REDONDA¹

Gérard Vergnaud

Desejo desenvolver três pontos.

O primeiro é que em relação à situação existente no momento da missão CARRAZ, mudanças aconteceram. No que concerne às razões pelas quais isto elas ocorreram, poderíamos debater durante muito tempo. O INRP² teve um papel não negligenciável a respeito, mas penso que, de uma maneira geral, o meio profissional foi um pouco mais propício que em décadas precedentes. Mesmo que a pesquisa em didática permaneça na infância, ela progrediu e avançou, especialmente no EPS. Este é um ponto positivo. Por exemplo, eu me lembro de ter participado, há vinte e cinco anos, de um congresso do SNEP³, e eu tinha, naquela ocasião, feito uma pergunta que caiu por terra: eu perguntei: “E a dança?” O silêncio foi total. Acho que isto aconteceu em 1975. Então, hoje, estou contente por ter ouvido uma apresentação sobre a dança. É uma pesquisa de qualidade com muitos pontos interessantes.

O segundo ponto que eu queria abordar é o da avaliação e da análise. Podemos ver as coisas da seguinte maneira: fazer avaliação quando não dispomos de uma análise suficiente, é colocar a carroça na frente dos bois. Se não inventaram o termômetro, não podemos medir a temperatura. Entretanto, a pesquisa não tem somente um objetivo de objetividade e de medida, ela tem também um objetivo de mudança. Ora, acontece que a avaliação é um meio de suscitar a mudança. Colegas americanos me disseram várias vezes, em relação ao sistema americano de ensino de matemática, (que não é excelente): "Se quisermos mudar o sistema, é necessário mudar a avaliação". Frequentemente, é pelos problemas da avaliação que podemos nos conscientizar dos problemas que surgem, ao mesmo tempo do ponto de vista dos conteúdos e do ponto de vista das práticas dos

¹Traduzido por Camila Rassi, com revisão de Luca Rischbieter, Maria Lucia Faria Moro e Maria Tereza Carneiro Soares, do original em francês: Vergnaud, G. (2001). Intervention: Table Ronde. Colloque EPS/INRP. Paris: EPS/INRP.

²INRP – Institut National de Recherche Pédagogique (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica). N. R.

³SNEF – Syndicat National de l'Éducation Fonographique (Sindicato Nacional da Educação Fonográfica).

professores. Não se trata de um assunto de explicitação, mas de uma tomada de consciência a partir da qual podemos, muitas vezes, chegar à análise.

Quando eu digo “análise”, não estou definindo o nível; ouço muito bem a descrição. Não hesito em dizer que a descrição já é um trabalho teórico porque, para fazer uma boa descrição, é necessário ter boas categorias. E determinar boas categorias é um trabalho teórico. Não desprezemos a descrição, pois seria um erro. Evidentemente, podemos encontrar níveis de descrição que sejam mais interessantes que outros, mais bem articulados no plano conceitual. A descrição passa por várias etapas. O primeiro objeto da descrição é a atividade. Poderia ser a atividade dos alunos, dos atletas ou dos estagiários, mas também é a dos mediadores que são os formadores. Esta ideia foi evocada de várias maneiras hoje e ontem. Evidentemente, a análise da atividade é ao mesmo tempo a análise, no decorrer do tempo, da conduta em todos os seus aspectos: intenções, ações, coleta de informação, verificações, características biomecânicas, questões sociais e afetivas. Ontem, dei um exemplo de um diálogo entre clientes e um atendente de uma oficina mecânica, e expliquei que este atendente tinha, ao mesmo tempo, três objetivos: obter uma informação confiável, tranquilizar o cliente e fidelizá-lo. Isto ficou bem esquemático porque há, ainda, outros objetivos. Não esqueçamos nunca da sedução, porque em toda interação, há sedução. Ela é raramente admitida, porém existe um papel na maneira pela qual a atividade é regulada no decurso do tempo.

Eu estou entre os que mais insistem sobre o papel da conceitualização na organização da atividade. Queria, então, retomar os problemas referentes à consciência, à reflexão, etc. Pierre Vermersch tinha razão ao fazer uma distinção entre reflexão e consciência, ao mostrar que a consciência com reflexão não é simplesmente consciência. Ele não citou Vigotski, mas este fazia uma distinção muito interessante: “pré-consciência e pós-consciência”. Evidentemente, era uma metáfora, mas, dessa forma, ele queria dizer mais ou menos a mesma coisa que Piaget disse com “ter sucesso e compreender”. A ideia é que, para fazer e para agir, é necessário estar consciente das propriedades dos objetos dos quais precisamos; depois, retomando as razões do sucesso ou do fracasso, tomamos as coisas em outro nível, e este é o da pós-consciência. Para estudar esta pós-consciência é necessário, ainda, dispor de meios teóricos para retomar a ação e analisá-la. A questão da explicitação é, então, realmente crucial. No ensino profissional, sobretudo na formação continuada, a reunião de “debriefing” é uma técnica bem habitual. Os aprendizes-condutores de centrais nucleares aprendem um certo número de coisas em diferentes condições. Graças aos simuladores em escala real, eles desenvolvem esquemas que devem ser perfeitamente operatórios em quaisquer circunstâncias. Estes simuladores têm muitas qualidades, mas eles são muito caros. Existe sempre uma sessão de avaliação (de prestação de contas) depois dos exercícios efetuados nestes simuladores. A reunião de “debriefing” dá um *status* bem diferente ao conhecimento formado na ação. Podemos tentar caracterizar o deslocamento do problema que aparece então: na ação, a conceitualização consiste no que Piaget denominava invariantes operatórios. Ora, entre invariante operatório consciente, invariante operatório explicitável e invariante operatório, existem diferenças importantes, que nem sempre são fáceis de entender, mas que merecem, entretanto, ser feitas. Quando analisamos a atividade, confrontamo-nos com esses diferentes registros. Além disso, inclui-se nessas distinções, o fato de que, dentre os conceitos explícitos, alguns são propriamente científicos e técnicos, enquanto que outros são somente pragmáticos (úteis para a ação e a comunicação sem ser bem definidos). É necessário, então, em relação a esses problemas de consciência, de colocação em palavras e de explicitação, olhar as coisas com um pouco de sutileza.

Em educação física, os conceitos pragmáticos ganham provavelmente dos conceitos científicos e técnicos. Isto somente será transformado em um problema se quisermos ir mais longe. Em muitas profissões, só funcionamos com conceitos pragmáticos, que são, aliás, frequentemente mais próximos das coisas que contam para a ação. Certos conceitos, efetivamente científicos, não são suficientemente próximos da atividade para que possamos utilizá-los para modificar a organização da atividade.

Terceiro ponto: vou abordar, para terminar, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de espaço social de diálogo. Quando emprestamos uma teoria, a primeira questão que surge é a de apreciar o domínio de validade do conceito teórico que estamos usando. A que questões esse conceito tenta responder? Por exemplo, quando introduzo a noção de campo conceitual, eu me interesso pelo desenvolvimento a longo prazo e não pela interação em sala de aula. Quando Vigotski introduz zona de desenvolvimento proximal, ele se põe na perspectiva da interação adulto-criança e do desenvolvimento do sujeito individual. O problema principal que aparece é o das condições nas quais a intervenção do adulto é pertinente. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, justamente, ao que está à margem das competências da criança e, conseqüentemente, ao que esta criança não é capaz de fazer sozinha, ao que ela será capaz de fazer sozinha mais tarde, mas ao que hoje ela só é capaz de fazer com a ajuda do adulto. Se a zona de desenvolvimento proximal é definida pelo limite superior do que a criança sabe fazer, ela muda o tempo inteiro. Não é nem mesmo uma translação em uma ordem total, é uma mancha de óleo em uma ordem parcial de competências. Então, é melhor tentar compreender onde se situa a criança. Logo, precisamos, conhecer o campo conceitual no qual se situa a atividade focalizada. O que o adulto vai fazer para ajudar a criança a curto prazo não deriva somente da teoria da zona de desenvolvimento proximal, mas, também, da teoria dos campos conceituais: a escolha da situação não é o primeiro ato de mediação do professor?