

A PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS CONCEITUAIS¹

Maria Helena Fávero*

RESUMO. Defendemos a pesquisa de intervenção na interdisciplinaridade relacionando a psicologia, o conhecimento e o desenvolvimento de competências conceituais, através de três aspectos teórico-conceituais: a filosofia, a história da ciência e a epistemologia como fundamentos de uma concepção psicológica que evidencie o processo sociocultural da construção do conhecimento e a mediação da atividade humana, supondo um sujeito humano ativo, que constrói paradigmas pessoais, estabelecendo teórica e metodologicamente uma relação entre dados psicológicos e sociológicos e admitindo, através da construção ativa, a possibilidade de reconstrução pessoal, institucional e sociocultural. Entendemos a pesquisa de intervenção como uma reconstrução polissêmica que considera a dinâmica sociocognitiva e seus efeitos reguladores. Articulamos o grupo focal os *atos da fala* e a tomada de consciência, adotando um modelo de análise que leva em conta o processo de desenvolvimento da tomada de consciência dos sujeitos sobre seus próprios paradigmas e seus processos de regulação cognitiva na sua transformação.

Palavras-chave: Pesquisa de intervenção; dinâmica sociocognitiva; competências.

INTERVENTION RESEARCH IN THE CONSTRUCTION OF CONCEPTUAL COMPETENCES

ABSTRACT. We support the intervention research in the interdisciplinarity interrelating psychology, knowledge and the development of conceptual competences, through three theoretical conceptual aspects: considering the philosophy, the science history and epistemology in order to support a psychological conception which shows the socio-cultural process of knowledge construction and the mediation of human activity, assuming an active human subject, who builds personal paradigms; establishing theoretically and methodologically a relationship between psychological and sociological data; admitting, through active construction, the possibility of personal, institutional and socio-cultural reconstruction. We understand the intervention research as a polysemic reconstruction, considering both, the socio-cognitive dynamics and its regulatory effects. We articulate focus group, speech acts and the taking of consciousness adopting an analysis model which evidences both the process of development of the taking of consciousness of the subjects about their own paradigms and their processes of cognitive regulation in their transformation.

Key words: Intervention research; socio-cognitive dynamics; competences.

LA INVESTIGACIÓN DE INTERVENCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS CONCEPTUALES

RESUMEN. Defendemos la investigación de intervención en la interdisciplinaridad relacionando la psicología, el conocimiento y el desarrollo de competencias conceptuales, a través de tres aspectos teórico-conceptuales: considerando la filosofía, la historia de la ciencia y la epistemología para fundamentar una concepción psicológica que evidencie el proceso socio-cultural de la construcción del conocimiento y la mediación de la actividad humana, suponiendo un sujeto humano activo, que construye paradigmas personales; estableciendo teórica y metodológicamente, una relación entre datos psicológicos y sociológicos; admitiendo, a través de la construcción activa, la posibilidad de la reconstrucción personal, institucional y sociocultural. Entendemos la investigación de intervención como una reconstrucción polisémica, considerando ambos, la dinámica socio-cognitiva y sus efectos reguladores. Articulamos el grupo focal, *los actos del habla* y la toma de conciencia adoptando un modelo de análisis evidenciando ambos, el proceso de desarrollo de la toma de conciencia de los sujetos sobre sus propios paradigmas y sus procesos de regulación cognitiva en su transformación.

Palabras-clave: Investigación de intervención; dinámica socio-cognitiva; competencias.

¹ Apoio: CNPq.

* Doutora em Psicologia e Ciências da Educação pela Université de Toulouse II (Le Mirail), França (1984); professora associada nível III do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil.

No início dos anos 1990 nos vimos diante de uma tarefa desafiadora: produzir um livro-texto de psicologia para dois cursos de especialização à distância: Educação Matemática no Primeiro Grau e Educação Ambiental e Científico-Tecnológico no Currículo de Ciências. Ambos visavam uma intervenção na prática de ensino de professores de Matemática e de Ciências no Ensino Fundamental.

Tínhamos em mente pelo menos três questões muito claras, que eram fruto do que vínhamos aprendendo através de nossos projetos de pesquisa e que ao longo dos anos se fortaleceram.

A primeira questão diz respeito ao fato de que por trás da pretensão de uma intervenção, seja em situação educacional seja em qualquer outra situação que vise a mudanças e transformações, existe, explícita ou implicitamente, uma determinada concepção de desenvolvimento psicológico humano e uma determinada concepção sobre conhecimento. Sejam elas quais forem, essas concepções não se dissociam de um fundamento ideológico, epistemológico e filosófico. A segunda questão refere-se à não dissociação entre essa filosofia, essa ideologia e essa epistemologia e a própria construção do corpo teórico da Psicologia. Assim, a questão do conhecimento e da relação entre o ser humano e o conhecimento deve se constituir no ponto de partida de qualquer discussão sobre as situações relacionadas à intervenção, uma vez que, explícita ou implicitamente, trata-se de lidar com campos conceituais, sejam eles relacionados à vida pessoal, ao cotidiano profissional ou a ambos. De fato, uma situação de intervenção centrada na adesão a um determinado tratamento médico e uma situação de intervenção centrada na mediação de conhecimento em sala de aula têm em comum a atividade mediada relacionada ao desenvolvimento de competências conceituais, o que nos leva à terceira questão: discutir o desenvolvimento psicológico humano e o desenvolvimento do conhecimento científico como processos articulados — e não dissociados ou paralelos — é o mesmo que discutir a própria Psicologia do Conhecimento (Fávero, 2009).

Assim, em nosso entendimento, uma vez que se conceba o conhecimento como resultado de um processo psicológico ativo, torna-se necessária a articulação dessa concepção com as situações que envolvam o desenvolvimento de competências conceituais.

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES: O FUNDAMENTO DOS PROCESSOS DE MEDIÇÃO SEMIÓTICA E DA CONSTRUÇÃO DOS PARADIGMAS PESSOAIS

Com base nas questões expostas, temos insistido na relação entre a Psicologia, o conhecimento e o

desenvolvimento de competências conceituais, e o temos feito por meio de três aspectos teórico-conceituais particulares.

O primeiro aspecto teórico-conceitual diz respeito à importância de se levar em consideração a filosofia, a história da ciência e a epistemologia para fundamentar uma concepção psicológica que evidencie o processo sociocultural da construção do conhecimento e a mediação da atividade humana, o que supõe um sujeito humano ativo, um sujeito *cognoscente*, no sentido de Habermas (1987), isto é, um sujeito que constrói, como salientou Fávero (2007). Trata-se na verdade, como já dizia Piaget (1972), de admitir as conexões interdisciplinares como indispensáveis à atividade científica, uma vez que são elas, efetivamente, que viabilizam o estabelecimento das relações causais.

É nessa via que temos defendido a Psicologia do Conhecimento e a abordagem teórico-conceitual e metodológica que é o objeto deste artigo. Trata-se de uma via instigante e desafiadora, uma vez que, como sabemos, embora a Psicologia procure manter um discurso *monista* em rejeição à dicotomia mente e corpo, é difícil mantê-lo, tanto do ponto de vista da pesquisa como do ponto de vista da prática psicológica, uma vez que os cânones metodológicos ainda são mais cartesianos do que de fato se admite. Ao mesmo tempo, manter a ideia da dualidade mente e corpo significa manter também a dualidade entre indivíduo e sociedade, entre pensamento e linguagem e entre razão e emoção, o que significa manter uma armadilha metodológica paralisante (Fávero, 2010).

Assim, temos insistido na necessidade de assumir o exercício de encontrar opções teóricas e conceituais para fundamentar a rejeição dessas dicotomias nos reportando a certos pensadores do final do século XIX e início do XX para, por meio deles, estabelecer um diálogo com pensadores contemporâneos da Psicologia, da Semiologia e das Ciências Sociais.

Esse diálogo nos permitiu evidenciar uma tese central consensual sobre a construção do conhecimento: aquela que defende que o pensamento é uma forma de ação, de modo que a ciência e a tecnologia constituem as etapas históricas da práxis humana. Evidenciamos também que a repercussão dessa tese permitiu, sobretudo a partir dos anos de 1970 e 1980, que se instalasse na Psicologia uma discussão epistemológica que colocou em xeque os cânones científicos e defendeu a importância do estudo da história da Psicologia como história de ideias sociais e culturais ideologicamente construídas.

Como sabemos, no primeiro decênio do século XXI essa postura e a interdisciplinaridade foram

constantemente reafirmadas para fundamentar uma psicologia reflexiva e crítica (ver, por exemplo, Smedslund, 2009; Gergen, 2010).

Assim como outros autores (ver Sinha, 1988; Bruner, 1990, e mais recentemente os anteriormente citados), temos salientado a importância dessa discussão para o próprio desenvolvimento da Psicologia do Desenvolvimento, de modo a defender, em consonância com o diálogo ao qual nos referimos acima e que envolve os grandes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, como Piaget (1972, 1976, 1977), Wallon (1963) e Vygotsky (1979), e grandes pensadores, como George Mead (1992), Bakhtin (1981) e autores contemporâneos como Bourdieu (1982), Bruner (1990) e Lotman (1990), que é possível e desejável estabelecer, teórica e metodologicamente, uma relação entre os dados psicológicos e os sociológicos, e por meio dessa relação questionar as dicotomias já referidas. É nesse diálogo que encontramos suporte para defender a tese segundo a qual o ser humano se desenvolve mediante a construção dialética da adaptação e interação com o meio sociocultural por meio dos processos de mediação semiótica, o que significa entender que os objetos, assim como as ações humanas, têm significados socioculturais, de modo que *as práticas sociais têm um fundamento, explícito ou implícito, que lhes dá significado* (Fávero, 2007).

Embora à primeira vista possa parecer que estamos nos afastando do objeto de discussão deste artigo, acreditamos que a ideia sobre o conhecimento científico e a tese consensual da qual derivamos a tese acima, é fundamental para que se mantenha a defesa de que se há construção então é possível se reconstruir, tendo em vista as mudanças pessoais, institucionais e socioculturais. Essa postura tem estado presente na literatura atual sobre o desenvolvimento da reflexão, ao qual mais adiante nos referiremos como *tomada de consciência*.

Para Le Cornu, por exemplo, essa reflexão e a internalização são vistas de mãos dadas, de modo que a reflexão inclui uma transformação gradual do conhecimento externo social em um conhecimento pessoal. “Isso é parte do processo do vir a ser e precisa ser entendido em termos existenciais” (Le Cornu, 2009, p. 284). Isso significa, que, “assim como o homem se externaliza a si mesmo, ele constrói o mundo no qual ele se externaliza. No processo de externalização, ele projeta seus próprios significados na realidade” (Berger & Luckmann, 1967, p. 121-122, citado por Le Cornu, 2009, p. 281).

O segundo aspecto teórico-conceitual a ser salientado é a necessidade de se ter em conta que a

tese explicitada acima admite várias implicações. Considerar o sujeito humano como um ser psicologicamente ativo significa admitir, como já dito, que ele se constrói a si mesmo e na sua interação com as práticas de uma dada sociocultura, que ele constrói o que temos denominado de *paradigma pessoal*, o que caracteriza a sua identidade única e particular, considerando-se, como Gattari (1992), que a subjetividade é construída nas instâncias individuais, coletivas e institucionais (Fávero, 2010). Em outros termos, entendemos que o processo de desenvolvimento humano dá-se na articulação entre os aspectos subjetivos, desenvolvimentais e cognitivos dos processos semióticos em um contexto psicológico, e o fundamento histórico, institucional e ideológico dos sistemas de signos em um contexto sociocultural (Fávero, 2007).

A partir dos dois aspectos teórico-conceituais salientados delineia-se um terceiro, já enunciado ao nos referirmos a Le Cornu (2009); ou seja: uma vez que o *paradigma pessoal* é construído por um sujeito psicologicamente ativo, então podemos defender que é possível promover a sua atividade interna, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das premissas que sustentam esse paradigma, expor, quiçá, suas contradições, e promover uma nova fundamentação para a criação e a transformação dos seus significados, e assim por diante.

PESQUISA DE INTERVENÇÃO: UMA RECONSTRUÇÃO POLISSÊMICA

Os aspectos teórico-conceituais que retomamos acima fundamentam nossa abordagem metodológica para a pesquisa de intervenção, que é entendida como uma reconstrução polissêmica e considera o desafio apontado por uma vasta e diversificada literatura: quando se trata de produzir algum tipo de mudança ou transformação, a maior dificuldade encontra-se na avaliação de seus efeitos e de sua eficácia (Schmidt, Budtz-Jørgensen & Avlund, 2006, por exemplo).

Para responder a essa questão e ao mesmo tempo considerar o aporte conceitual já exposto, temos defendido uma integração teórica e metodológica que, ao mesmo tempo em que não perde de vista o sujeito individual e suas atividades internas, não o isola, de modo a levar em conta as atividades comunicativas e fazer jus, assim, a uma tese central que considera a interação dialética entre ser humano e meio sociocultural.

O desafio dessa integração é evidente: ela supõe a criação de situações de natureza interativa para a proposição de atividades que demandem dos sujeitos a

descoberta dos *novos possíveis*, como diz Piaget (1976), o que significa atualizar novos conceitos dentro de um dado campo conceitual. Em outros termos, tais situações devem permitir a construção de um novo possível, chegando ao nível da atualização não apenas concebido como tal pelo sujeito, mas compreendido em suas condições de atualização, o que podemos então denominar de *construção de novas competências*.

Assim, temos desenvolvido vários estudos nos quais adotamos as situações interativas e consideramos os produtos construídos nessa interação tanto do ponto de vista temático como do ponto de vista da influência recíproca no desenvolvimento de cada participante da interação. Em resumo, temos desenvolvido pesquisas de intervenção em um contexto de interação, isto é, em uma dinâmica sociocognitiva, considerando seus efeitos reguladores e como esses se integram ao processo de autorregulação próprio ao indivíduo. Isso quer dizer que, embora as regulações em situações interativas se situem sempre em uma dinâmica sociocognitiva, levamos em consideração as construções cognitivas elaboradas e exploradas por cada indivíduo nessa situação. Em outras palavras, temos recuperado a importância da autorregulação no funcionamento cognitivo de cada sujeito no contexto interacional (Fávero 2007).

Para tanto, nosso método integra o grupo focal, a análise das interlocuções tomadas como *atos da fala* e a tomada de consciência segundo a abordagem de Piaget. Vamos retomar alguns dos seus aspectos fundamentais para evidenciar essa integração.

GRUPO FOCAL, ATOS DA FALA E TOMADA DE CONSCIÊNCIA: UMA INTEGRAÇÃO METODOLÓGICA

A literatura sobre o grupo focal é extensa, sobretudo a partir dos anos de 1980. Vamos ressaltar alguns aspectos sobre seu uso na coleta de dados, de modo a explicitar o uso que dele fazemos na pesquisa de intervenção, integrando a análise dos atos da fala e a tomada de consciência de modo que fique claro mais uma vez que nosso objeto é o desenvolvimento psicológico humano.

O grupo focal se distingue da categoria de entrevistas em grupo, uma vez que aquele se refere ao uso explícito da interação em grupo como procedimento de coleta de dados de pesquisa, de modo que essa interação deve ser considerada no procedimento de análise dos dados. No procedimento que adotamos, o grupo focal é ser utilizado para

encorajar as pessoas a se engajar entre si, formular verbalmente suas ideias e externar suas estruturas cognitivas.

Isso nos conduz ao papel do pesquisador: ele é um sujeito ativo no grupo focal. Ele deve tentar maximizar a interação entre os participantes por meio de um estilo particular de intervenção: manter vivo o debate, instigando-os a discutir as inconsistências tanto entre eles como em relação àquelas presentes em seus próprios pensamentos. É isso que permitirá examinar como ambas as similaridades entre os participantes do grupo e suas diferenças individuais contribuem para o processo de coleta de dados, tendo-se em conta que o maior interesse de se utilizar o grupo focal na coleta de dados está na construção de uma teoria, e não na avaliação de uma já existente.

Essa questão do papel do debate que expõe as similaridades e diferenças entre os participantes é um ponto-chave para nossa proposta metodológica, porque isso os leva a questionar-se uns aos outros, persuadir uns aos outros ou complementar os pontos de vista, e para isso deverão ser encorajados a teorizar sobre os seus fundamentos. Ora, isso conduz à estruturação do pensamento e à tomada de consciência sobre seus próprios pontos de vista e como se relacionam com os pontos de vista do outro, assim como a tomada de consciência de outras perspectivas e como essas podem se operacionalizar em uma dada situação.

É nessa perspectiva que adotamos o grupo focal: para ir além de um procedimento que evidencia as opiniões das pessoas, como nos estudos de Myers (1998), por exemplo, para tomá-lo como um procedimento de intervenção, isso é, uma situação não somente para tratar e desenvolver temas sobre um objeto particular, mas para repensá-los. Por isso mesmo nós utilizamos um modelo de análise da dinâmica do grupo tal como expressa através da fala, para evidenciar o processo de desenvolvimento da tomada de consciência dos sujeitos sobre seus próprios paradigmas e seus processos de regulação cognitiva na elaboração da transformação desses paradigmas, retomando a tese de Vion (2000) segundo a qual “A interação é, portanto, o lugar onde se constroem e se reconstróem indefinidamente os sujeitos e o social” (p. 93).

Cabe salientar que, diferentemente da teoria dos atos da linguagem, que se fundamenta no conceito de ação, estamos assumindo com Vion (2000) que um *ato da fala*, além da sua função de dizer ou de querer dizer alguma coisa, constitui um ato social por meio do qual os atores sociais interagem. Nessa perspectiva, a noção de *atos da fala* repousa essencialmente no

conceito de *interação*, constituindo-se para os atores sociais em meios interativos de resolver problemas de natureza concreta e simbólica, assim como de tomar consciência tanto dos modos de resolvê-los como da relação entre esses modos e suas próprias identidades, o que nos remete ao já referido “*paradigma pessoal*”.

A tomada de consciência desempenha, destarte, um papel fundamental na perspectiva que estamos defendendo. Longe de ser considerada como uma *iluminação súbita*, tanto na perspectiva piagetiana como na vygotskiniana, ela é entendida como uma construção, ou seja, como um processo desenvolvimental.

Como sabemos, para Vygotsky (1979), é através da interiorização progressiva dos instrumentos que medeiam uma atividade — entre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial — que se constrói o pensamento consciente, que, por sua vez, regula as outras funções psíquicas. No fim desse processo a consciência torna-se “um contrato social consigo mesmo” (Bronchart, 1985, p. 14-15). Como podemos ver - e por isso mesmo defendemos a articulação teórico-conceitual como exposto antes -, Vygotsky também considera as autorregulações no funcionamento cognitivo de cada sujeito no contexto interacional.

No estudo de Piaget (1977) sobre a construção da tomada de consciência, essa autorregulação desempenha um papel-chave:

Para Piaget (1977) a *tomada de consciência* “aparece em todos os aspectos como um processo de conceituação reconstruindo e depois ultrapassando, no plano da semiotização e da representação, o que foi adquirido no plano dos esquemas de ações” (p. 271). No seu desenvolvimento funcional, ela se dá primeiro sobre os objetivos e resultados da ação. Como diz esse autor, a tomada de consciência (...) “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, 1977, p. 263, em Fávero, 2009).

Em outros termos, trata-se de um movimento de *internalização a partir da ação* que conduz, segundo

Piaget (1977), “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” (p. 263).

Nas pesquisas que desenvolvemos ficou evidenciado como as interlocuções produzidas durante a discussão no grupo focal engendram essa internalização e explicitam as regulações cognitivas, que, por sua vez, explicitam a tomada de consciência. É esse o significado de expressões tais como “eu vi que”, “eu me disse que”, “eu me dei conta de que”, “eu concordo com você”, etc.

Nos estudos desenvolvidos na perspectiva que aqui defendemos, cada uma das sessões de grupo focal é transcrita na íntegra. A transcrição das interlocuções é antes submetida à análise do seu próprio conteúdo, através da *proposição* como unidade de análise, tomada no sentido backtiniano; em seguida procedemos à análise de sua natureza enquanto *atos da fala*, por meio das categorias situadas nas cinco esferas, como retomadas por Fávero (2007) da proposta de Chabrol e Bromberg (1999): 1) de informação (todo ato da fala que visa descrever, categorizar, definir, considerar os objetos do mundo e sua relação de maneira não avaliativa); 2) de avaliação (todo ato da fala que exprime um julgamento de valor, ou uma apreciação); 3) de interação (todo ato da fala que visa à coelaboração das identidades dos parceiros e a co-gestão das suas relações); 4) acional (todo ato da fala que propõe o fazer, que incita e exorta o fazer, o engajamento); 5) contratual (todo ato da fala que tem por função gerar ou regular a comunicação, em função dos objetivos, dos jogos de ações e do contrato de comunicação).

São os resultados dessa análise que nos fornecem os subsídios para a definição dos objetivos da sessão seguinte, por isso é a análise das interlocuções produzidas em uma sessão de *grupo focal* define o foco da sessão seguinte.

Temos apresentado esses resultados estruturados em tabelas divididas em quatro colunas. Na primeira coluna transcrevemos literalmente as interlocuções produzidas nas sessões de grupo focal; na segunda coluna apresentamos as proposições extraídas dessa transcrição; na terceira coluna apresentamos a categorização dos *atos da fala*, e na quarta, apresentamos as esferas nas quais elas se situam.

No quadro 1, apresentamos, a título de exemplo, um extrato da apresentação oral na XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (Oliveira Vieira & Fávero, 2009), na qual se descreveu uma pesquisa de intervenção desenvolvida com professoras de alunos autistas em que se assumiu o aporte aqui

defendido. Esse estudo se centrou no autismo, tanto do ponto de vista teórico-conceitual como do ponto de vista da demanda de competências profissionais particulares. Podemos ver nesta tabela que a categorização dos atos da fala se traduz em verbos e as esferas nos quais esses atos se situam, em substantivos. Por exemplo, a esfera da avaliação abarca aqueles atos da fala que dizem respeito ao ato ou efeito de avaliar.

Embora se trate de um extrato, pudemos evidenciar o debate na troca de interlocuções. No decorrer das sessões interativas, esse debate foi subsidiado pela leitura de textos específicos sobre o

autismo e sobre o próprio conceito de construção de conhecimento, de modo que a tomada de consciência de que o conhecimento é um empreendimento humano como qualquer outro, com suas raízes filosóficas e socioculturais, trouxe fundamento para a discussão sobre a produção de conhecimento a respeito do autismo. Dito em outros termos, a situação interativa proporcionada pelo grupo focal engendrou a assimilação *refletidora*, por meio da regulação ativa, possibilitando a (re) significação do conhecimento na interlocução com os pares (Oliveira Vieira & Fávero, 2009).

Transcrição dos atos da fala	Proposições	Categorias dos atos da fala	Esferas dos atos da fala
S7: “Eu acho que há uma falta de respeito, o outro não quer aceitar (<i>P: a diferença?</i>) aquela diferença, (S1: eu acho) só para concluir aqui... Eu acho que tem essa parte de discriminação, essa falta de organização dessa turma, da secretaria, da escola e essa outra questão da discriminação. Eu acho que crianças com problemas comportamentais, dentro dos deficientes mentais, para mim são as crianças que são mais discriminadas. Entraria a questão familiar, a criança é muitas vezes discriminada, aí não se restringiria ao autismo, eu acho que a criança mesmo, é bem antes. A família ela é pouco informada, a sociedade fazem uma barreira né? Que dificulta o trabalho com o autismo. Eu acho uma falta de respeito com o aluno autista.	O outro não aceita a diferença. / Existe a discriminação, a falta de registros na escola, na secretaria. / As crianças com problemas comportamentais são as mais discriminadas. / A família é pouco informada. / A sociedade discrimina a família.	Posicionar-se complementar interromper reconhecer	avaliação informação interação informação avaliação interação

Quadro 1 - Extrato da Análise dos Atos da Fala Como Apresentado por Oliveira Vieira e Fávero (2009)

Nota: S para sujeito e P para pesquisadora.

O encadeamento da sequência das sessões de grupo focal, tal como estamos defendendo, fica evidente na descrição do trabalho desenvolvido com cuidadores de uma instituição para idosos do Estado de Goiás (Costa, 2006). Visando qualificar profissionais para atender à crescente demanda de cuidadores de idosos ativos e saudáveis, essa autora desenvolveu uma pesquisa de intervenção sobre as transformações das representações sociais a respeito do idoso e do envelhecimento desses profissionais, deslocando o foco de uma abordagem predominantemente médica para uma abordagem psicológica.

Vamos aqui retomar resumidamente essa descrição, na qual os resultados e a discussão foram apresentados ao mesmo tempo em que se descrevia o procedimento geral das sessões interativas nos grupos focais.

Na primeira sessão de grupo focal a pesquisadora instigou a discussão com foco na questão da velhice,

velho e idoso. A análise dos atos da fala evidenciou as seguintes concepções partilhadas no grupo: o velho visto como ranzinza, doente, carente, experiente; a velhice conceituada como o estado de ser do velho, mudança na cabeça e desgaste físico; o idoso como o velho que não se entrega à velhice; aquele que respeita o velho. Tais conceitos estavam fundamentados nas seguintes premissas básicas: não é bom ser velho; velho, velhice e idoso são conceitos socialmente construídos; não há diferença nesses termos, eles servem para disfarçar o preconceito social em relação ao velho.

Na segunda sessão essas mesmas premissas foram apresentadas ao grupo com o intuito de focar a discussão na confrontação destas, sobretudo naquela premissa antagônica de que o velho “tem experiência de vida” e, ao mesmo tempo, “o velho não tem valia”. Os participantes concluíram que necessitavam de mais informações sobre o tema, de modo que a terceira e a quarta sessões foram

focadas na leitura e discussão de textos sobre o envelhecimento.

A análise dos atos da fala dessas sessões evidencia a elaboração de um consenso pelo grupo: envelhecer não é bom *no Brasil*; existe um preconceito em relação ao fato de envelhecer, o que se relaciona com a perda da beleza (desgaste físico) e a pouca interação dos jovens com os velhos; a sociedade brasileira não cuida dos velhos. Tais premissas fundamentavam a tese geral do grupo: envelhecer é ruim.

Da quinta sessão em diante o grupo foi confrontado com dois conjuntos de premissas que continuavam a sustentar os dois focos principais de suas representações sobre o envelhecimento: 1) o envelhecimento visto como experiência negativa; e 2) a ênfase nas perdas físicas, intelectuais e sociais – com base em um paradigma calcado na relação entre aspecto físico, beleza e afetividade e a articulação entre as representações sociais do envelhecimento e aquelas de gênero. Evidenciou-se, assim, o predomínio de dois raciocínios básicos: envelhecer traz perdas e alterações físicas que eliminam a beleza e limitam o sujeito velho em uma sociedade que valoriza a beleza e na qual é mais fácil ser feliz quem é belo e jovem; por outro lado, ser velho implica estar só, e estar só impede de ser feliz; portanto, ser velho é ser infeliz.

Na sequência, as sessões focaram a relação entre aspecto físico, conceito de beleza e afeto, de um lado e de outro, mas não separadamente, e a premissa de que para ser feliz se depende necessariamente do outro. A análise dos atos da fala revelou uma volta constante à premissa inicial: envelhecer não é bom porque há perdas e isso traz consequências negativas (reclusão, doenças, etc.), portanto, é difícil ser velho e ser feliz. Por outro lado, essa análise evidenciou que o procedimento de afrontar o grupo com suas próprias premissas e instigá-lo a discutir as implicações dessas para sua prática profissional levava a uma tomada de consciência de que a faixa etária não pode condicionar, por si só, um tipo de procedimento com os velhos. Nas últimas sessões observou-se um deslocamento desse foco para a questão do apoio da sociedade à população envelhecida, sobretudo, nas classes sociais menos favorecidas economicamente. Isso levou o grupo a refletir que as atividades institucionais poderiam desempenhar um papel ativo no que se refere às políticas públicas relativas à população idosa.

A adoção da integração entre teoria e metodologia que aqui expusemos tem nos parecido frutífera, uma vez que ambas evidenciam a tomada de consciência de

cada participante e seus processos de regulações cognitivas e metacognitivas, por meio da análise dos processos comunicativos das interações. Destarte, trata-se de uma proposta que ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento psicológico, evidencia seu processo. Ela também evidencia que as pessoas internalizam informações da sua cultura elaborando-as e externalizando-as, de modo que, longe de uma ideia sociodeterminista, temos uma tese segundo a qual tanto as pessoas como a cultura estão em constante mudança ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Costa, F.G. (2006) A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma pesquisa de intervenção. Tese (Psicologia) Universidade de Brasília.
- Fávero, M. H. (2007). Paradigme personnel et champ conceptuel: implications pour les situations didactiques. In M. Merri (Org.), *Activité Humaine et Conceptualisation* (pp. 625-634). Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.
- Fávero, M. H. (2009). Os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia do Conhecimento. In: M. H. Fávero, & C. Cunha (Coord.), *Psicologia do Conhecimento. O diálogo entre as ciências e a cidadania* (pp. 9-20). Brasília: Unesco.
- Fávero, M. H. (2010). *Psicologia do gênero. Psicobiografia, Sociocultura e Transformações*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Gattari, F. (1992). *Chaosmose*. Paris: Galilée.
- Gergen, K. J. (2010). The acculturated brain. *Theory & Psychology*, 20(6), 795-816.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Le Comu, A. (2009). Meaning, Internalization, and Externalization Toward a Fuller Understanding of the Process of Reflection and Its Role in the Construction of the Self. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 279-297.
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Mead, G. (1992). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University Chicago Press.
- Morawski, J. G. (2005). Reflexivity and the psychologist. *History of the Human Science*, 18(4), 77-105.
- Oliveira Vieira, D.; Fávero, M. H. (2009). A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo. Em: Sociedade Brasileira de Psicologia. [Resumos de Comunicações Científicas]. XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 28 a 31 de outubro de 2009, Centro de Convenções de Goiânia, pp. 09-42.

- Piaget, J. (1972). L'Épistemologie des Relations Interdisciplinaires. In *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE. Recuperado em 11 de outubro, 2010, de <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index.php>.
- Piaget, J. (1976). Le possible, l'impossible et le nécessaire. *Archives de Psychologie*, XLIV(172), 281-299.
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Edições Melhoramentos/Editora de São Paulo.
- Schmidt, L., Budtz-Jørgensen, E., & Avlund, K. (2006). Group Cohesion and Social Support in Exercise Classes: Results From a Danish Intervention Study. *Health Education & Behavior*, 33(5), 677-689.
- Sinha, C. (1988). Evolution and development: the phylocultural complex. In *Language and representation* (pp. 77-110). New York: New York University Press.
- Smedslund, J. (2009). The mismatch between current research methods and the nature of psychological phenomena. *Theory & Psychology*, 19(6), 778-794.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Livre.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior. *Soviet Psychology*, XVII(4), 35.
- Wallon, H. (1963). Psychologie et matérialisme dialectique. *Enfance, Numéro spécial "Henri Wallon, buts et méthodes de la psychologie"*, 1, 31-34.

Recebido em 01/10/2011

Aceito em 01/04/2012

Endereço para correspondência: Maria Helena Fávero. SQN 205, bloco L, apto. 506, CEP: 70843-120, Brasília-DF, Brasil.
E-mail: faveromh@brturbo.com.br.