



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JANAILSON MONTEIRO CLARINDO

O GRUPO: DE ESPAÇO INTERACIONAL À FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO

FORTALEZA

2015

JANAILSON MONTEIRO CLARINDO

O GRUPO: DE ESPAÇO INTERACIONAL À FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

C542g

Clarindo, Janailson Monteiro.

O grupo : de espaço interacional à ferramenta de mediação / Janailson Monteiro Clarindo. –
2015. 85 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Psicologia.

Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

1. Grupos pequenos – Fortaleza(CE). 2. Mediação – Fortaleza(CE). 3. Relações
intergrupais – Fortaleza (CE). I. Título.

CDD 302.34098131

JANAILSON MONTEIRO CLARINDO

O GRUPO: DE ESPAÇO INTERACIONAL À FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr. Ana Ignez Belém Lima Nunes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dr. Lúcia Maria Gonçalves Siebra
Universidade Federal do Ceará(UFC)

A minha mãe, Norma Silva Monteiro.

A minha esposa, Rafaela de Souza Ferreira.

AGRADECIMENTO

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À Prof. Dr. Veriana Colaço, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Lúcia Siebra e Ana Ignez Nunes pelo tempo e valiosas colaborações e sugestões.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pela compreensão e disponibilidade.

À professora que participou da pesquisa, pela abertura da turma ao nosso trabalho e disponibilidade de intercâmbio no decorrer do semestre.

Aos colegas da turma e professores do mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A minha família, pelos momentos únicos de caos.

Aos colegas de minha graduação, pelos saudosos debates e momentos de descontração.

Aos meus amigos, por seu apoio.

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo analisar o processo de transição entre duas funções possíveis que um grupo assume: espaço de interação simbólica para seus membros (1) e ferramenta cultural de mediação (2). No caso desta segunda conformação grupal, a sua dinâmica assume o papel de instrumento mediador para os participantes do grupo. Para alcançar o objetivo acima foi feita uma pesquisa de cunho etnográfico, a partir da inserção em uma disciplina optativa do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, com observação participante no decorrer de todo o semestre letivo e realização de videograções de quatro aulas específicas, relativas à atividade prática de facilitação grupal. A principal abordagem teórica utilizada foi a Psicologia Histórico-Cultural. Participaram da disciplina dezenove estudantes jovens adultos, de ambos os sexos, que se constituíram também os participantes da pesquisa. Nos encontros videogravados, facilitados pelos próprios estudantes, foram realizadas dinâmicas de grupo com temas diversos, como comunicação, competição e motivação. O exame das videograções foi feito por meio de uma análise interpretativa com foco no funcionamento grupal e nas características que sugeriam indícios da transição entre as duas funções assumidas pelo grupo como instância coletiva. As categorias teóricas de análise foram os conceitos de grupo e de mediação e as categorias empíricas identificadas nas observações das filmagens foram a relação entre competição e a cooperação, bem como a consciência do processo grupal, observando-se os momentos em que houve a transição do grupo funcionando como espaço de interação para aquele em que assumiu a função de ferramenta mediadora. A tal fenômeno foi dado o nome de transição F1 – F2. Os resultados obtidos indicam que a competição aliada à cooperação em um contexto grupal favorece a transição F1 – F2. Outro fator que pode potencializar essa transição decorre da reflexão e consciência de todas as etapas do processo grupal.

Palavras-chave: Grupo. Mediação. Ferramenta Cultural.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of transition between two possible functions that a group assumes: an interactional symbolic space for its members (1) and a meditational cultural tool (2). In the case of this second group conformation, their dynamics assumes the role of mediator instrument to the participants of the group. To achieve the goal above, the research used was influenced by the ethnography and took place in a Psychology class in the Federal University of Ceará (UFC), with participant observation during the entire semester and the video recording of four specific classes which were facilitated by the students themselves. The main theory used was the Historical-Cultural Psychology. Nineteen young adults of both genders students were both the discipline and research participants. In videotaped meetings, group dynamics were performed with various topics such as communication, competition and motivation. The examination of the video recordings were made through an interpretative analysis focusing on group functioning and characteristics that suggest evidence of the transition between the two functions assumed by the group. Theoretical analysis categories were the concepts of group and mediation. The empirical categories identified in the observation of the recordings was the relationship between competition and cooperation, and the awareness of the group process, observing the times when there was a transition between the group space interaction function to the mediating tool function. To this phenomenon was given the name of transition F1 - F2. The results indicate that the competition together with the cooperation in a group context favors the transition F1 - F2. Another factor that can leverage this transition arises from reflection and awareness of all the stages of group process.

Keywords: Group. Mediation. Cultural Tool.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA.....	15
2.1	Participantes da Pesquisa	19
2.2	Procedimentos Éticos	20
2.3	O Processo da Pesquisa	21
2.3.1	As Videograções	22
2.4	O Processo Analítico e suas Categorias	27
3	UMA VISÃO COMPLEXA DE GRUPO.....	29
4	O GRUPO COMO FERRAMENTA CULTURAL.....	39
5	A DÍADE COMPETIÇÃO-COOPERAÇÃO COMO RECURSO PARA A TRANSIÇÃO DAS FUNÇÕES GRUPAIS.....	46
6	A CONSCIÊNCIA DO PROCESSO GRUPAL E A FORMAÇÃO DA FERRAMENTA GRUPO.....	62
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS.....	79
	APÊNDICE.....	84

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O estudo dos grupos dentro da seara dos conhecimentos psicológicos não é novo. Há muito tempo se discute a respeito desse fenômeno social e de sua influência naqueles que o integram. Assim sendo, os mais diversos enfoques já foram utilizados ao se tratar do assunto (BARROS, 2009).

Aquele que usarei terá como foco os pequenos grupos e os desdobramentos gerados por eles em seus membros. Minha escolha pelo estudo desse tipo de grupo é inspirada na ideia de Vigotski (1995, 2006, 2007, 2008) a respeito da interação social e sua relação com o desenvolvimento, pois ele defende que “a interação social em pequenos grupos ou em díades conduz a um funcionamento psicológico superior do indivíduo” (apud, WERTSCH, 1988, p. 44).

Escolhi tal tema devido, também, à minha trajetória no curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve relação direta com o trabalho com grupos desde seu início. Fiz parte, inicialmente, do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) e lá realizei diversos trabalhos de extensão com grupos pequenos no interior do Ceará. Em meados do curso, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET) e, mais uma vez, fiz trabalhos práticos com grupos pequenos, mas dessa vez em ambiente escolar. Além disso, no meu estágio curricular, na área escolar, também tive oportunidade de desenvolver atividades em grupo, uma delas, inclusive, serviu de material empírico para meu trabalho monográfico do final do curso, cujo tema foi o grupo entendido como ferramenta cultural no processo de construção do conhecimento.

Trabalhei de forma teórica e prática tal tema, entretanto, há questões que ainda precisam ser trabalhadas. Com este projeto de pesquisa pretendo desenvolver uma em específico.

No estudo monográfico (CLARINDO, 2012) fiz um esforço teórico, em parceria com minha orientadora, com o objetivo de relacionar as características específicas dos pequenos grupos com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na categoria mediação. A mediação é um dos conceitos mais importantes dessa abordagem psicológica, pois, segundo Vigotski (1995, 2006, 2007, 2008), todas as funções psicológicas superiores,

que são tipicamente humanas, são processos mediados. Sejam os instrumentos materiais (ferramentas físicas) ou psíquicos (signos), eles funcionam como mediadores da ação humana no mundo que nos rodeia. Assim, nós deixamos de nos relacionar de forma direta com os estímulos ambientais, e passamos a controlar nosso próprio comportamento por meio da mediação cultural.

Em relação ao fenômeno do grupo, ele se constitui como um rico espaço simbólico que facilita a interação entre seus membros, ajudando-os a construir objetivos coletivos e também individuais, bem como uma história compartilhada. Uma das principais discussões que fiz, todavia, favoreceu na compreensão de que essa não é a única forma pela qual podemos orientar nossa visão acerca da relação entre grupo e mediação. Para isso, o conceito de mediação foi fundamental:

[...] o grupo pode ser visto não apenas como um *locus* para a ação mediada, no qual os mediadores são os sujeitos (seja o professor ou tutor, ou os pares), mas também como o próprio instrumento mediador do processo de aprendizagem. Ou seja, se mudarmos o foco da observação e passarmos a ver o grupo como um propiciador do processo de mediação, poderemos perceber e compreender novas facetas deste. Novas implicações práticas e teóricas podem tomar forma, daí a necessidade de se entender a *mediação* através da ferramenta cultural *grupo* visando à construção do conhecimento (CLARINDO, 2012, p. 11-12).

Sendo assim, o grupo também pode funcionar como a própria ferramenta de mediação em um processo de ação mediada, isto é, ele pode ser o instrumento mediador e não somente um contexto interacional onde mediações acontecem.

Wertsch (1998) tece uma importante discussão a respeito das propriedades da ação mediada por meio de instrumentos culturais. Para ele, toda ação mediada tem dez propriedades, que, resumidamente, podem ser definidas como: tensão irreduzível entre agente e os modos de mediação; todos os modos de mediação são materiais; a ação mediada pode ter objetivos múltiplos e simultâneos; a ação mediada situa-se em um ou mais domínios evolutivos (filogênese, ontogênese, sociogênese, microgênese); os modos de mediação restringem e possibilitam a ação mediada; novos modos de mediação transformam a ação mediada; o agente pode possuir o domínio dos modos de mediação; o agente pode possuir a apropriação dos modos de mediação; a utilização dos modos de mediação pode gerar “conseqüências laterais”, ou seja, inesperadas, na ação mediada e; os modos de mediação associam-se com poder e autoridade.

Ao dizer que o grupo pode funcionar também como uma ferramenta cultural, compreende-se que ele pode ser um modo de mediação que possui todas essas propriedades, e não apenas um espaço no qual os membros podem interagir.

Explicando melhor, com as conclusões tiradas da pesquisa de monografia, entendo que há um duplo aspecto de organização e conseqüente compreensão acerca do que se pode conceber como grupo, pois, além do grupo comportar um conjunto de pessoas que tentam realizar uma atividade em equipe, ele também se configura como uma ferramenta cultural, quando sua dinâmica assume o papel de instrumento mediador. Assim, o fenômeno grupo pode funcionar simplesmente como espaço simbólico e interacional, contexto no qual seus integrantes utilizam outras ferramentas de mediação, ou ele próprio pode vir a funcionar como ferramenta mediadora. Todavia, a pesquisa levantou algumas questões bastante pertinentes que permaneceram sem ser respondidas, por exemplo, como essas duas funcionalidades do grupo se articulam? O que propicia uma dada dinâmica grupal operar como instrumento mediador?

É a partir delas que surge o meu problema de pesquisa, que parte do seguinte questionamento: se o grupo pode oscilar entre uma configuração que funcione essencialmente como um espaço simbólico de interação e outra que opera como instrumento mediador, interessa-me saber que tipo de estratégias podem ser usadas para que ele transite entre uma função e outra. Afinal, esse tipo de conhecimento poderia ser ricamente aproveitado no que fazer do profissional de psicologia ou de áreas afins nos momentos em que ocorressem trabalhos com grupos pequenos. Uma estratégia metodológica que auxiliasse esses profissionais a facilitar o processo de utilização da ferramenta grupo durante a realização de determinadas atividades poderia potencializar o desenvolvimento social e cognitivo de seus integrantes.

A partir desse problema, elaboramos a seguinte pergunta de partida: *como um grupo que opera como espaço interacional pode assumir o papel de ferramenta cultural, funcionando como mediador das ações de seus integrantes?*

Tentando desenvolver essa questão, a pesquisa se delineou com o seguinte objetivo principal: *analisar o processo de transição da função do grupo como espaço de interação para a função de ferramenta cultural.*

Desdobraram-se desse objetivo três outros mais específicos. O primeiro deles foi *analisar as características do grupo que funciona como espaço de interação simbólica,*

comparando-as com as do grupo que assume o papel de ferramenta cultural. Já que, no trabalho monográfico (CLARINDO, 2012), discorri a respeito do fenômeno como instrumento mediador, é importante saber como funciona o grupo quando não está servindo a seus participantes como uma ferramenta cultural. Como identificá-lo? Como caracterizá-lo? Essas são indagações que tentamos responder para uma melhor análise da categoria em estudo.

O segundo objetivo específico foi formulado como se segue: *identificar processos ou estratégias no funcionamento do grupo que geram atividades coletivas organizadas.* Isso se mostrou necessário para estudar os fatores que gerariam a transformação de uma função grupal para outra.

Nesse processo há uma figura que se sobressai em relação às outras, é o facilitador do grupo, por isso o terceiro objetivo específico relacionou-se com ele: *identificar ações e posturas assumidas pelo facilitador que favoreçam a utilização da função de ferramenta cultural do grupo.*

Tendo sempre em vista tais objetivos, tento traçar uma argumentação consistente com a finalidade de auxiliar na compreensão do fenômeno em estudo, visto a partir de diferentes ângulos, bem como na identificação de metodologias mais eficazes dentro de um processo grupal.

Com esses propósitos o estudo foi realizado e o texto da dissertação foi organizado da seguinte forma: após esta breve introdução, no capítulo 2, apresento a proposta metodológica que foi utilizada nesta pesquisa, bem como as características do grupo pesquisado. Depois discuto, no capítulo 3, a visão de grupo que guia este trabalho, diferenciando-a de perspectivas clássicas e compreendendo o grupo como um fenômeno complexo. No capítulo 4, desenvolvo a compreensão adotada em relação ao grupo como uma ferramenta cultural, apresentando as características dessa configuração e mostrando como ela é cara ao nosso trabalho.

A partir dessa base, os capítulos que se seguem discorrem sobre as análises mais aprofundadas, tendo como *corpus* alguns recortes das videogravações das aulas que se constituíram campo de estudo. Duas categorias analíticas se sobressaíram do material empírico e foi, portanto, com foco nelas que os capítulos 5 e 6 se estruturaram. No capítulo 5 apresento a relação entre competição e cooperação como um fenômeno importante na transição de uma configuração grupal para a outra, e, no capítulo seguinte, procuro mostrar a

importância da situação social imediata e os papéis assumidos pelos membros do grupo para o processo de transformação do grupo em uma ferramenta cultural.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Optamos por iniciar tratando do percurso metodológico da pesquisa com a intenção de dar a conhecer ao leitor o contexto grupal em que ela se deu, considerando o papel que tem para este estudo em particular. Também, para nós o rigor de uma pesquisa passa pela transparência com que se revela o seu fazer, as possibilidades e limites que a escolha metodológica produziu. Spink e Lima (1999, p. 102), seguindo uma perspectiva construcionista, afirmam que o rigor científico passa a ser concebido “como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo”. Para tanto, é fundamental que sejam apresentadas as condições que permitiram a produção do material a ser analisado e interpretado.

Nosso¹ estudo, então, teve um caráter qualitativo e realizou-se por meio da observação de pequenos grupos em um contexto educacional. Sabemos que a simples presença do pesquisador em campo já afeta o objeto de estudo, por isso escolhemos um tipo de metodologia que levasse isso em conta. Assim, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico, inspirada na corrente mais ampla da etnografia que tem como principal característica o uso da observação participante (MALINOWSKI, 1997).

A principal preocupação de uma pesquisa de cunho etnográfico é a atenção à cultura a partir de um prisma holístico e dialético (MATTOS, 2001). Isso significa enxergar os fenômenos com uma visão ampla, levando em consideração todas as partes que os constituem, sem esquecer as relações presentes entre tais partes.

Quanto à dialética, princípio básico das pesquisas etnográficas, Mattos (2001, p. 8) define-a como “uma relação ecológica entre os vários atores sociais ou grupos numa comunidade ou instituição, movimento histórico vivenciado pelos atores sociais num determinado espaço de tempo”. Basicamente, dá-se ênfase às relações entre os fenômenos

¹ A partir deste ponto usaremos a primeira pessoa do plural. A introdução foi desenvolvida na primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência particular, mas entendemos que, a partir deste ponto, trata-se de um trabalho conjunto entre mestrando e orientadora. Usar a primeira pessoa do plural também é uma forma de dar o devido valor a todos os autores que nos auxiliaram a elaborar este trabalho.

observados, e não apenas a um objeto específico. Esse princípio constituiu um dos balizadores dessa pesquisa, tendo em vista que a teoria de Vigotski (1995, 2006, 2007, 2008) também se baseia em princípios dialéticos, e é por ela que nos orientamos ao analisar nossos dados.

Sabemos, então, que a pesquisa com orientação etnográfica enxerga a cultura a partir de uma visão holística e dialética, mas o que, exatamente, ela entende como cultura? Mattos (2001, p. 1) diz que a cultura “não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana”.

Compreendemos, pois, que essa ideia de cultura é semiótica e é contextual. Assim, cultura “é a forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história” (MATTOS, 2001, p. 10). O que é mais importante para uma abordagem etnográfica é compreender os significados envolvidos nos processos vivenciados. Então, não basta observar os comportamentos e fatos ocorridos em determinado ambiente, é preciso compreender que significados são dados a eles. O objetivo principal da etnografia é, portanto, observar, documentar e encontrar o significado da ação.

É interessante complementar essa ideia com os conceitos de significado e sentido provindos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2008). Para essa teoria, significado é a ideia geral compartilhada entre os membros de uma comunidade a respeito de algo, enquanto que sentido possui um caráter mais pessoal. Cada pessoa dá um sentido próprio aos conceitos que conhece. Martins (1997, p. 115) resume tal diferença da seguinte forma:

VYGOTSKY estabelece uma importante distinção entre significado e sentido: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo lingüístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social.

É dessa forma que vislumbramos a complexidade do objetivo da pesquisa de cunho etnográfico. Mattos (2001) diz que a ironia desse tipo de trabalho é que o pesquisador nunca poderá descrever de forma verdadeiramente acurada o significado pessoal dado por cada uma das pessoas aos processos observados pelo pesquisador. Ou seja, o sentido (VIGOTSKI, 2008; MARTINS, 1997) é algo pessoal, não compartilhado, mas ainda assim alvo da pesquisa etnográfica, na medida em que se pretende uma aproximação e não exatidão acerca do sentido que se desdobra do significado dado pelos participantes da pesquisa àquela experiência que está em foco na pesquisa. Assim, intencionamos compreender os significados

produzidos pelas pessoas em relação no ambiente de sala de aula de uma disciplina de dinâmica de grupo do curso de Graduação em Psicologia.

Apesar da importância dada ao significado local que as pessoas particularmente dão às relações, também existe um interesse geral em relação a outros modos de construção de significados que não os atribuídos por uma pessoa e sim os que se produzem no coletivo, aos significados coletivos que subjazem à situação pontual observada. A comparação entre particular e geral, com ênfase no particular, também é uma das preocupações dessa abordagem de pesquisa.

Isso nos remete à ideia bakhtiniana de horizonte social e situação social imediata. Para Bakhtin (2009), toda situação enunciativa é determinada por esses dois fatores. O locutor é dependente dos interlocutores gerais e imediatos que o circundam, sua fala é criada a partir deles. Da mesma maneira, a pesquisa de cunho etnográfico nos auxilia a debruçar sobre tais fatores para conseguirmos observar as pessoas e compreendermos os significados criados nas condições de interação grupal.

Para completar essa breve explanação sobre as pesquisas de cunho etnográfico, é preciso ficar claro que nessas as pessoas formam ambiente umas para as outras. Segundo Mattos (2001), a ação é comportamento intencional baseado na ideia de como as pessoas reagirão a ele. Ou seja, à semelhança das ideias bakhtinianas, a influência que uma pessoa tem sobre a outra não é descartada no momento da observação de suas relações. Isso serve para mais uma vez nos lembrar que só a presença do pesquisador já é suficiente para modificar o objeto observado, ainda mais quando tal objeto se trata da relação entre pessoas.

Dito isso, falaremos agora sobre o contexto no qual a pesquisa ocorreu.

A escolha do local de nossa pesquisa foi definida a partir de condições de possibilidade e conveniência para realização de observações do funcionamento grupal, considerando a facilidade de acesso a grupos formados com objetivos específicos e dinâmicas propícias à visibilidade de seu funcionamento.

Assim, considerando a facilidade de acesso, fizemos nossa pesquisa com uma turma universitária do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), que cursava a disciplina optativa de Teoria e Métodos de Intervenção, que tem como conteúdo básico a prática de dinâmica de grupo. Essa disciplina foi escolhida justamente por sabermos que o trabalho em grupo seria priorizado no decorrer do semestre.

Esclarecemos que não escolhemos tal espaço para fazer nossa pesquisa apenas por motivos teóricos. Houve, também, aspectos práticos que nos levaram a entrar em contato com a professora da disciplina. Enquanto graduando, cursamos essa mesma disciplina e tivemos contato com sua professora, o que facilitou uma nova aproximação com a mesma. Esse novo contato com ela serviu para esclarecer os propósitos da pesquisa e estabelecer condições éticas e metodológicas em relação a nossa participação nas aulas. Ficou estabelecido que nossa participação não se daria na forma de monitoria ou algo semelhante, mas sim por meio de uma estratégia de observação-participante. Destarte, participaríamos das atividades propostas pela professora juntamente com os estudantes, não assumindo uma postura propositiva frente aos estudantes.

Para atingir os objetivos delimitados concernentes ao estudo dos grupos, acreditamos que o mais adequado seria acompanhar tal turma durante todas as aulas do semestre da referida disciplina. Apesar de ser uma disciplina optativa que congrega estudantes de variados semestres (terceiro, quarto, quinto, nono e décimo), sua dinâmica apresentava várias características típicas de um grupo que já funciona como espaço interacional, afinal, eles já fazem parte da mesma instituição de ensino, são todos universitários, possuem idades semelhantes, além de interesses comuns ao escolher uma determinada disciplina opcional, embora tenhamos observado a formação de subgrupos correspondentes aos estudantes provindos dos mesmos semestres.

Algumas características que encontramos nesse grupo correspondiam a uma interação constante entre os seus membros, expressavam objetivos em comum e entendimento recíproco deles mesmos como grupo (de estudantes da mesma instituição, por exemplo) (CASTRO, 2008). Ou seja, a turma já teria o potencial para se apresentar como um grupo que funciona como espaço simbólico. No entanto, a utilização do grupo como ferramenta cultural é um modo de funcionamento construído a partir de circunstâncias concretas, ou seja, não se apresenta como uma característica a priori e sim se faz, entre outras coisas, na e pelas necessidades de ações conjuntas e coordenadas para se atingir um determinado fim. Com efeito, pretendíamos observar a transição de uma configuração grupal para o outra, observando o movimento durante seu desenvolvimento e não apenas em seu estado fossilizado (VIGOTSKI, 2007).

Para isso, videogravamos alguns encontros da turma de graduação, especificamente os correspondentes à segunda parte da disciplina, na qual os próprios alunos

propuseram dinâmicas de grupo para o restante da turma a partir de temas previamente escolhidos pela professora. Posteriormente, descreveremos cada um desses encontros. As dinâmicas realizadas neles serviam também como avaliação para os estudantes. A partir das videograções, observamos as relações dos integrantes tanto em momentos de resolução de tarefas como em situações mais casuais.

Como dissemos, assumimos uma postura prioritariamente de observador-participante em sala, mas, como não possuímos nenhum auxiliar durante nossa pesquisa, no decorrer dessa segunda parte da disciplina, decidimos não participar das dinâmicas para videogravá-las com uma maior qualidade. Percebemos que isso seria a atitude mais adequada depois de fazermos algumas gravações testes, utilizando um tripé para sustentar a câmera. O áudio não ficava com uma qualidade aceitável e, devido ao formato da sala, não era possível captar todas as pessoas ao mesmo tempo. Assim, optamos por manusear a câmera durante as gravações, o que facilitou uma melhor captação de som e imagem. Apesar de termos assumido uma conduta mais participativa durante a primeira metade da disciplina, participando das discussões e dinâmicas propostas pela professora, na segunda parte, quando os estudantes ficaram à frente da condução das atividades, tornamo-nos prioritariamente observadores, com a intenção otimizar a videogração dos encontros.

2.1. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em relação aos participantes da disciplina, e, por conseguinte, da nossa pesquisa, foram dezenove estudantes de ambos os sexos, todos regularmente matriculados no curso de Psicologia da UFC. Eles tinham uma faixa-etária média de vinte anos, o que os caracteriza como um grupo de jovens. Como dissemos anteriormente, os estudantes eram de quatro semestres distintos, já que se tratava de uma disciplina optativa. O terceiro e quarto semestres possuíam mais representantes, quatro cada um.

Em relação à dinâmica das relações interpessoais na turma, podemos dizer que havia claras divisões. Como os estudantes provinham de diferentes semestres, aqueles originários da mesma turma tendiam a sentar próximos uns dos outros, o que acarretava na ocorrência de alguns subgrupos não oficiais. A presença de alguns alunos dos últimos semestres do curso pareceu, pelo menos nas primeiras aulas, intimidar um pouco aqueles originários dos primeiros, já que aqueles eram claramente mais participativos durante as

discussões propostas pela professora, enquanto estes ficavam mais quietos e observadores nesses momentos.

A professora percebia isso e tentava integrar a turma com algumas dinâmicas simples que visavam a estreitar as relações entre os integrantes da turma, bem como expunha para o grupo seu entendimento de que eles eram bastante quietos, pelo menos mais do que outras turmas com as quais ela já havia trabalhado.

O esforço da professora em integrar os estudantes pareceu dar certo com o tempo, pois com o passar das aulas os estudantes pareceram estar mais confortáveis com a presença uns dos outros e, quando chegou o momento em que teriam de facilitar as dinâmicas, a turma já estava bem mais coesa do que no início. A maioria já se conhecia pelos nomes e já se relacionava com maior espontaneidade do que no início. Durante a facilitação das dinâmicas propostas pelos estudantes, porém, estudantes dos semestres finais permaneciam mais seguros do que os outros, devido, possivelmente, à sua maior familiaridade com a prática em grupo.

Em suma, podemos dizer que a turma, a partir de determinado momento, já poderia ser caracterizada como um grupo que funcionava como um espaço de trocas sígnicas/simbólicas entre seus membros, mesmo quando não estavam participando de qualquer dinâmica, já se reconheciam como grupo, possuindo várias peculiaridades que a caracterizavam como tal. Discorreremos acerca dessas características posteriormente, ao descrevermos os procedimentos da pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para que pudéssemos trabalhar com essa turma, foram realizados todos os procedimentos que garantem a ética da pesquisa, como a submissão do projeto junto ao comitê de ética da UFC via Plataforma Brasil. Além disso, todos os estudantes que decidirem participar de nosso estudo assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Isso ocorreu na segunda aula da disciplina, quando tivemos uma roda de conversa sobre esse tema, em que foi discutida, entre outras coisas, a importância da aproximação entre pós-graduação e graduação na Universidade, os procedimentos éticos que precisavam ser realizados caso houvesse tal aproximação e o fato de estarmos abertos a sugestões em relação ao procedimento de coleta de dados.

Tivemos a preocupação de consultar a concordância da professora e esclarecê-la a respeito dos objetivos e metodologias da pesquisa. Também discutimos com ela a pertinência de realizarmos videograções e deliberamos junto com ela o momento de nossa inserção na turma e de início das filmagens. Após esse acordo com a professora, iniciamos o estudo apresentando aos alunos nosso projeto e os consultamos sobre suas concordâncias, inclusive sobre o procedimento das videograções.

Na primeira aula da disciplina, a proposta foi apresentada para os alunos, criamos um espaço no qual os estudantes puderam tirar suas dúvidas em relação à pesquisa e, no fim, aceitar ou não participar dela. Felizmente, a aceitação por parte dos estudantes foi boa e, depois de alguns encontros, acreditamos que a presença do pesquisador em sala já era de certa forma vista como parte integrante do ambiente, da maneira como preconizam os princípios etnográficos (MALINOWSKI, 1997).

2.3 O PROCESSO DA PESQUISA

Como falado acima, iniciamos com o contato e acordo com a professora da turma e, em seguida, tivemos o primeiro contato com a turma, quando apresentamos a pesquisa e obtivemos a aceitação para realizar a pesquisa e as videograções. A partir de então, passamos a frequentar as aulas, no primeiro momento nos inserindo e conhecendo sua dinâmica, para posteriormente fazer as observações e as filmagens.

Foram vídeo gravadas quatro aulas, na segunda parte da disciplina, quando os estudantes foram organizados em equipes para treinar a facilitação de grupo. Houve mais duas aulas em que os grupos eram facilitados pelos estudantes que não gravamos. Em uma delas não pudemos comparecer por motivo de doença e na outra as facilitadoras pediram para que não gravássemos, pois acreditavam que não iriam ficar tão espontâneas quanto gostariam se soubessem que estariam sendo filmadas. Assim, apenas observamos e fizemos um diário de campo nesse dia.

Durante as aulas, observamos as atividades grupais propostas pelos próprios subgrupos responsáveis por cada aula, de acordo com seu planejamento didático. Assim, acompanhamos a dinâmica da turma, atentando para o modo dos integrantes se comportarem como um grupo, tanto os facilitadores como os outros alunos.

2.3.1 AS VIDEOGRAVAÇÕES

Como dito anteriormente, o material que usamos para fazer nossas análises originou-se de videograções das aulas da segunda metade da disciplina, que foram facilitadas pelos próprios estudantes. Para fazermos tais videograções lançamos mão de alguns princípios básicos para otimizar essa ferramenta. Como alguns testes anteriores às gravações oficiais, manutenção do material e escolha da forma de manuseio da câmera que melhor se adequava ao ambiente da pesquisa. A análise dos dados videogravados também foi feita a partir de certas indicações que facilitaram o processo. Por exemplo, não transcrevemos todo o material gravado, tendo em vista que a própria videogração não representa uma captação perfeita daquilo que foi visto durante as aulas, esta já é uma espécie de tradução do material original, afinal o pesquisador não é neutro no processo de captação das imagens. Ele escolhe determinado ângulo, focaliza a câmera em um dos sujeitos de pesquisa ou em outro e, por conseguinte, negligencia vários aspectos que ocorreram na dinâmica grupal. Assim, a transcrição de uma videogração seria uma tradução de uma tradução e mais aspectos se perderiam (BELEI et al, 2008).

Portanto, as próprias gravações constituíram os dados que serviram para nossa análise. Foram marcados os momentos que consideramos importantes para nossa pesquisa e apenas esses foram transcritos, quando as falas presentes neles eram necessárias para a compreensão e exame do material em análise.

Em cada encontro dessa segunda parte de disciplina, grupos de até quatro alunos ficavam a frente das aulas. Nestas, os facilitadores propuseram dinâmicas relacionadas com um tema específico, previamente acordado entre professora e alunos, além de serem responsáveis pela discussão teórica acerca do assunto. Normalmente, eram realizadas três dinâmicas em cada aula. Em suma, os próprios alunos ficavam responsáveis pelo desenvolvimento das aulas nesses dias, estando a professora em uma posição mais de observadora, fazendo eventuais intervenções.

A seguir, faremos a descrição sucinta da proposta de cada um dos encontros facilitados pelos estudantes. Não realizaremos nenhum tipo de análise neste capítulo, nem discorreremos sobre o andamento em si das atividades, daremos apenas uma visão geral dos quatro encontros, para facilitar a visualização e compreensão do leitor acerca da dinâmica grupal na qual estávamos inseridos. Também com esse fim, faremos uma diferenciação

terminológica entre facilitadores (estudantes responsáveis pela coordenação das dinâmicas) e participantes (os outros estudantes presentes na aula e eram mobilizados a desempenhar as dinâmicas propostas). Para facilitar a visualização de todos os encontros, abaixo apresentamos uma tabela resumindo todos, depois faremos uma descrição breve deles.

	Dinâmica 1	Dinâmica 2	Dinâmica 3
Primeiro Encontro – Comunicação	Contação de histórias em duplas ou trios	Encenação de reunião	Conversa coletiva com auxílio de palavras-chave
Segundo Encontro – Competição	Discussão a partir de um episódio de uma série de TV	Corrida para colocar os calçados	Jogo com o nome dos animais
Terceiro Encontro – Percepção	Discussão teórica com o auxílio de um vídeo	Mudança de visual e posterior tentativa de percepção da mudança. Seguiu-se uma discussão teórica	Conversa em duplas com cada participante tentando identificar que sentimento, sensação, ou emoção o colega tentava demonstrar
Quarto Encontro – Motivação	Competição do riso: quem risse primeiro, perdia.	Caça ao “tesouro”	Descobrir de quem é a qualidade

O primeiro encontro tinha como tema a comunicação. Na primeira dinâmica, os facilitadores dividiram a sala em dois grupos de maneira que um não conseguia ouvir as conversas do outro grupo. Para o subgrupo A, os facilitadores disseram que cada um deles teria como missão contar uma história qualquer para uma ou duas pessoas que estavam no outro grupo quando eles voltassem a ficar juntos. Para o subgrupo B, disseram que cada um deles teria a tarefa de atrapalhar a contação da história do colega com o qual se juntaria. Como dissemos, os grupos não ouviram os acordos uns dos outros, portanto os integrantes do

grupo A não sabiam, a priori, que seriam atrapalhados propositalmente pelos integrantes do grupo B.

Após esse primeiro momento, houve um rearranjo na organização da sala e foram formadas várias duplas e um trio, nos quais havia uma pessoa do grupo A e pelo menos uma do B. Pediu-se, então, que os estudantes originários do A iniciassem a contação de uma história para o colega do lado, que, por sua vez, agia conforme tinha sido instruído para atrapalhar a situação. Após alguns minutos, os facilitadores interromperam a dinâmica e fizeram uma breve discussão sobre as dificuldades do processo de comunicação, tomando como exemplo a própria vivência que acabara de ocorrer.

Na segunda dinâmica, os facilitadores novamente dividiram a turma em dois subgrupos. Dessa vez, foi dada uma missão coletiva para cada subgrupo. Porém, os facilitadores falaram particularmente com cada um dos integrantes dos subgrupos e disseram, mais ou menos, como seria a personalidade deles durante a tarefa. Por exemplo, falaram para um dos participantes: “você concordará com tudo”; para outro: “você deve discordar de tudo”; para outro: “você deve por tudo em questão”; “você deve ser autoritário” etc.

Um subgrupo teve que simular uma reunião a respeito do gerenciamento de uma barraca de frutas em uma feira, enquanto que o outro teve de simular uma reunião de trabalho na qual o chefe cobrava resultados dos funcionários. Nenhum dos participantes sabia, a priori, qual era a tarefa individual indicada para os outros.

Após o término das duas “reuniões”, os facilitadores mais uma vez realizaram uma discussão acerca do tema da dinâmica, que, neste caso tratava dos problemas de comunicação que podem ocorrer em um ambiente cheio de pessoas com personalidades diferentes.

A terceira dinâmica foi mais uma conversa coletiva, mediada por palavras-chave espalhadas pelo chão pelos facilitadores, assim como em um círculo de cultura (FREIRE, 1996). Cada participante escolheu uma palavra e depois, usando-a como mote, falou a respeito da relação entre o quefazer do psicólogo e a comunicação.

O segundo encontro videogravado teve a competição como tema central. O primeiro momento não foi uma dinâmica propriamente dita e sim uma discussão sobre o tema da aula a partir da apresentação de um episódio da série televisiva estadunidense *Friends*. Nele as personagens principais envolviam-se em diversas situações competitivas. Após o

término do episódio, iniciou-se uma discussão acerca da competição, enfatizando o aspecto da liderança.

O segundo momento do dia foi uma dinâmica competitiva, uma espécie de corrida. Todos tiraram seus calçados e os colocaram em um canto da sala, depois os facilitadores dividiram a turma em dois subgrupos posicionados em fila indiana. Ao sinal de um dos facilitadores os primeiros, de ambas as filas deveriam correr e pôr seus calçados, depois voltar e tocar na mão do próximo da fila. O primeiro subgrupo que estivesse com todos os seus integrantes calçados e posicionados no local correto, ganharia a competição. Após o término da dinâmica houve uma rápida discussão acerca da atitude dos participantes durante a dinâmica.

No terceiro momento do dia, os participantes sentaram em roda no chão e pegaram, aleatoriamente, um papel com o nome de um animal. Eles só sabiam os nomes que tinham pegue para si mesmos, não os dos outros. Foram colocados alguns chocolates no centro do círculo e os facilitadores disseram que chamariam, aleatoriamente, pelos nomes dos animais, um por vez. O participante que tivesse o nome de seu animal chamado deveria ir até os chocolates e escolher um. Quando os facilitadores chamassem o nome do segundo animal, a pessoa que o havia tirado poderia escolher entre o chocolate na mão do participante que já havia tirado e os outros que ainda estavam no chão, e assim sucessivamente. Os facilitadores surpreenderam os participantes depois de chamar alguns animais, pois, quando chamaram o nome “rato”, várias pessoas haviam tirado esse nome. O que ocorreu foi que o comportamento outrora calmo do grupo se transformou rapidamente e todos os que tiraram a palavra rato correram agitadamente para os chocolates. Após esse momento, mais uma vez houve rápida discussão acerca da competição.

O terceiro encontro teve a percepção como tema. Esse encontro começou com uma discussão teórica sobre o assunto. Depois foi apresentado um vídeo com muitas cenas que mudavam constantemente e a discussão seguiu. Depois disso, teve início a primeira dinâmica: foram feitas duas filas de maneira que cada participante pudesse olhar diretamente para outro em sua frente. Depois disso, as filas se desfizeram e cada um dos participantes fez uma pequena mudança em seu visual (tirando um brinco, mudando o penteado etc.). As filas assumiram as posições iniciais e cada um deveria tentar notar a mudança ocorrida no companheiro que observara anteriormente. Após esse momento, nova discussão sobre a percepção se seguiu.

A segunda dinâmica foi feita em duplas. Separadamente, cada participante teria de conversar com outro e, durante esse processo, precisaria demonstrar um sentimento, uma sensação, ou uma emoção (raiva, cansaço, felicidade etc.). Depois das conversas, os facilitadores perguntaram se os participantes notaram a mensagem que seus companheiros tentavam passar e uma nova conversa coletiva teve início sobre a percepção do outro.

Depois disso, um novo vídeo foi passado. Inicialmente via-se uma imagem disforme, mas ela foi paulatinamente sendo ampliada e, por fim, viu-se o rosto de Hitler. A partir desse mote, os facilitadores pediram para cada um escrever como se via naquele momento e como via o outro integrante de sua dupla. Com o compartilhar da escrita realizou-se uma última discussão sobre a percepção.

O último encontro videogravado teve a motivação como tema central. Como na aula anterior, primeiramente apresentou-se um vídeo. Era uma animação curta de pouco mais de três minutos sobre um porquinho que tentava pegar um pote de biscoitos no topo de uma geladeira. Depois do vídeo, começaram um debate sobre motivação.

Depois disso, teve início a primeira dinâmica propriamente dita. Os facilitadores orientaram os participantes a circularem pela sala procurando “oponentes”. Quando achassem alguém, a competição consistia em os dois oponentes ficarem se encarando e, quem risse primeiro perdia. Cada um teria, de início, três bolinhas de papel. Aquele que perdesse uma disputa teria que entregar uma de suas bolinhas para seu oponente. Ao final de alguns minutos, o participante que tivesse mais bolinhas de papel ganharia o jogo.

Na segunda dinâmica do dia, os facilitadores dividiram os participantes em duas equipes e ambas teriam de “caçar um tesouro”. A sala fora decorada previamente, de maneira que havia muitos locais nos quais se poderia esconder o “tesouro”. Os participantes não sabiam o que seria tal “tesouro”, mas eram, pouco a pouco, ajudados por dicas dos facilitadores. No final, o tesouro era um bilhete. A equipe que o achou ganhou uma caixa de chocolates.

Na terceira dinâmica, cada participante teve de escrever em um pequeno pedaço de papel uma qualidade que reconheceu em si durante a dinâmica passada. Porém, após a escrita os facilitadores redistribuíram os papeis. Cada participante teria de dizer de quem achava que era a qualidade que tinha recebido e por quê. Após o compartilhar de opiniões, houve um breve encerramento sobre o tema da motivação. Esse foi o último dia de dinâmicas.

Posteriormente, começaremos uma discussão teórica acerca da visão que adotaremos sobre o grupo e, mais adiante, usaremos as informações das dinâmicas supracitadas para analisar o grupo como uma ferramenta cultural.

2.4 O PROCESSO ANALÍTICO E SUAS CATEGORIAS

Nosso procedimento de análise guardou estreita relação com a visão etnográfica, além disso, ele possui ligação com a perspectiva teórica que nos filiamos e que subsidiou as análises, a Teoria Histórico-Cultural. Lançamos mão de uma análise interpretativa com foco no funcionamento grupal e nas características que sugeriam indícios da transição entre as duas funções assumidas pelo grupo como instância coletiva. Assentamos essa análise na perspectiva dos estudos de Vigotski (2006, 2007, 2008), no que se refere à análise do processo e à busca de encontrar explicações sobre o objeto de estudo e não em sua mera descrição. Para realizarmos a análise minuciosa do processo que essa perspectiva exige, os registros de áudio e vídeo foram essenciais. Além deles, também fizemos diários de campo, sempre com a permissão oficial das pessoas envolvidas na pesquisa, que nos serviram de registro do que observávamos nas aulas e complementaram o material videogravado.

Tal análise se aproxima de uma abordagem microgenética (GÓES, 2000), que recebe esse nome porque ela enfoca o exame crítico e minucioso dos fatos ocorridos (análise micro), assim como a compreensão do desenrolar das ações, de suas construções e transformações (análise genética). Wertsch (apud. MEIRA, 1994, p. 60) diz que a análise microgenética é uma espécie de “estudo longitudinal de curto prazo”, pois se analisa aprofundadamente os micro eventos, com a intenção de compreender seu processo de construção. Assim sendo, fizemos recortes de alguns momentos da atuação dos estudantes que consideramos representar de forma ampla o nosso objeto de estudo, porém sua análise não se prendeu ao aprofundamento de curtos eventos, mas ao todo da situação problema. A partir disso, foi feita uma análise minuciosa desses recortes, explorando diversos aspectos deles e explicando por que serviram como base para justificar nossa discussão.

Dessa forma, lançando mão dessa perspectiva, nossas categorias teóricas de análise são os conceitos de grupo e de mediação. Para cada um desses conceitos dedicamos um capítulo teórico para fundamentar nossos capítulos subseqüentes, correspondentes ao processo analítico.

A partir da análise das videograções, estabelecemos também duas categorias de análise empíricas: a relação entre competição e cooperação, e a consciência do processo grupal, que identificamos como situações, nas nossas observações, propiciadoras da transição entre as funções F1 e F2, tendo sempre em vista nosso objetivo principal. Tais categorias foram, portanto, consideradas emblemáticas para explicar nossa compreensão acerca da transição das duas formas de funcionamento do grupo que estamos analisando.

CAPÍTULO 3

UMA VISÃO COMPLEXA DE GRUPO

O termo *grosso* ou *gruppo* surgiu, pela primeira vez, no século XVII no meio teatral e servia para designar um grupo de pessoas. Foi, no entanto, no século XVIII que o vocábulo se expandiu semanticamente e passou a designar uma reunião de pessoas em qualquer ambiente. Se buscarmos etimologicamente as duas definições as quais o vocábulo é remetido, encontraremos tanto a ideia de laço, coesão (nudo), quanto à ideia de círculo (BARROS, 2009).

De acordo com Bakhtin (2009), as situações enunciativas, os diálogos, são determinadas tanto pela situação social imediata quanto pelo horizonte social mais amplo, dessa forma, podemos perceber que a emergência de um conceito no campo semântico de determinada sociedade tem ligação direta com os fatos ocorridos no contexto mais geral que o produz. Assim, podemos dizer que o surgimento e posterior modificação e utilização em grande escala do termo “grupo” se relaciona com os processos amplos de ordem social pelos quais passou a população europeia.

A ideia de grupo ganhou força devido à sua pretensa função de intermediação entre os movimentos de massa do século XIX e as concepções de indivíduo que vinham se alastrando na Europa desde o século XVII. Explicando melhor: segundo Barros (2009), na Europa do século XVII, ocorreu um momento de revalorização do homem, de reestruturação da organização social, até então determinada primordialmente pela Igreja. O movimento que ficou conhecido como Renascimento gerou importantes consequências no cotidiano da população. A principal delas, talvez, tenha sido a consolidação da noção de indivíduo que acabou por favorecer a nuclearização da família e a valorização dos espaços privados em detrimento dos públicos. A Revolução Industrial iniciada no século XVIII veio fortalecer ainda mais a noção de indivíduo, o que, paradoxalmente, favoreceu a consolidação dos pequenos grupos como organização social aceitável.

Em contrapartida, o século XIX foi palco de ebulição social. Em resposta à exploração gerada pela urbanização e Revolução Industrial, esse século presenciou o surgimento dos movimentos de massa. Se o indivíduo era o foco das discussões feitas nos séculos anteriores, as transformações geradas pela sociedade industrial desviam o centro das

reivindicações populares para a organização social mais ampla. O grupo, mais uma vez é valorizado, mas agora como motor para os movimentos de massa.

Nessa confluência de linhas – uma espécie de pororoca de início de século – vai se configurando o grupo, não mais como conjunto de pessoas, mas como uma instituição, na qual se destaca o círculo, o laço e o número restrito de participantes [...] Entre o indivíduo e a sociedade, entre um psicologismo e um sociologismo, o grupo se erige como tentativa de solução para o impasse. Terá ele conseguido romper o dualismo, habitando o entre, aquilo que pode devir dos encontros ou, ao contrário, terá ele também sucumbido ao antagonismo substancializador do indivíduo e/ou da sociedade? (BARROS, 2009, p. 78, 79).

A indagação feita pela autora é ilustrada pela famosa querela entre realismo e nominalismo no que concerne à concepção de grupo e ao dualismo indivíduo-massa adotado pelos teóricos das ciências sociais e humanas. O principal representante do realismo é Durkheim, enquanto que o principal proponente do nominalismo é Hobbes (BARROS, 2009).

Alves e Seminotti (2006), ao falarem sobre tal disputa intelectual, dizem que, para Durkheim, o grupo precede o indivíduo. Assim, a vida coletiva só seria possível a partir de um todo formado pelos indivíduos e estes seriam apenas reflexos de tal coletividade. O fenômeno social, portanto, é independente da natureza individual. Ele seria, em realidade, o gerador de tal natureza. Durkheim é um dos grandes responsáveis pela ideia de que o grupo é mais do que a soma das partes.

Por outro lado, Hobbes representa o outro pólo de tal disputa. Para ele, o grupo não passa de uma abstração, sendo a expressão resultante das características individuais daqueles que o compõem. A multidão não é, de fato, um todo coeso, sendo “nada mais que a soma de vontades individuais que, em determinado momento, convergem, mas não chegam a formar uma unidade” (ALVES; SEMIOTTI, 2006, p. 114). No nominalismo, pois, o indivíduo precede o grupo.

Temos, a partir dessa querela, uma dicotomia intransponível. São posicionamentos radicalmente opostos que levam o grupo para dois pólos completamente distintos: ou ele é uma abstração, morrendo devido à concretude do indivíduo, ou ele é o verdadeiro fenômeno social, sendo o indivíduo apenas sua sombra.

Tais ideias acabaram por reverberar na psicologia dos pequenos grupos que ganhou espaço no século XX. Segundo Alves e Semiotti (2006), autores como Moreno, criador do Psicodrama, e Lewin, fundador da dinâmica de grupo, são pensadores que priorizavam o aspecto do grupo como um gerador dos processos individuais. Para Moreno, o

indivíduo-protagonista lança mão de questões provenientes do contexto social, grupal. Lewin (1936), por sua vez, diz que as forças presentes na dinâmica grupal geram situações nas quais o indivíduo é função do grupo, sendo as pessoas resultado dos processos dinâmicos presentes na conformação grupal. Essas duas correntes representam a ênfase que foi dada ao grupo em detrimento do indivíduo.

Outros autores do campo da psicologia, mais especificamente da Psicanálise, por outro lado, encaram as situações grupais como consequência de aspectos individuais de seus participantes. Para Bion e Pichon-Rivière

[...] há uma estrutura individual que se faz presente perenemente. Isto é, nas relações intragrupo têm forte influência nas histórias individuais primitivas de seus membros, que tendem a definir os processos grupais. Assim, a vida do grupo se inclina, segundo as interpretações destes autores, a ser uma reprodução da configuração familiar dos seus membros (ALVES; SEMIOTTI, 2006, p. 115, 116).

Ao estudar alguns fenômenos e conceitos relacionados a teorias das Psicologia Sociais podemos tender a confiar mais nas ideias dos nominalistas. Citemos como exemplo o conflito sociocognitivo cunhado por Doise e Mugny (1997), ele deve ser entendido como um conflito de centrações em termos piagetianos. As centrações, nesta perspectiva, se relacionam com esquemas psicológicos organizados pelo sujeito que o possibilitam resolver determinado problema que se lhe impõe. Quando o sujeito se depara com uma situação problema a qual não consegue resolver corretamente devido à insuficiência de determinados esquemas em que está centrado gera-se o que Piaget (2006) chamou de conflito cognitivo. Frente a tal situação, para Piaget, de ordem cognitiva interna, o sujeito é obrigado a reformular seus esquemas existentes, criando um novo esquema psicológico, e com isso, estaria em um movimento de descentração e superação do problemas, favorecendo a construção de novos conhecimentos. Por exemplo, quando se pergunta a uma criança em qual recipiente está contida a maior quantidade de água, sendo um recipiente baixo e largo e o outro alto e fino, e a criança responde que no alto há mais água simplesmente por causa de seu tamanho, sem levar em consideração a possível compensação devido a sua menor largura. Nesse caso, a sua centração em um esquema de ação não conservador foi insuficiente para realizar a comparação reversível entre a condição atual e a anterior.

Dessa ideia original, Doise (1996) desenvolve a ideia de que pode surgir um conflito de centrações produzido socialmente. Isso se dá quando pelo menos dois indivíduos

tentam resolver um problema conjuntamente e eles defendem diferentes posições. A esse fenômeno o autor chama de conflito sociocognitivo.

Para defini-lo mais claramente, podemos entender o conflito sociocognitivo

[...] como um conflito de centrações, em termos piagetianos, mas produzido de maneira social. [...] A partir de um ponto de vista mais geral, o conflito sociocognitivo foi definido também como a divergência existente entre duas soluções propostas por indivíduos que devem resolver um problema juntos (DOISE, 1996).

O conflito sociocognitivo é, portanto, uma importante ferramenta no que tange à compreensão do comportamento grupal. Podemos inferir a partir dele como se dá uma série de funcionamentos grupais, principalmente no que se refere aos pequenos grupos. Nestes há uma maior possibilidade de interação direta entre os membros, ocasionando conflitos de diferentes centrações a partir de uma situação problema. O movimento constante do pequeno grupo pode gerar, portanto, o crescimento cognitivo por parte dos membros, já que eles estão em contato com diferentes esquemas psicológicos, originados de posições diferentes frente a um determinado problema a ser enfrentado pelo grupo.

Apesar de estarmos falando de um movimento grupal, podemos perceber que há uma possível tendência a uma perspectiva individualista do processo, já que estamos falando da transformação de esquemas cognitivos individuais. Claro que há mútua influência entre as pessoas que interatuam para resolver determinado problema, mas, a partir do conflito sociocognitivo, percebemos a mudança individual relativa a tal interação, a transformação de centrações particulares partindo de um conflito social. Por isso, dissemos acima que tal ideia pode reforçar uma tendência nominalista em relação à compreensão grupal, já que, ao vermos o fenômeno dessa maneira, seriam mudanças dos indivíduos que gerariam a mudança grupal.

Não são apenas as ideias de Doise (1996) que nos levam mais para este lado da querela. Um dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural pode facilmente nos levar a pensar como os nominalistas. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP, em sua definição clássica, diz respeito à mudança das capacidades individuais a partir da ajuda de outro mais apto. Vigotski (2001, p. 502) a define da seguinte forma:

[...] é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível de possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.

Mais uma vez, a interação social serve como motor para uma mudança cognitiva de ordem individual. Por inferência, é claro, poderíamos supor que em um contexto grupal a influência de um integrante poderia transformar a capacidade de outro e este poderia também ajudar um colega menos capaz e assim sucessivamente, o que resultaria em uma transformação das capacidades grupais. Mas, em última instância, acreditamos que esta forma de ver o fenômeno grupal ainda enfatiza fortemente o aspecto individual em detrimento do conjunto de pessoas organizado como sistema estruturado.

Há, por outro ponto de vista, uma interpretação da ZDP como potência construtora de conhecimento gerada pela interação simbólica entre as pessoas, deslocando o foco da capacidade individual para o espaço interativo como fator de produção de novos conhecimentos. Alguns autores na atualidade têm desenvolvido pesquisas sobre ZDP com esta concepção (MEIRA; LERMAN, 2001, BAQUERO, 1998, TUDGE, 1996, ROGOFF, 1993).

Trazendo a reflexão para o nosso tema de estudo – o grupo, outra derivação do conceito de ZDP converge com a nossa compreensão acerca da função do grupo como ferramenta mediadora. Trata-se de um novo conceito: a zona de mudança potencial (ZMP), proposto por Baron e Misovich (1996). Essa ideia baseia-se no conceito de ZDP, mas centra nos aspectos atitudinais dos sujeitos, ao invés do processo de conhecimento. Os autores definem a ZMP como a diferença entre a classe de respostas comportamentais que uma pessoa pode produzir individualmente em relação a um objeto de análise e a classe de respostas comportamentais que a mesma pessoa pode produzir em relação ao mesmo objeto quando interage com um ou mais indivíduos cujos comportamentos diferem da posição inicial da pessoa.

Acreditamos que o próprio conceito de ZDP cunhado por Vigotski (2001) já abarca os aspectos atitudinais, além dos processos cognitivos. A partir da definição clássica, porém, realmente percebemos uma maior ênfase nos processos de aprendizagem e desenvolvimento

[...] é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível de possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (p.502).

Considerar que sua teoria, que era essencialmente dialética, não abarcava aspectos atitudinais é um erro, mas compreendemos o esforço de Baron e Misovich (1996) em destacá-los, tendo em vista os objetivos de Vigotski estavam menos voltados para isso (2001).

Com isso, ao trabalhar com o conceito de ZMP, os autores perceberam que opiniões e comportamentos individuais, tais como juízos de valor, transformam-se na medida em que o sujeito está inserido em grupos com opiniões divergentes das dele. Assim como ocorre com a ZDP, inicialmente a ZMP influencia o comportamento individual quando o sujeito está na presença de outro(s) com atitudes diferentes, mas, com o passar do tempo, tal comportamento de ordem interpsicológica pode ser internalizado e tornar-se intrapsicológico, fazendo com que o sujeito passe a apresentar o mesmo tipo de ação dos companheiros de grupo, estando ou não na presença deles. Também nessa discussão parece ser ainda a transformação individual o foco de análise dos autores. Mas, seria possível analisar a mudança em termos do grupo?

Nossa posição em relação à querela entre realistas e nominalistas é similar à de Vigotski (2007) em relação aos materialistas e subjetivistas nos primórdios da Teoria Histórico-Cultural. Acreditamos que tratar da questão de forma dicotômica é um ato limitador, restritivo. O grupo não deve ser visto como a soma de pessoas, tampouco como um coletivo, objeto de estudo das ciências sociais, deixando o indivíduo em segundo plano.

O grupo funcionaria como um espaço simbólico no qual há a transformação dos sujeitos e de seu entorno social. Wertsch e Stone (apud BARON; MISOVICH, 1996, p 115) definem a ZDP da seguinte maneira: “a região dinâmica da susceptibilidade em que se pode levar a cabo a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico”. Fala-se, pois, de uma região dinâmica. Podemos dizer uma região simbólica em que a interação se transforma em ação individual. Dessa forma, a mudança pessoal não surge na mente, mas no mundo social.

Essa forma de ver o fenômeno prescinde de uma disputa a respeito da supremacia do indivíduo ou do grupo, pois situa ambos como partes igualmente necessárias para a

ocorrência do desenvolvimento social e pessoal. A maneira como Baron e Misovich (1996, p. 116) compreendem o processo da ZMP nos ajuda a clarificar a questão:

É dentro dessa zona [ZMP] que a mudança de atitude enquadrada na atividade social pode ser vista como se estivesse fora da cabeça do indivíduo e dentro do mundo. [...] para que o processo de mudança atitudinal seja efetivo, tem que se produzir mediante interações com outras pessoas.

Assim, podemos compreender a mudança da conduta como um processo que tem início na relação interindividual passando a ser internalizada como uma apropriação intrapsíquica. Exatamente da forma como Vigotski (2007) nos ensinou que surgem todas as funções psicológicas superiores, como vimos acima.

A compreensão do grupo, portanto, não deve ser feita a partir de uma perspectiva restritiva, mas sim complexa (MORIN, 2007a, MORIN, 2007b, MORIN et al, 2003). Preferimos pensar o grupo como um todo complexo que suporta ideias tanto complementares como opostas. Assim, não há a necessidade de radicalizar sua compreensão nem para uma concepção em que ele é uma abstração gerada pela concretude de mentes individuais, nem na direção da ideia de que o grupo é gerador dos indivíduos, sendo estes substratos daquele (ALVES; SEMIOTTI, 2006).

O princípio dialógico aplicado ao grupo nos faz pensar que este é um ambiente propício para o convívio dos opostos, para a inseparabilidade dos antagônicos (MORIN, 2007a, MORIN et al, 2003). Bakhtin (2009) defende a ideia da polifonia como a situação dialógica ideal, nela todas as vozes seriam ouvidas e consideradas igualmente. As opiniões conflitantes não precisam ser algozes umas das outras, mas sim complementares. A dialógica bakhtiniana coaduna-se, pois, com o princípio dialógico complexo na compreensão que temos de grupo. Indivíduo e grupo são distintos, mas, ao mesmo tempo, inseparavelmente complementares.

Outro importante princípio presente no pensamento complexo é o sistêmico. Ele nos lembra que não só o todo é maior do que a soma das partes, como defendia, por exemplo, Durkheim ao se referir à relação entre grupo e indivíduo. O todo é também menor do que a soma das partes, pois, ao se juntarem, as partes perdem características idiossincráticas. O grupo, pois, não deve ser visto como uma categoria conceitual definitiva que serviria para a análise de todas as características do psiquismo humano (MORIN, 2007a; MORIN et al, 2003, ALVES; SEMIOTTI, 2006).

A partir dessa concepção complexa acerca do grupo, podemos tecer algumas outras considerações sobre tal fenômeno, para, enfim, explicarmos como ele também pode ser visto como uma ferramenta cultural.

Schein (1982, p. 114) define o grupo como “um conjunto de pessoas que (1) interagem umas com as outras, (2) são psicologicamente conscientes umas das outras, e (3) percebem-se como um grupo”. Chaves (2004, p. 1), por sua vez, referindo-se à dinâmica escolar, defende que um aglomerado de pessoas só pode ser considerado um grupo quando “as crianças e/ou jovens quebram a barreira do anonimato recíproco e iniciam um processo de interação que leva à coesão grupal”. Já Aubry e Arnaud (1978, p. 9), seguindo pelo mesmo caminho, definem grupo como “uma entidade moral, dotada de finalidade, existência e dinamismo próprios, distinta da soma dos indivíduos que a constituem, mas intimamente dependente das relações que se estabelecem entre estes diferentes indivíduos”.

Lane (1994) ao falar sobre o estudo dos pequenos grupos faz uma breve revisão acerca das principais teorias sobre tal fenômeno social. Merece destaque a crítica que fez às definições de Lewin, que considerava a-históricas, pois acreditava que estas visavam à reprodução do individualismo, da harmonia grupal alienada e da manutenção dos modos de produção.

A autora defende o pequeno grupo como um processo, não como algo estático. Tal processo sofre constante influência do meio social no qual está inserido. Tal perspectiva seria importante, pois nela o grupo é visto como condição necessária para o conhecimento das determinações sociais que atuam sobre o indivíduo. Para a autora “toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam” (LANE, 1994, p. 78).

Um aspecto importante da visão da autora sobre o processo grupal refere-se ao caráter basilar em relação à formação dos sujeitos que se dá a ele. A constituição subjetiva de qualquer pessoa está intrinsecamente relacionada aos grupos nos quais os indivíduos estão inseridos. Assim, “toda análise que se fizer do indivíduo terá de se remeter ao grupo a que ele pertence, à classe social, enfocando a relação dialética homem-sociedade, atentando para diversos momentos dessa relação” (LANE, 1994, p. 84). A partir dessa perspectiva, os grupos são entendidos como parte integrante da sociedade, potenciais reprodutores e mantenedores das ideologias e, em última instância, dos modos de produção vigentes. Assim, se a análise do sujeito é necessariamente associada à dos grupos aos quais faz parte, os integrantes do grupo também podem ser reprodutores de concepções sociais e estarem alienados quanto a isso.

Em consonância com nossa visão complexa de grupo, Lane (1994) também enxerga seus membros como tendo, individualmente, a função de retroalimentar o processo grupal.

[...] poder-se-ia dizer que a história de cada um acha-se condensada, no grupo, pelo sistema de papéis que ele [o sujeito] assume e desempenha no decorrer do processo. Ou seja, a história de cada um presentifica-se pelas formas concretas através das quais ele age, se coloca, se posiciona, se aliena, se perde ou se recupera ao longo do processo (LANE, 1994, p. 85).

Ainda alinhada com nossa visão grupal, Brigagão et al (2014, p. 73) afirmam que os “grupos são constituídos por pessoas em interação e possibilitam a existência de situações similares às do cotidiano e também que essas situações possam ser registradas com fins de pesquisa”. Os pesquisadores, portanto, têm no grupo uma eficiente ferramenta de pesquisa. Os autores dizem ainda que “os grupos são espaços nos quais é possível assumir posições, compartilhar experiências, fazer negociações e coproduzir sentidos” (p. 74)

Tais definições nos ajudam a compreender como o grupo pode funcionar como um todo complexo, rico em interação interpessoal, ou seja, interação simbólica. Para Vigotski (VIGOTSKI, 2007; WERTSCH, 1988), todas as funções psicológicas superiores têm origem no meio social, assim é a interação entre as pessoas que gera internalização dos modos de mediação. A partir dessa concepção, os mediadores humanos são os responsáveis pelo fornecimento de instrumentos simbólicos para o desenvolvimento dos sujeitos (KOZULIN, 1998).

O que nos interessa discutir em nossa pesquisa, porém, é outro aspecto que o grupo assume, o de próprio modo de mediação.

Ao nos aprofundarmos no próprio conceito de ZMP mostrado acima, podemos compreender o grupo como funcionando não apenas como um espaço simbólico de interação, mas também como ferramenta cultural. Ao melhor definirem a zona de mudança potencial, Baron e Misovich (1996, p. 116), referindo-se a Wertsch, dizem que “Em resumo, a ZMP permite que as atitudes em nível individual possam ser reorganizadas através de estruturas atitudinais a nível grupal que funcionam como ferramentas de ação mediada em termos vigotskianos”.

Esta compreensão foi a que tivemos ao analisarmos na pesquisa de monografia um grupo de adolescentes. Ou seja, o que constatamos (CLARINDO, 2012) foi que o

pequeno grupo, em algumas situações, possui as propriedades indicadas por Wertsch (1998), podendo ser caracterizado como ferramenta cultural. Assim, suas ideias sobre as propriedades da ação mediada, nos auxiliará na análise que faremos acerca das dinâmicas grupais ocorridas na disciplina que serviu de ambiente para nossa pesquisa atual. Relembremos, então, as dez propriedades descritas pelo autor:

1) a ação mediada se caracteriza por uma tensão irreduzível entre o agente e os modos de mediação; 2) os modos de mediação são materiais; 3) a ação mediada costuma ter múltiplos objetivos simultâneos; 4) a ação medida se situa em um ou mais caminhos evolutivos; 5) os modos de mediação restringem e, ao mesmo tempo, possibilitam a ação; 6) os novos modos de mediação transformam a ação mediada; 7) a relação dos agentes com os modos de mediação pode caracterizar-se desde o ponto de vista do domínio; 8) a relação dos agentes com os modos de mediação pode caracterizar-se desde o ponto de vista da apropriação; 9) os modos de mediação costumam produzir-se por razões alheias à facilitação da ação mediada; 10) os modos de mediação associam-se com o poder e a autoridade (WERTSCH, 1998, p. 50).

CAPÍTULO 4

O GRUPO COMO FERRAMENTA CULTURAL

Neste capítulo centramos nossa discussão na argumentação a respeito da funcionalidade do grupo como ferramenta cultural tendo por base as propriedades da ação mediada, sistematizadas por Wertsch (1998), conforme apresentadas no final do capítulo anterior. Antes, porém, trataremos das bases teóricas vigotskianas em que o autor se referencia.

Vigotski (2006, 2007, 2008) teve a competência de elevar o nível das discussões no campo da psicologia, já que estas se baseavam, eminentemente, em princípios reducionistas, fossem subjetivistas ou baseados na ideia dos comportamentos reflexos. Como nos diz Rivière (1984), Vigotski conseguiu, pela primeira vez no cenário intelectual de sua época, utilizar os princípios marxistas de forma competente, pensando a respeito da subjetividade humana de forma realmente dialética e mediada. Entre suas inúmeras contribuições, nessa área, a mais original e importante foi a ideia de que os comportamentos humanos mais complexos funcionam de forma mediada, ou seja, transcende-se a simples relação de estímulo ambiental e resposta do organismo.

Ao invés disso, o ser humano é capaz de criar estímulos artificiais que o tornam capaz de mediar sua relação com o ambiente, com o outro e consigo. Os mediadores criados pelo próprio homem tanto transformam as limitações derivadas de condições do ambiente, quanto transformam a ele mesmo, fazendo com que o comportamento seja auto-regulado. Sendo assim, é a mediação que possibilita a ocorrência de ações de ordem superior. Foi justamente essa ideia que deu à Teoria Histórico-Cultural um caráter único, tornando-a tão inovadora e eficiente (WERTSCH, 1988).

A ideia de mediação é, portanto, o cerne da Teoria Histórico-Cultural, é a partir dela que podemos compreender diversos outros conceitos, como o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, as funções psicológicas superiores (FPS) etc. E é justamente essa ideia tão cara à Teoria Histórico-Cultural que é um dos conceitos centrais da nossa pesquisa.

A mediação se dá de diferentes maneiras no decorrer do desenvolvimento humano e a forma mais avançada dela, comum entre os adultos, demora um pouco para se consolidar

plenamente. Segundo Vigotski (2007), no início da vida, nossa relação com o ambiente se realiza de forma direta, tem uma natureza imediata, reflexa. Assim, os processos mediados acontecem no decorrer do desenvolvimento e a mediação por signos se articula com o surgimento da linguagem. Portanto, inicialmente não lançamos mão dos signos, que são os instrumentos psicológicos responsáveis pela autogestão da conduta. As funções psicológicas, nessa época de nossa vida, são de ordem simples. Nessa fase, a criança interage de forma direta com o meio e usa instrumentos mediadores apenas quando são apresentados externamente por outros, como seus pais, por exemplo. Quando a criança usa uma mamadeira ou chupeta, ela está utilizando instrumentos externos, mas não os domina. O uso deles é mediado por outras pessoas.

Numa segunda fase do processo de mediação, já há o começo da utilização da mediação sígnica. Os signos usados, porém, ainda são externos, ou seja, o estímulo artificial que se interpõe entre o estímulo ambiental e o comportamento ainda reside no meio externo, é eminentemente material. Vigotski e Luria (1996) falam sobre povos tribais que utilizavam ferramentas rudimentares feitas com madeira e cordas que serviam como instrumentos externos, artificiais, com o objetivo de transmitir mensagens entre moradores das tribos. Eles chamavam tais instrumentos de *quipus*. Estes são bons exemplos de signos externos que mediavam o comportamento dos sujeitos, pois, dependendo dos tipos e quantidade de nós que possuía determinado *quipu*, a mensagem se modificava. Os habitantes do local precisavam dos *quipus* para recordar o que teriam que fazer, configurando seus comportamentos como sendo mediados externamente. Nesta fase o homem cria instrumentos físicos para mediar sua relação com o ambiente, os quais são externos, porém já é possível ver os primórdios de uma natureza sígnica no seu uso.

Outra fase tem início quando a criança começa a utilizar signos, instrumentos psicológicos. É nessa fase do desenvolvimento humano que observamos a fala egocêntrica da criança, pois ela já consegue mediar suas ações por meio da palavra, mas esta ainda não foi interiorizada, ainda não se configura plenamente como pensamento verbal, mesmo que já indique a representação da ação. Por isso, vemos a criança falando tudo o que está fazendo e o que planeja fazer, por exemplo, em uma situação problema.

Essa fase do processo de mediação, porém, não é exclusividade das crianças. Nós, adultos, quando nos deparamos com algum processo cujo instrumento necessário para sua realização nós não dominamos, realizamos ações com instrumentos externos. Basta lembrar

de situações em que contamos nos dedos ao fazer contas, ou que falamos uma palavra em voz alta para escrevê-la corretamente, ou até mesmo quando “refazemos” verbalmente todos os nossos passos para recordar onde colocamos algo que perdemos.

A última fase do processo de mediação ocorre a partir da internalização, ou interiorização, do estímulo artificial. A partir de então, o signo não precisa mais ser físico, material. O sujeito pode planejar suas ações por meio de processos mentais. A fala torna-se intelectual e o pensamento verbal. A internalização do signo representa a culminância do processo de ação mediada. Cubero e Luque (2004, p. 98), inspirados nos escritos de Vigotski, afirmam que o “processo envolvido na transformação das atividades ou dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos é o da interiorização. A interiorização é a reconstrução em nível intrapsicológico de uma operação interpsicológica, graças às ações com signos”.

É preciso que fique claro que, quando nos referimos ao grupo funcionando como uma ferramenta cultural, estamos falando desse último nível da ação mediada. A ferramenta grupo funciona como um signo, ou seja, um instrumento simbólico. Dessa maneira, ela exerce sobre o(s) sujeito(s) que a utiliza(m) uma ação reversa. Nesses casos, portanto, o principal efeito da ação grupal não é transformar o ambiente, mas o próprio sujeito da ação. Falaremos um pouco mais sobre isso adiante.

O importante é entender que a atividade grupal, nesse contexto, caracteriza-se como uma função psicológica superior (FPS). Vigotski (2007; 2008) fez questão de diferenciar tais ações mediadas por signos das outras mais simples, criando o conceito de FPS. Para ele, tais funções são qualitativamente diferentes das funções elementares, já que estas dependem de uma relação direta com o ambiente. O importante é entender que, para o autor, as funções psicológicas simples transformavam-se em superiores com a inserção de signos artificiais mediadores. Assim, podemos falar de qualquer função psicológica em nível simples e em nível superior, essa diferença depende apenas da existência do processo de mediação, ou seja, quando criamos estímulos artificiais que nos auxiliam a lidar com situações externas, estamos modificando nossos comportamentos naturais, tornando-os mais complexos. Um homem pode cavar o chão apenas com as mãos, mas também pode mediar sua ação utilizando um instrumento, como uma pá, transformando, assim, seu comportamento e o mundo externo. Da mesma maneira pode-se tentar lembrar algum fato utilizando apenas a memória natural, mas é possível complexificar tal processo usando técnicas de memorização. Quando refazemos todos os nossos passos mentalmente com a intenção de lembrar onde deixamos algum objeto,

estamos usando nossa linguagem como mediadora da memória, fazendo com que esta deixe de ser uma função simples e passe a ser superior.

É um pouco mais difícil situar a ferramenta grupo nesse contexto de diferenciação entre funções elementares e superiores, já que mesmo ao estar inserido em uma dinâmica grupal que funcione como espaço de interação simbólica é provável que os sujeitos estejam utilizando outros tipos de instrumentos psicológicos, caracterizando suas ações individuais como FPSs. A utilização do grupo como uma ferramenta, ainda assim, transformaria a ação dos sujeitos nele inseridos na medida em que o grupo é um novo signo mediador, e a utilização de um nova ferramenta cultural transforma a natureza da ação, como nos diz Wertsch (1998).

Wertsch (1988), também diz, ao revisar o trabalho de Vigotski, que há características básicas pertencentes a toda FPS. A primeira delas seria que os processos superiores obedecem a uma auto-regulação, enquanto que os elementares são sujeitos às estimulações ambientais e às limitações das determinações filo e ontogenéticas. A estimulação auto-gerada é o que define as FPS.

A segunda característica que diferencia os processos elementares dos superiores é bastante relacionada à anterior, trata-se da intelectualização das FPS, ou seja, elas são realizadas conscientemente. Já as funções elementares são desenvolvidas de forma reflexa ou mecânica. Ainda em relação à memória, quando a utilizamos como um processo superior, intencionalmente criamos meios para lembrar, normalmente “falamos” conosco mesmos, tentando conscientemente lembrar algo, fazendo um esforço intelectual, isto é, pensamos para memorizar. Tal esforço é marca das FPS.

O terceiro critério que caracteriza as FPS é a sua origem e natureza social. Enquanto que as funções elementares são respostas biológicas, as superiores se originam das relações sociais dos sujeitos. Assim, é a cultura o fator determinante para o surgimento dos comportamentos complexos. Levando isso em consideração, a Teoria Histórico-Cultural está interessada em saber como a interação em seus diferentes níveis e modos leva a funcionamentos psicológicos superiores. Essa ideia relaciona-se com um dos mais importantes postulados de Vigotski (2007, p. 57, 58). Ele fala sobre o desenvolvimento do psiquismo em dois âmbitos, primeiro o externo, depois o interno.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível

social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da criança* (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

O quarto fator diferenciador das FPS já foi sobremaneira discutido, mas é importante destacá-lo como o mais importante de qualquer função superior, trata-se da mediação sócio-cultural. O controle voluntário, a realização consciente e a natureza social dos processos superiores dependem da existência de ferramentas psicológicas, utilizadas para controlar as próprias ações e a dos demais. Segundo Wertsch (1988, p. 44), isso, “mais uma vez, leva à conclusão de que a noção de mediação é analiticamente mais importante que outros aspectos do marco conceitual vygotskyano”.

Resumindo tais ideias a respeito das FPS, Wertsch (1988, p. 44) diz o seguinte:

Desta maneira, o controle voluntário, a realização consciente, a origem social e a mediação mediante o emprego de ferramentas psicológicas caracterizam o funcionamento intelectual na teoria de Vygotsky. O funcionamento psicológico elementar, por outro lado, se caracteriza pelo controle do entorno natural, uma ausência de realização consciente, origem individual e uma falta de mediação mediante ferramentas psicológicas.

A partir do trecho acima e da discussão que estamos realizando, podemos perceber que, sendo a mediação o conceito fulcral da Teoria Histórico-Cultural, há outro que está intimamente ligado a ele: é a ideia de ferramenta cultural simbólica, também identificada como signo, ou instrumento psicológico, ou instrumento simbólico, ou, ainda, pensada em termos de modo de mediação.

Em realidade, as noções de instrumento psicológico e de mediação muitas vezes se confundem no processo de teorização dessa perspectiva. Essa concepção é tão importante dentro da teoria que alguns autores, como Kozulin (1998, p. 15), chegam a falar em um “paradigma dos instrumentos psicológicos”. Assim, para ele, as FPS surgem a partir da influência dos instrumentos simbólicos. Trata-se, portanto, apenas de olhares diferenciados a respeito do mesmo fenômeno. Ao se falar de FPS, alguns autores enfatizam o processo de mediação em si, enquanto que outros destacam a ferramenta mediadora.

Essa discussão fica ainda mais complexa ao tratarmos do grupo como instrumento psicológico, já que, como vimos acima, este não é nem a soma de vários indivíduos e nem um conjunto abstrato, mas se trata de um fenômeno ou processo social real, estando seus

integrantes implicados nesse processo. Cabe perguntar, pois, se ao falarmos de grupo estamos falando da ação mediada (modo de mediação) ou do instrumento (ferramenta que medeia a ação). Isso depende unicamente do foco que se dá ao fenômeno.

Uma coisa é certa, toda FPS é mediada por instrumentos psicológicos, daí surge a importância de entendermos exatamente como caracterizar o grupo como tal. Vigotski (2007) fala a respeito de uma diferença importante entre dois tipos de instrumentos, os materiais (ferramentas materiais) e os psicológicos (signos). Tal distinção reside justamente na maneira como cada um deles orienta a ação humana. A ferramenta material seria orientada externamente e teria a função de condutora da influência humana, representando seu controle e domínio sobre a natureza.

O instrumento psicológico (signo), por sua vez, não é utilizado para modificar um objeto externo alvo da atividade psicológica, ao invés disso, orienta-se para o próprio indivíduo. Orienta-se internamente e é responsável pelo fenômeno de auto-regulação do próprio comportamento. Essa é a chamada ação reversa do signo.

Assim como os instrumentos materiais, os instrumentos psicológicos são formações artificiais. Por sua natureza, os dois são sociais. Contudo, enquanto que os instrumentos materiais se dirigem a controlar processos da natureza, os instrumentos psicológicos dominam os processos cognitivos e comportamentais naturais do indivíduo. [...] os instrumentos psicológicos se orientam até o interior e transformam os processos psicológicos naturais internos em funções mentais superiores (KOZULIN, 1998, p. 29).

Wertsch (1998), como já vínhamos falando a respeito, é outro autor que tece grande discussão a respeito das ferramentas culturais. Com sua rica teorização acerca das propriedades da ação mediada ele destaca a complexidade de diversos conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2007) e Luria (VIGOTSKI; LURIA, 1996) falam sobre a internalização do signo como a culminância do processo de mediação, para Wertsch (1998), porém, essa ideia representa uma visão dualista de sujeito, pressupondo algum aspecto interno e outro externo no psiquismo humano. A internalização dos instrumentos psicológicos, para esse último autor, deve ser vista de forma a perceber o movimento para a apropriação ou domínio do instrumento, ou seja, internalizar um instrumento nada mais é do que o dominá-lo, saber como utilizá-lo. Quando o sujeito já é capaz de utilizar tal ferramenta e significá-la simbolicamente, Wertsch (1998) diz que ocorre o processo de apropriação da ferramenta. Assim, evita uma visão abstrata, dualista do processo de internalização.

As ideias acima tratam de duas das propriedades descritas pelo autor, o domínio do instrumento e a sua apropriação. Outra propriedade cria uma discussão acerca da diferenciação entre instrumento material e instrumento psicológico feita por Vigotski (2007). Para Wertsch (1998), todos os modos de mediação são materiais. Ele defende que, às vezes, é difícil perceber a materialidade de algumas ferramentas culturais, mas todas elas se fazem presentes no mundo físico, inclusive a própria linguagem. Ao discorrer sobre isso, porém, Wertsch (1998) não nega uma das principais características dos instrumentos psicológicos: sua ação reversa. Os signos têm sim a função de modificar o próprio psiquismo humano, mas devem ser compreendidos de forma material e não abstrata.

Anteriormente vimos resumidamente as dez propriedades, mas destacamos essas três por serem, à primeira vista, difícil de serem associadas ao grupo. Como os integrantes de um grupo se apropriam coletivamente dos objetivos e constroem estratégias em conjunto para chegar ao que se propõem como grupo? E a materialidade do grupo, a que poderíamos remeter para entender esta propriedade no grupo? Nossas análises se orientam na perspectiva de trazer algumas respostas possíveis para essas questões.

Assim, nos capítulos seguintes, teceremos considerações especificamente a respeito da transição entre os dois tipos de conformação grupal, relacionando tal discussão com as propriedades da ação mediada.

CAPÍTULO 5

A DÍADE COMPETIÇÃO-COOPERAÇÃO COMO RECURSO PARA A TRANSIÇÃO DAS FUNÇÕES GRUPAIS

Acima, mostramos o porquê de termos escolhido o grupo e a ação mediada como categorias teóricas de nosso estudo, faz-se necessário que agora apresentemos as categorias empíricas da pesquisa. Estas foram escolhidas, justamente, por representarem os momentos em que o grupo pôde ser caracterizado para além de sua função como espaço simbólico de interação interpessoal, ou seja, quando, a partir da nossa discussão, identificamos o grupo assumindo a função de ferramenta cultural.²

É preciso que fique claro que estas só foram estabelecidas a partir da análise do material empírico durante a pesquisa de campo. Ao estudarmos as videogravações, tendo sempre como foco nossos objetivos, pudemos perceber que a transição da conformação grupal que funciona prioritariamente como espaço de interação simbólica (que chamaremos F1) para a configuração que tem como função mediar uma ação, ou seja, ser uma ferramenta cultural, (F2) se deu, principalmente, a partir da ocorrência de duas situações diferentes.

A primeira delas relacionou-se com contextos competitivos criados pelos facilitadores das dinâmicas, que levaram a uma ação cooperativa entre subgrupos. Em tal situação houve uma clara configuração grupal que favoreceu comportamentos coletivos organizados. Identificamos a transição da função do grupo de F1 para F2 (que chamaremos transição F1 – F2), principalmente devido à nítida diferença entre a conduta dos integrantes da turma antes e durante atividades competitivas.

A segunda situação que favoreceu a transição F1 – F2 é um pouco mais complexa de se identificar e explicar. Trata-se da assunção de diferentes papéis sociais por parte de alguns integrantes da turma em dadas situações. Ficou bastante claro que, em determinados momentos, era preciso que os estudantes assumissem papéis no grupo que a princípio não

²A partir deste capítulo faremos uma diferenciação entre facilitadores e participantes: estes se referem aos estudantes que não são responsáveis pela condução das dinâmicas, enquanto aqueles se referem justamente aos que estão conduzindo as atividades durante os encontros. Fazemos tal diferenciação apenas para facilitar a compreensão do leitor nas análises seguintes.

eram aqueles que desempenhavam, mas, devido à necessidade do contexto social imediato, precisaram assumir. No capítulo seguinte trataremos dessas situações específicas.

Começamos, porém, pela análise da primeira categoria: relação entre competição e cooperação. Como tal relação ocorrendo entre os membros do grupo que analisamos influenciou na transição da função grupal? Como ela gerou atividades coletivas organizadas? E qual foi o papel dos facilitadores nesse processo? Percebemos que, em contextos competitivos criados pelos facilitadores das dinâmicas, houve contraditoriamente uma clara organização grupal que favorecia comportamentos coletivos organizados. Em algumas delas a diferença entre a conduta dos integrantes da turma antes e durante as atividades competitivas nos indicava a transição entre uma característica e outra do grupo, de modo que, ao mesmo tempo que o grupo foi orientado para se dividir em subgrupos para competir entre si, esta insígnia gerou a necessidade de organização coletiva de cada subgrupo e o ordenamento cooperativo dos membros, que apenas nesta condição poderiam fazer frente à competição instaurada. Ou seja, cada subgrupo funcionou internamente de modo cooperativo como ferramenta mediadora para atingir o objetivo proposto no contexto das interações simbólicas da turma como um todo. O exemplo a seguir nos ajudará a tecer considerações nesse sentido.

No segundo encontro videogravado, cujo tema era justamente a competição, o grupo de facilitadores propôs uma dinâmica competitiva entre dois subgrupos. Vejamos a situação criada pelos facilitadores e o desencadeamento de um movimento híbrido de competição e cooperação.

Foi proposto pelos facilitadores a divisão da turma em dois subgrupos, que deveriam buscar realizar um jogo no menor tempo possível. A tarefa consistia em deixarem seus calçados em um canto da sala e, ao comando de uma das facilitadoras, um a um de cada uma das pequenas equipes tinha de correr, vestir seu calçado, voltar e tocar na mão de um companheiro que iniciava o mesmo processo. O subgrupo que terminasse primeiro, com todos calçados e em suas posições iniciais, seria o vencedor.

Até então, não havíamos observado no grupo dos participantes das dinâmicas um modo de interação que indicasse a transição F1 – F2. A turma vinha funcionando como grupo, pois interagiam com propósitos comuns, porém cada participante falava por si, isto é, manifestava sua opinião no grupo acerca do que a dinâmica requeria.

Em todos os momentos anteriores a esse, todos os estudantes assumiam papéis de observadores acima de tudo. Em algumas ocasiões participavam da dinâmica grupal de forma

mais explícita, por meio de perguntas ou comentários. Durante todas as dinâmicas do primeiro encontro, inclusive, atuaram ativamente no grupo, fosse dando suas opiniões ou assumindo os papéis que lhes foram designados, mas sempre de forma individualizada.

Foi durante a dinâmica competitiva que vimos, pela primeira vez, os estudantes planejando estratégias coletivas e as realizando de forma grupal. Todos teriam que desempenhar seus papéis de forma sincronizada para que o plano corresse como fora previamente combinado. Ao analisarmos essa dinâmica propriamente dita, percebemos que, dentro dos dois subgrupos, houve planejamento coletivo da atividade. Eles elaboraram estratégias que julgaram mais eficientes para ganhar o jogo e, por conseguinte, acabaram realizando uma ação coletiva organizada. O grupo funcionou pela primeira vez como uma ferramenta cultural. A proposta de competição entre os subgrupos serviu como mola para a transição F1 – F2.

Segundo Palmieri e Branco (2004), tradicionalmente no campo da Psicologia, a competição vem sendo abordada relacionada a comportamentos de ordem anti-social. Estes podem ser caracterizados como sendo socialmente negativos, objetivando prejudicar outros, ou seja, os comportamentos anti-sociais seriam aqueles considerados egoístas, hostis e agressivos. O tema da competição é normalmente associado ao tema da cooperação, além disso, o conceito de motivação subjaz as discussões desses dois temas opostos e complementares.

Ainda segundo as autoras, ambientes estruturados de forma cooperativa tendem a gerar cooperação e ambientes estruturados de forma competitiva, por sua vez, tendem a gerar competição. Essa afirmação é particularmente importante para nosso estudo, porque aponta para a compreensão de que atitudes cooperativas ou competitivas são produzidas por situações contextuais e não por impulsos ou características subjetivas dos indivíduos, gerando seus comportamentos. Vigotski (1996, 2007, 2008) falou em diversos momentos diferentes sobre a constituição social do psiquismo, sendo as funções psicológicas de ordem superior originárias das relações inter-psicológicas. Com isso, evitamos a falsa concepção de que as motivações pessoais dos indivíduos, com origens essencialmente internas, são as principais geradoras das competições nos pequenos grupos.

A constatação mais importante de Palmieri e Branco (2004) no que diz respeito à dinâmica dos pequenos grupos se relaciona com a natureza complexa dos momentos de competição. Como dissemos antes, quando se fala de competição, normalmente também se

fala de cooperação, estes são conceitos ao mesmo tempo antagônicos e complementares. Referindo-se ao autor Deutsch, as autoras dizem que

[...] normas e regras de natureza competitiva e cooperativa estabelecidas por um grupo social podem ser estruturadas dentro de um único contexto complexo, o qual organiza diferentes situações de relacionamento entre indivíduos. Este seria o caso, por exemplo, da cooperação intra-grupo associada à competição inter-grupo (PALMIERI; BRANCO, 2004, p. 191)

Durante o segundo encontro pudemos ver isso com clareza. Como o ambiente de nossa pesquisa era eminentemente artificial, notava-se uma postura de abertura por parte dos estudantes para o envolvimento nas atividades, sendo as propostas dos facilitadores suficientes para gerar a dinâmica grupal. A transformação do contexto social modificava celeremente os comportamentos individuais, e no caso da situação analisada, a indicação dos facilitadores para a realização de um jogo competitivo entre dois subgrupos, desencadeou a necessidade de uma organização grupal cooperativa de cada subgrupo, mediando a situação de competição.

Assim, essa dinâmica do segundo encontro videogravado revelou essa mesma estrutura apontada pelas autoras Palmieri e Branco (2004): uma competição entre grupos que acaba por gerar uma cooperação intra-grupo, criando uma dinâmica complexa entre os dois fenômenos que se retroalimentam, tornando-se responsáveis um pelo outro. Cooperação e competição, aqui, podem ser entendidas a partir do princípio da recursividade de Morin (2007a), que fala sobre a inter-causalidade entre causa e efeito. Não poderíamos pensar nesse tipo de cooperação geradora de uma atividade organizada se não tivesse sido criado um contexto competitivo. A competição, por sua vez, não ocorreria sem a organização intra-grupo de ambos os lados. Isso nos esclarece que a competição não deve ser naturalmente associada a comportamentos de ordem anti-social, egoístas, individualistas. Dependendo da maneira como a situação social imediata se estrutura, a competição pode ser a chave para a cooperação.

O que nos interessa em tais considerações, entretanto, é discutir a possibilidade de identificar, nessa relação em que a competição inter-grupos gerou uma exigência de cooperação intra-grupo, uma situação de transição F1 – F2. Quando assumimos que tal transição ocorreu não estamos nos baseando apenas no fato de que os subgrupos atuaram de

forma articulada para atingir seus objetivos, mas embasamo-nos também nos preceitos de Wertsch (1998) sobre as propriedades da ação mediada e os modos de mediação.

A simples constatação de que por meio de uma atividade competitiva os subgrupos conseguiam realizar atividades coletivas organizadas não assegura a transição F1 – F2, pois a utilização de uma ferramenta cultural não depende unicamente desse fator, apesar de ele ser um importante indício da existência do modo de mediação específico do grupo.

Quando o grupo é usado como um mediador simbólico, na ação mediada dos participantes identificamos as dez propriedades descritas por Wertsch (1998). Nossa análise buscou reconhecer essas propriedades nas ações grupais, como indicador para considerar o grupo como ferramenta cultural. Retomemos o exemplo supracitado que iniciou essa discussão – a atividade competitiva proposta pelos facilitadores durante o segundo encontro videogravado, a corrida para vestir os calçados.

Os facilitadores foram muito eficientes na abordagem do tema competição após o término da dinâmica. Primeiramente, a facilitadora que estava mais a frente da coordenação da atividade falou sobre a relação entre competição e cooperação, a mesma que discorremos mais acima (Palmieri; Branco, 2004). Ela fez isso com a intenção de introduzir o tema da cooperação, inerente à atividade. Sua intervenção foi importante na medida em que lançou nova luz ao fenômeno, distanciando os participantes da pura realidade competitiva na qual foram inseridos e convidando-os a analisarem mais criteriosamente a dinâmica que acabaram de participar. A partir da intervenção da facilitadora, criou-se um ambiente mais propício à compreensão da recursividade subjacente à atividade competitiva realizada há pouco. Nela, competição e cooperação complementavam-se, como fenômenos distintos, mas, naquele momento, interdependentes.

A fala da facilitadora transcrita no trecho abaixo é provocadora do debate acerca da relação entre competição-cooperação, portanto, havia uma intencionalidade no processo de facilitação, que foi correspondida pelos dois subgrupos.

Trecho N° 1. Dinâmica sobre competição. Videogravação: 19/05/2014:

Facilitadora: [...] era só pra gente perceber como funciona a competição dentro dos grupos [...] e também a cooperação intra-grupo. Quer dizer, vocês se organizaram de uma forma, cada equipe se organizou de uma forma diferente para permitir que... não sei, me digam aí qual foi a estratégia que vocês usaram? [risos dos participantes] Ou não teve...?

Percebe-se que ela iniciou o tema da competição/cooperação, mas, durante sua fala, percebeu que melhor seria se os próprios participantes falassem sobre suas estratégias durante a atividade. Contudo, seu discurso já havia transformado o ambiente. A ideia dela era que os participantes inserissem o tema da cooperação na discussão, mas, a partir do momento em que ela falou do conceito, o ambiente social imediato transformou-se, o espaço simbólico passou a sofrer influência de novos signos. Bakhtin (2009) nos lembra que a palavra sempre se dirige a um interlocutor, a fala é responsiva. Sendo assim, a enunciação, produto da interação locutor-ouvinte, não é neutra ou espontânea. Ou seja, a resposta do interlocutor recebe influência direta do locutor e das condições ambientais estabelecidas.

A respeito disso, Baron e Misovich (1996), como vimos, lembram-nos que a mudança de atitude não está na mente, mas sim no mundo social. Com efeito, a fala dos participantes logo foi direcionada para o tema da cooperação, mesmo que a facilitadora tenha tentado gerar outras possibilidades de resposta com o final de sua fala: “Ou não teve [estratégia]...?”. A partir da intervenção, houve mudanças desde o discurso à linguagem corporal dos participantes.

Após alguns risos, uma das participantes respondeu o seguinte: “Bom, a estratégia foi que os sapatos e os tênis eram mais fáceis de achar, aí a gente foi primeiro nos tênis”. A participante da outra equipe revelou uma estratégia bem mais complexa que envolvia a observação da atitude do outro subgrupo ao correr para os calçados e a espera de uma integrante em específico para ir por último, pois seu calçado era mais fácil de achar e vestir.

Com isso, fica evidenciado que os dois subgrupos elaboraram planos de ação antes da tarefa e os colocaram em prática. Ou seja, podemos dizer que trabalharam em grupo de modo que a efetivação da estratégia definida por cada equipe funcionasse organicamente, isto é, era preciso que todos desempenhassem a tarefa conforme planejado estrategicamente. Neste sentido, a equipe estava realizando uma função grupal de mediação para atingir o objetivo principal que era vencer a competição.

Analisaremos a situação à luz de cada uma das propriedades da ação desses subgrupos, com a finalidade de compreendermos melhor a utilização da ferramenta de mediação durante o processo de ação mediada. Começamos justamente por uma das propriedades complicadas de se compreender em se tratando especificamente do grupo: todo modo de mediação é material (WERTSCH, 1998).

A materialidade é inerente a todos os modos de mediação, mesmo quando ela nos parece pouco palpável. O grupo, a primeira vista, parece ser um conjunto de pessoas realizando várias ações, interações, funcionando como espaço simbólico, sendo um emaranhado de relações. Mas, em que aspectos podemos entender a materialidade do grupo? Por um ângulo, podemos considerar que o grupo é formado pelas pessoas que estão realizando a ação, conferindo, assim, materialidade a ele, no que tange à concretude física. Ao utilizar o exemplo da fala, Wertsch (1998) diz que é bem mais fácil identificar a materialidade de textos escritos, já que estes podem perdurar mesmo após a presença do sujeito. Um manuscrito pode continuar a existir após a morte daquele que o escreveu. Sua materialidade, portanto, é bastante clara. Em se tratando da fala, no entanto, parece-nos estranho compreendê-la como material. Wertsch (1998) lembra-nos, todavia, que mesmo a fala é um som, uma onda, que se propaga no espaço ao nosso redor. Por mais que tal som se dissipe rapidamente, ele é tão material quanto um texto escrito, assim como os integrantes de um grupo o são.

Apesar de tal constatação, prender-nos apenas à materialidade física de uma ferramenta cultural é sobremaneira limitante no que concerne ao fenômeno da mediação. Wertsch (1998) afirma que a materialidade da ferramenta influencia na própria existência dos processos internos do sujeito da ação, ou seja, nas habilidades dos sujeitos no uso da ferramenta.

O desenvolvimento dessas habilidades requer atuar com – e reagir frente às – propriedades materiais das ferramentas culturais. Sem essa materialidade, não haveria nada com que atuar ou reagir e não poderiam surgir habilidades sócio-culturalmente situadas (WERTSCH, 1998, p. 59, 60).

Assim sendo, considerando o outro ângulo da questão, temos que o grupo não é material apenas porque é constituído por pessoas, mas sim porque promove uma ação prática, no plano empírico, não abstrato, Isto é, quando falamos de grupo, estamos pensando pessoas realizando ações e não o considerando como um ente abstrato e, no caso em discussão, o que chamamos a atenção é para a ação coletiva de utilização de estratégias de forma cooperativa. Portanto, é este aspecto da materialidade que nos remete à propriedade indicada por Wertsch. Vemos que a habilidade de “trabalhar em grupo” está diretamente ligada ao grupo com o qual se trabalha e à tarefa que ele é solicitado a realizar enquanto coletivo.

E em relação aos grupos específicos do exemplo dado, tratava-se de um conjunto de pessoas jovens, com raciocínio rápido e, alguns deles, bastante competitivos. Assim, os

planos elaborados pelos integrantes das equipes, bem como sua execução, estavam sujeitos a tais características. Afinal, essas peculiaridades se faziam concretas por meio das ações dos próprios integrantes dos grupos. Por exemplo: em pouquíssimo tempo ambos os grupos elaboraram estratégias de atuação; todos os participantes tinham um bom porte físico, o que os possibilitou, literalmente, correr até os calçados; os mais competitivos correram mais rápido, jogaram-se ao chão para facilitar sua ação, uma participante até reclamou que o integrante do outro grupo não tinha calçado completamente seu sapato antes de começar a voltar para a fila.

Todas essas características se materializaram por meio da ação dos integrantes do grupo, se fossem outras pessoas a constituí-lo, a habilidade dos sujeitos da ação estaria situada em outro contexto social e cultural, seriam, portanto, de outra ordem. As habilidades dos integrantes dos grupos agiram em consonância com as propriedades materiais do grupo.

Quando os integrantes de um pequeno grupo conseguem utilizá-lo de forma adequada para atingir determinado objetivo, podemos dizer que possuem o domínio da ferramenta, mas só apropriam-se verdadeiramente dela quando passam a ter uma meta-compreensão da ação que realizam, refletindo verdadeiramente sobre ela e identificando-a como ação, dando significado a ela. Referimo-nos, com isso, a duas outras propriedades da ação mediada: “7) a relação dos agentes com os modos de mediação pode caracterizar-se desde o ponto de vista do domínio; 8) a relação dos agentes com os modos de mediação pode caracterizar-se desde o ponto de vista da apropriação” (WERTSCH, 1998, p. 50).

E como o exemplo que escolhemos se encaixa nesse contexto? Como dissemos anteriormente, até o momento dessa dinâmica competitiva não havíamos observado no subgrupo dos participantes nenhuma vez a transição F1 – F2, com isso fica difícil pensarmos em termos de apropriação da ferramenta grupo.

A respeito disso, Wertsch (1998, p. 99) diz

Em alguns casos, o domínio e a apropriação se correlacionam em níveis altos e baixos, mas, em outros, o uso de ferramentas culturais se caracteriza por um alto nível de domínio e um baixo nível de apropriação. Por isso, há que se diferenciar essas formas de “internalização”, já que é possível que na ação mediada operem de maneira relativamente independente.

Em relação à dinâmica competitiva, vemos que por mais que os integrantes de ambos os subgrupos tenham utilizado a ferramenta cultural grupo, eles não o fizeram em um

nível que possamos identificar como tendo sido uma apropriação. Entretanto, mostraram que possuíam o domínio dela. Eles planejaram uma ação organizada e sincronizada, é verdade, mas tal ação não foi suficientemente refletida para considerarmos que se apropriaram da ferramenta que utilizaram. Ou seja, eles o fizeram porque foi pedido que o fizessem, eles não tinham consciência do real propósito daquela dinâmica, das etapas de planejamento que a antecediam e das consequências que se seguiam a ela. Os indícios mostram que estavam, em última instância, alienados da dinâmica grupal como um todo.

Para entendermos melhor a apropriação da ferramenta cultural grupo no contexto de nossa pesquisa, é preciso que troquemos de exemplo por um momento. Podemos permanecer com o mesmo contexto do segundo encontro videogravado, mudando apenas a análise da ação. Se focarmos nossa atenção no “outro lado” do contexto social imediato, ou seja, se passarmos a observar a ação dos facilitadores ao invés dos participantes, encontramos uma situação completamente diferente.

Como dissemos, a divisão dos temas que seriam trabalhados foi feita de forma prévia pela professora da disciplina, de modo que cada equipe teve tempo para organizar sua facilitação. As equipes estavam cientes, também, que estariam sendo avaliadas por seu desempenho durante a aula. Dessa forma, vemos uma organização, às vezes, meticulosa das ações dos facilitadores e um empenho em um nível bastante diferente daquele mostrado pelos participantes da dinâmica. Para estes, aquela era só mais uma aula, estavam sujeitos aos direcionamentos dos facilitadores e seu desempenho nas dinâmicas não influenciaria em nada na avaliação que receberiam na disciplina. Os facilitadores por sua vez, estavam apropriados das técnicas, temas e estratégias de ação que usariam. Eles propuseram a dinâmica competitiva que temos analisado, por exemplo, com uma finalidade que transpunha a simples intenção do jogo. Compreendiam aquela atividade, portanto, em um outro nível: possuíam uma meta-compreensão dela.

Podemos perceber essa meta-compreensão no momento que já citamos acima em que a facilitadora discorre a respeito da dinâmica que acabaram de realizar, dando a ela um entendimento que não estava assentado apenas no conceito de competição, mas também no de cooperação.

Com efeito, os facilitadores também utilizavam o grupo como uma ferramenta cultural, mas os fatores que levaram à transição F1 – F2 não se relacionam com a categoria competição/cooperação, por isso analisaremos as ações dos facilitadores mais

pormenorizadamente depois. Usamos esse exemplo simplesmente para ilustrar as diferenças entre os processos de domínio e apropriação da ferramenta grupo.

Continuando com a análise da dinâmica competitiva, outra propriedade que pode ser observada durante a execução da atividade que não tinha sido observada nenhuma vez no grupo dos participantes é a que Wertsch (1998) chamou de tensão irreduzível entre agente e ferramenta.

O grupo pode ser utilizado para potencializar ações, para mediar comportamentos complexos das pessoas. Basta pensarmos em atividades que são impossíveis de serem realizadas individualmente, como uma peça de teatro com mais de um integrante. Ao final da peça, podemos dizer quem exatamente a executou? Foram as pessoas, individualmente, ou o conjunto delas de forma sincronizada e planejada? É difícil determinar quem foi o responsável pela ação, caracterizando assim uma tensão irreduzível entre instrumento (grupo) e agentes (atores).

A dinâmica competitiva foi justamente uma dessas atividades. Na medida em que os facilitadores criaram uma situação problema a qual só poderia ser resolvida com o trabalho em grupo, os estudantes tiveram que lançar mão do modo de mediação grupal. Isso, sem dúvida, potencializou as ações individuais, na medida em que tornou possível a realização de uma tarefa impossível para uma única pessoa. Wertsch (1998) usa o exemplo do salto com vara para mostrar a conexão irreduzível entre o sujeito e o instrumento durante a realização de uma ação. Ele nos pergunta por que o salto foi possível, por causa do atleta ou da vara. A resposta é dialética, pois não foi nem um nem outro, foram os dois. Agente e instrumento estão indissociavelmente ligados durante a execução da tarefa.

Assim como no exemplo do autor, a situação da dinâmica competitiva pode também ser usada como exemplo. Quem fez a corrida? Quem terminou a tarefa? Foram as pessoas ou o grupo? Isso nos faz voltar à discussão da natureza do grupo que fizemos anteriormente. Como vimos, o grupo não é nem uma abstração, sendo subordinado as pessoas que o compõem, nem é apenas um fato social, sendo as pessoas consequência de sua existência. O princípio sistêmico proposto por Morin (2007) nos ajuda a compreendê-lo, na medida em que nos possibilita enxergá-lo como um fenômeno complexo, maior e menor que a soma de suas partes. Assim, ao nos indagarmos quem foi o responsável pela execução da atividade competitiva, não precisamos restringir nossa resposta, pelo contrário, devemos

ampliá-la. As pessoas e o grupo foram responsáveis pela feitura da tarefa. Instrumento (grupo) e agentes (estudantes) foram igualmente responsáveis por ela.

Para compreendermos melhor tal princípio, basta pensarmos em outra situação vista durante os encontros da pesquisa. No primeiro encontro videogravado, cujo tema era comunicação, logo após a primeira dinâmica, iniciou-se uma discussão a respeito da dinâmica que acabara de ocorrer. Esta se realizou da seguinte maneira: a turma foi dividida em vários pequenos grupos, compostos por duplas ou trios. Em cada um deles havia uma pessoa tentando contar uma estória e o(s) outro(s) tentavam atrapalhar a contação de alguma maneira. A pessoa que tentava terminar a estória, porém, não sabia, a princípio, que estava sendo interrompido deliberadamente.

Quando teve fim a dinâmica, iniciou-se, como dissemos, uma discussão a respeito dela, abordando temas concernentes aos possíveis problemas que se pode encontrar no processo de comunicação. A maior parte dos estudantes participou ativamente dessa discussão, empolgados com os rumos que a atividade que acabaram de fazer tomara. Eles deram suas opiniões, ouviram, discordaram, discutiram. Podemos dizer, sem dúvida, que aquele era um rico espaço de compartilhamento de signos, um espaço simbólico, mas em momento algum houve a transição F1 – F2 em relação aos participantes. Eles estavam participando individualmente da tarefa, cada um deles. Não há dúvida sobre quem deu uma opinião ou outra. A maneira como cada um se inseriu na atividade (a discussão sobre a dinâmica) foi marcadamente individual, o grupo não estava sendo o suporte para a opinião de cada um.

Vimos anteriormente que o ambiente é sobremaneira responsável pela formação da conduta individual, a fala é responsiva e um locutor sempre a direciona para alguém. No entanto, nesse caso, o locutor, respondendo à situação social imediata, usou seus próprios recursos para realizar a tarefa, lançou mão de outros instrumentos que não foram o grupo propriamente dito.

Tal configuração é claramente diferente daquela vista no exemplo que elegemos para ilustrar o papel da competição na transição F1 – F2. Na dinâmica competitiva, os sujeitos estavam apoiados no grupo para realizarem suas ações, não haveria tarefa se não fosse pelo trabalho em grupo. Havia, portanto, uma tensão irreduzível entre instrumento e agentes.

Dessa maneira, percebemos o quanto o instrumento grupo potencializou as ações individuais, porém um instrumento não apenas amplia as capacidades dos indivíduos, mas

também as restringe. Como dissemos, partindo da ideia de um princípio sistêmico, o todo é maior, mas também é menor que as partes. Assim, dentro de um contexto grupal podemos encontrar ações que só são possíveis devido ao trabalho em grupo, mas com tal trabalho diversas possibilidades de trabalho individual são perdidas.

Ao analisarmos a dinâmica competitiva da corrida pelos calçados, sabemos que o contexto criado impossibilitava outro tipo de ação que não estivesse inserida dentro da dinâmica do trabalho em grupo, assim, evidencia-se a restrição feita aos comportamentos individuais. A ferramenta grupo foi útil e necessária naquela situação, mas sua própria existência criou barreiras para a iniciativa individual. Isso ocorre com todos os outros instrumentos que utilizamos, sejam físicos ou psicológicos.

Para compreendermos isso, basta pensarmos em nossa língua, que é nosso principal instrumento psicológico. Vigotski (2007; 2008) nos lembra que pensamento e linguagem estão imbricados na execução das funções psicológicas superiores, dessa forma, as palavras que utilizamos influenciam na maneira como nós pensamos. Isso nos leva à conclusão de que a nossa língua nos possibilita pensar, mas tal pensamento está limitado às características desse idioma. Este possui conceitos únicos, mas suas palavras não conseguem exprimir outras ideias comuns em países que falam outras línguas. Assim, estamos restritos a pensar da forma que nosso idioma nos possibilita.

O mesmo fenômeno também ocorre com o instrumento grupo: a partir do momento em que ocorre a transição do grupo que funciona como espaço simbólico para aquele que é ferramenta cultural, criam-se novas possibilidades e impossibilitam-se outras. Vimos anteriormente, quando falamos da materialidade inerente a todas as ferramentas culturais, que os sujeitos da ação estão limitados às propriedades materiais dos instrumentos que utilizam. Eles interagem com elas e isso produz efeitos no próprio agente da ação. Os integrantes de um grupo transformam-se ao utilizá-lo como instrumento, influenciados pela materialidade dele.

Sabemos, também, que existem múltiplos objetivos ligados às ações mediadas. Essa propriedade se hiperboliza quando tratamos da ferramenta grupo, pois mais de um agente está envolvido na ação. Sobre isso, Wertsch (1998, p. 61) diz que

Isso significa que, na maioria dos casos, não se pode interpretar adequadamente a ação mediada considerando-se como certo que esta se organiza em torno de um objetivo único e facilmente identificável. Pelo contrário, os objetivos normalmente

são múltiplos, com frequência estão em interação e, às vezes, inclusive entram em conflito.

Ao analisarmos a dinâmica competitiva em questão, vemos que alguns participantes estão muito mais comprometidos em ganhar do que outros, alguns estão envergonhados e outros estão encarando tudo como apenas diversão. Não podemos afirmar, com certeza, qual era exatamente o objetivo de cada um dos participantes da dinâmica, mas podemos especular alguns diferentes objetivos que estariam envolvidos com suas ações. Lembremos. Inclusive, que aquele era um contexto artificial, criado dentro de uma disciplina de um curso de graduação. Ou seja, também haviam objetivos acadêmicos envolvidos no processo.

A partir da ideia dos múltiplos fatores envolvidos em uma ação mediada, podemos compreender a propriedade que fala que os modos de mediação podem produzir-se por razões alheias àquelas originalmente responsáveis pelo seu uso. Tal propriedade se refere ao fato de ser possível e comum a ocorrência de consequências laterais a partir do uso das ferramentas.

Os facilitadores pensaram em realizar a dinâmica com o propósito de abrir uma discussão sobre o tema da competição, mas podemos facilmente pensar em várias outras consequências que a dinâmica gerou. Houve a identificação daqueles que eram mais competitivos, os participantes se divertiram, foi possível que saíssem do clima tipicamente regado de uma sala de aula etc. Como não nos atemos especificamente à observação de tais consequências laterais, só nos resta listar algumas e especular sobre outras.

Wertsch (1998) fala do poder e da autoridade vinculadas ao domínio dos modos de mediação. Os agentes que são capazes de utilizar uma ferramenta assumem uma posição de superioridade no contexto social imediato no qual estão inseridos. O autor cita um exemplo bastante ilustrativo quando relata uma conversa entre um filho e seus pais. Estes tentam ensinar matemática ao filho, mas ele os surpreende mostrando que sabe uma fórmula matemática para resolver o problema. Automaticamente, os sujeitos assumem novas posições sociais e o filho que antes era aquele que aprendia, passa a exercer poder e autoridade em relação aos pais, já que domina uma ferramenta e eles não.

Na dinâmica de nossa pesquisa podemos também inferir a ocorrência desse fenômeno, já que se tratava de uma disputa. Logo, aqueles que se mostraram mais eficientes no uso da ferramenta grupo assumiram uma posição social superior no exato momento do

término da dinâmica, já que demonstraram um maior domínio do recurso do grupo ao vencerem a disputa. Ambos os grupos estavam usando a ferramenta, mas aquele que venceu a prova automaticamente assumiu uma posição de superioridade na situação social imediata. Sendo assim, os integrantes do pequeno grupo vencedor adquirem poder e autoridade em relação a outros indivíduos que não dominaram tal ferramenta tão bem. Estão, portanto, socialmente em vantagem.

Por fim, podemos dizer que o grupo, como um modo de mediação, transforma profundamente a ação individual e situa-se em um ou mais caminhos evolutivos, já que é uma ação humana, e, assim, é perpassada pelos domínios filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético. Em nosso exemplo, temos pessoas participando de uma competição estabelecida no meio social imediato da sala de aula. Como pessoas, estas são perpassadas irremediavelmente pelos domínios filogenético (o desenvolvimento da espécie) e ontogenético (o desenvolvimento biológico do indivíduo). A situação foi determinada socialmente, o que nos situa no campo da sociogênese, e cada pessoa/subgrupo passou por um processo único de aprendizagem e desenvolvimento durante a elaboração e execução da atividade, assim temos salientado, também, o campo microgenético.

Apesar da constatação de que o grupo, ao assumir o papel de ferramenta cultural, cria uma ação mediada que possui as propriedades descritas por Wertsch (1998) ser importante no que diz respeito à discussão acerca das atividades grupais, ela não é o foco de nossa argumentação. O que desejamos salientar é a importância da competição na criação de um contexto que seja favorável a transição das funções grupais, de F1 para F2. Como vimos pela análise de uma dinâmica competitiva vista em nossa pesquisa, a competição pode funcionar atrelada à cooperação, caso os facilitadores criem um ambiente favorável a isso.

Outro exemplo de competição/cooperação favorecendo essa transição pôde ser visto durante o último encontro videogravado, que tinha como tema a motivação. Essa dinâmica consistia em uma “caça ao tesouro”. Os facilitadores dividiram a turma em duas equipes e estas tinham que procurar um objeto, o suposto tesouro, pela sala. Esta fora decorada previamente pelos facilitados, de modo que havia muitos objetos espalhados pela sala que serviam como dicas para a localização do “tesouro”. Além disso, a cada dois minutos, os facilitadores forneciam uma dica em formato de enigma que também ajudaria os participantes em sua tarefa.

Pudemos observar durante essa dinâmica que ambas as equipes dividiram tarefas e adaptaram-se conjuntamente às dicas que encontravam. Enfim, estavam utilizando o grupo como ferramenta para atingir um fim específico, mesmo que não de forma tão organizada como no exemplo anterior.

Durante tal dinâmica vimos algumas atitudes por parte dos participantes que comprovam a utilização da ferramenta grupo. A primeira dica dos facilitadores foi “não são apenas as paredes que escondem segredos”. Imediatamente após tal fala os participantes de ambos os subgrupos começaram a procurar o “tesouro” pela sala. Suas ações, em um primeiro momento foram bastante individualistas, pois cada um simplesmente começou a se esgueirar pelas carteiras da sala, olhar para o teto, procurar pelos objetos espalhados pela sala etc. Entretanto, ao mudar o foco da câmera, passando de um participante para outro, captamos dois integrantes de um dos subgrupos conversando com um tom de voz muito baixo, falando ao ouvido um do outro. Depois dessa rápida conversa, os dois se separam e cada um foi até um canto diferente da sala. Enquanto um deles se abaixou para olhar em baixo de um objeto, o outro subiu em uma carteira e achou um avião de papel preso em uma lâmpada. O avião continha um desenho, mas não era o “tesouro” que procuravam.

A partir desse trecho da gravação, percebemos que aquela conversa representou um rápido planejamento grupal, o que acabou diferenciando a ação desses dois integrantes do subgrupo das ações de todos os outros. Naquele momento pudemos perceber um lampejo da utilização do grupo como uma ferramenta de mediação com a finalidade de procurar o objeto desejado.

O mais interessante é notar que esse comportamento (conversar baixinho com um colega para planejar e evitar que os integrantes do outro subgrupo não descobrissem suas táticas) repetiu-se algumas vezes tanto entre os dois participantes que o fizeram primeiro, como entre outros participantes de ambos os subgrupos. Tais estratégias potencializaram suas ações e acabaram por levar ao encerramento da dinâmica no momento em que uma participante achou o “tesouro”. Este era um bilhete parabenizando os vencedores, que receberam uma caixa de chocolates.

Percebemos que a utilização da ferramenta grupo nessa dinâmica não foi feita de forma tão eficaz quanto na que demos no exemplo anterior, as estratégias foram mais pontuais e, por vezes, superficiais, mas ainda assim elas ocorreram. Com isso, vemos que a transição F1 – F2 não é nenhum fenômeno raro ou particularmente especial, ela faz parte da dinâmica

grupal e está presente no cotidiano de qualquer pequeno grupo. O que queremos observar em nosso trabalho são justamente as circunstâncias presentes durante a ocorrência de tal transição. E nesse segundo exemplo, mais uma vez, vemos o fenômeno da competição/cooperação impulsionando a transformação da função do grupo em modo de mediação. Em tal atividade, portanto, a ação mediada pelo grupo também possui as propriedades trabalhadas por Wertsch (1998).

Dessa maneira, competição e cooperação podem ser complementares dentro de um contexto social complexo, retroalimentando-se e gerando, em última instância, a utilização do grupo como ferramenta. Não queremos dizer, com isso, que esta é a única estratégia que possibilita tal transição, mas sim que este foi um dos fatores encontrados na pesquisa. Ao focarmos nossa atenção no grupo dos facilitadores durante as dinâmicas gravadas nos encontros, percebemos que existem outros fatores que contribuem com essa transição e que podem, inclusive, ser até mais adequados de se empregar em um contexto de trabalho grupal. Trata-se da assunção de papéis artificiais. Discutiremos tal questão a seguir.

CAPÍTULO 6

A CONSCIÊNCIA DO PROCESSO GRUPAL E A FORMAÇÃO DA FERRAMENTA GRUPO

No capítulo anterior vimos que a transição do funcionamento do grupo como espaço de interação simbólica (F1) para sua função como ferramenta cultural (F2) pode ocorrer a partir da criação de um contexto competitivo inter-grupal. A compreensão complexa de grupo que adotamos, na qual ele é entendido como um espaço dinâmico que é maior e menor do que a soma de seus integrantes é essencial para o entendimento da competição inter-grupal como um fator impulsionador da transição F1 – F2, pois assim podemos ver a competição como sendo o aspecto contraditório e complementar da cooperação. Competição e cooperação são fenômenos simultaneamente necessários em um contexto de disputa entre pequenos grupos, como nos exemplos que vimos anteriormente.

No entanto, não foi apenas a relação de interdependência competição-cooperação que encontramos como um fator responsável pela transformação da função do grupo em modo de mediação. A partir dos vídeos percebemos um elemento ainda mais potente que se inicia com a assunção de papéis na dinâmica grupal, mas só se torna efetivo a partir da reflexão acerca do próprio processo de assumir uma função no pequeno grupo. Ou seja, a transição F1 – F2 ocorre na medida em que há consciência dos papéis desempenhados na situação social imediata.

Para abordarmos o tema da conscientização da assunção de papéis no pequeno grupo, precisamos lembrar algumas características do funcionamento do grupo como espaço simbólico de interação (F1). Vimos que não é necessário que pessoas trabalhem de forma coletiva em um mesmo ambiente concreto para que sejam considerados participantes de um mesmo grupo. São determinadas características que compartilham que definem se fazem parte da mesma organização grupal ou não. Objetivos compartilhados, identificação comum, sentimento de pertencimento no grupo e interação entre seus membros são algumas dessas características. Consideramos, portanto, como um dos principais critérios para classificação de duas ou mais pessoas como partes de um grupo a troca s3gnica existente entre elas em um espaço social/simb3lico comum.

A partir de tais considerações, queremos deixar claro que dentro de um grupo (F1) podem ser criadas subdivisões e cada uma delas pode assumir diferentes características a partir de novas trocas simbólicas sem que isso leve à desintegração do grupo maior. Com isso, inferimos que um subgrupo, que faz parte do conjunto maior (F1), pode assumir a conformação F2, utilizando a própria organização grupal como ferramenta. Mais uma vez é preciso entender o pequeno grupo como um fenômeno complexo e dinâmico no qual há troca simbólica entre os seus integrantes independente da conformação que assuma, pois essa é uma das características essenciais do grupo, mas este pode se fragmentar em diversas partes.

Neste capítulo, mostraremos diversos momentos em que pudemos ver com clareza esse tipo de fragmentação. Em nossas análises, ora consideramos como grupo a junção de todos os integrantes da turma, ora focamos no subgrupo dos facilitadores e, em outros momentos, no dos participantes. O mais importante é que fique claro que mesmo que todos os sujeitos que integraram a pesquisa façam parte de um mesmo grupo (que assume a função F1: a turma que cursa a disciplina optativa de dinâmica de grupo), é possível que haja, a partir do movimento grupal, fragmentações nesse conjunto maior, criando subgrupos que podem assumir conformações distintas.

Assim, nesta parte, focaremos nossas análises, principalmente, no subgrupo dos facilitadores das dinâmicas em diferentes encontros. Vimos que estudantes que estavam nas dinâmicas em dado encontro como participantes assumiam posturas passivas diante das tarefas propostas, mas isso mudava completamente nos encontros em que eram os facilitadores. Observamos que isso se deveu principalmente a uma nova condição dentro do grupo que lhes permitia ter consciência de todo o processo pelo qual estavam passando.

Ao falarmos de assunção de papéis referimo-nos à função social que os sujeitos “são levados a assumir” em seu contexto social imediato. Nossa pesquisa se deu em um ambiente de sala de aula, no qual os indivíduos já estão, normalmente, predispostos a assumir funções dentro do grupo. Tratava-se, como vimos, de uma disciplina de dinâmica de grupo, o que salientava ainda mais essa característica intrínseca aos ambientes educacionais, estando os estudantes cientes de que teriam que exercer funções específicas para o bom andamento das aulas. Tendo em vista tudo isso, percebemos alguns momentos nos quais os estudantes adotavam posturas de acordo com o que acreditavam ser o esperado deles. Percebemos isso principalmente por parte dos facilitadores, que possuíam maior consciência e, por conseguinte, controle, do processo grupal.

A respeito do processo de assunção de papéis em contexto micro-grupal, Pichon-Rivière (apud LANE, 1994) classifica tal processo como o impulsionador da formação dos grupos, que para ele é formado por um conjunto pequeno de pessoas, ligadas espaço e temporalmente e articuladas por uma representação interna que se propõe a atingir um objetivo comum. Podemos observar que tal definição se assemelha muito a nossa perspectiva de grupo complexo que assume a função F1, no entanto, com a contribuição do autor, estamos inserindo na discussão a importante ideia da constante assunção de papéis no contexto grupal como sendo o mecanismo que ajuda na transformação da constituição do grupo.

Lane (1994) lembra-nos que tal processo de assunção de papéis dentro do pequeno grupo não deve ser analisado de forma isolada, ou seja, a dinâmica de grupo em si não é a única responsável pela assunção dos papéis por parte dos integrantes, há de se observar também o contexto social amplo no qual se constitui dado grupo. Os papéis desempenhados pelos participantes na sociedade (mais especificamente na instituição a qual fazem parte) também influenciam na assunção de suas funções no grupo, bem como as relações existentes entre essas pessoas fora do contexto do funcionamento grupal.

Ao falar sobre um grupo que observou durante uma de suas pesquisas, Lane (1994, p. 87) diz:

Outro aspecto constatado foi que o significado das participações individuais, na maioria das vezes, não era dado pela situação em si, mas exigia mais informações a respeito da inserção de cada um, quanto às suas relações sociais, no contexto mais amplo (instituição) dentro do qual o grupo se processa. [...] Quando obtidas tais informações, ficava clara a relação entre a instituição e os papéis desempenhados no grupo, que, num primeiro momento, foram vistos como características peculiares de cada um de atuar no grupo.

Com isso, vemos que o processo de assunção de papéis é mister para a ocorrência da dinâmica grupal, esteja o grupo assumindo a função F1 ou F2. No entanto, faz necessário perguntar: durante o processo de assunção de papéis dentro do micro-grupo, que fator favorece a transição da função F1 para a F2?

Como vimos no capítulo anterior há diferentes formas de se utilizar uma ferramenta cultural. O sujeito da ação pode dominá-la, mas não necessariamente se apropriar dela. Foi o que vimos no exemplo que citamos no capítulo anterior quando falávamos de competição, a corrida para calçar os chinelos entre as equipes. O grupo dos participantes lançava mão da ferramenta grupo pela primeira vez, mas não possuía um nível suficiente de

identificação com ela que lhe permitisse dar um sentido à sua utilização, muito menos possuíam uma meta-compreensão a respeito dela. Dessa forma, dissemos que os participantes possuíam o domínio da ferramenta, pois sabiam como usá-la, mas não se apropriaram dela.

Se voltarmos àquele mesmo exemplo, mas mudarmos o foco de nossa observação para o grupo dos facilitadores, podemos constatar que eles também usavam a ferramenta grupo, entretanto, eles a utilizaram durante quase todo o encontro e não só no momento da dinâmica. O papel que eles assumiam naquela situação social imediata, afinal, era totalmente diferente daquele assumido pelos participantes. O contexto grupal configurava-se de modo que é esperado dos facilitadores que possuam controle do processo dinâmico pelo qual passa a turma. A respeito disso, Bakhtin (2009, p. 116) diz que “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Os facilitadores estavam sendo avaliados pela professora, sua atuação correspondia a uma das notas que receberiam na disciplina, além disso, todos os participantes assumiam uma posição inicialmente passiva, esperando pelas propostas dos facilitadores para começarem a agir. Ou seja, a situação social imediata configurava-se de uma forma que exigia deles o controle dos processos dinâmicos pelos quais passaria a turma. Tal controle só era possível, por sua vez, na medida em que havia consciência da dinâmica grupal como um todo, era preciso haver planejamento e reflexão prévia acerca das estratégias utilizadas no encontro e, o que era mais importante, acerca dos objetivos de tais estratégias.

A partir de uma perspectiva marxista, poderíamos dizer que os participantes da dinâmica competitiva que vimos no capítulo anterior sabiam usar a ferramenta grupo, mas a fizeram de forma alienada, sem ter noção do processo como um todo: suas etapas e seu produto final. Os facilitadores, por sua vez, conduziram a dinâmica com estratégias e objetivos pré-determinados. Podemos dizer, portanto, que estavam conscientes do processo como um todo, refletiam acerca dele, não só dominavam a ferramenta que usavam (o grupo), mas davam um significado pessoal a ela, metacompreendiam-na. E o faziam durante todo o encontro, não só durante aquela determinada dinâmica. Podemos dizer que a chave para a transição F1 – F2 no caso dos facilitadores foi justamente a consciência do processo pelo qual passavam, a reflexão acerca da ação mediada que faziam, a apropriação da ferramenta grupo. Por isso, elegemos como categoria empírica de análise da transição F1 – F2 *a consciência do processo grupal*.

É preciso que fique claro que, ao falarmos de consciência, não nos referimos simplesmente a uma noção rala da existência de dado fenômeno. Referimo-nos ao conceito de consciência adotado por Vigotski (2004), o qual é caracteriza essa categoria como uma organizadora das funções psicológicas superiores. A consciência organiza os pensamentos, produz o movimento, liberta o ser humano das amarras comuns da animalidade. Ela é, portanto, uma categoria mais importante do que as outras funções psicológicas, por ser mais abrangente no que se refere aos processos mentais. Vigotski (2004, p. 175) a define da seguinte maneira: “*A consciência é desde seus primórdios algo integral [...] A consciência determina o destino do sistema, como o organismo as funções. Deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional*”.

Dessa forma, consideramos o mecanismo da consciência do processo grupal ainda mais potente do que a díade competição-cooperação, devido à natureza organizadora da consciência para os processos mentais. Além disso, observamos que durante os quatro encontros videogravados os diferentes facilitadores usaram a ferramenta do grupo para mediar os encontros, apropriando-se dela por meio de tal processo. E, normalmente, assim se mantinham durante quase toda a aula.

A respeito do processo de conscientização dentro do contexto grupal, Lane (1994) diz que quanto menos os indivíduos têm consciência de seu papel dentro do grupo, mais desempenham suas funções de forma mecânica, aumentando a cristalização de seus papéis e, por conseguinte, sua alienação, produzindo uma participação circular e sem sentido. Segundo a autora, a negociação dos papéis deve ser analisada de forma a transcender as barreiras do grupo o qual está sendo analisado, dando sempre importância ao contexto social no qual o grupo está inserido. Os papéis são, em certa medida, preexistentes ao grupo e definidos institucionalmente.

Bakhtin (2009) também nos diz que a situação enunciativa que se desenvolve em dado contexto é determinada tanto pela situação social imediata, quanto pelo horizonte social mais amplo. Como vimos, a assunção de papéis de liderança por parte dos facilitadores durante os encontros se deu a partir de complexas relações sociais que abarcam desde a exigência de uma avaliação na disciplina que faziam parte até o próprio processo de formação como psicólogos na UFC. Assim, havia exigências micro e macro sociais relacionadas aos papéis de facilitadores assumidos nos encontros. O mais importante que precisamos entender

em relação a tudo isso, no entanto, diz respeito à consciência do processo grupal, que foi o fenômeno responsável pela transição F1 – F2 em relação à ação dos facilitadores.

Para melhor compreender a relação entre a consciência do processo grupal e a transição F1 – F2, analisemos um micro-evento ocorrido durante o primeiro dia de videogravação. Ele se deu após a realização da primeira dinâmica do encontro, cujo tema era comunicação. Durante a dinâmica, o grupo foi dividido inicialmente em dois subgrupos, um em que seus membros foram orientados a contar uma história para um dos membros do outro subgrupo. Já o outro subgrupo recebeu a tarefa de atrapalhar a contação da história do colega do outro subgrupo. Posteriormente, os facilitadores formaram algumas duplas e um trio e em cada uma dessas duplas ficava um integrante de cada subgrupo anterior, de modo que uma pessoa era responsável por contar alguma história, enquanto a outra, orientada previamente, tentava atrapalhar a contação. No entanto, a primeira não sabia que estava sendo interrompida propositalmente. Lembrando da observação que fizemos anteriormente sobre a possibilidade de divisão do grupo maior em subgrupos que podem assumir diferentes conformações, nossa análise focará a atuação dos facilitadores durante e depois da dinâmica, considerando-os como um grupo diferente daqueles constituídos pelos participantes (apesar de estarem todos integrados ao grupo maior da turma, que permanece possuindo a função F1).

Eram três facilitadores. Um deles era responsável direto pela organização da sala e posterior discussão da tarefa. Os outros dois deram algumas orientações para os participantes antes da dinâmica, mas, após seu término, permaneceram mais quietos. Com isso, percebemos uma clara divisão de responsabilidades por parte dos três facilitadores do encontro. Lembremos que cada um deles era responsável por liderar a facilitação de um momento do encontro que correspondia a uma dinâmica e pela posterior discussão a respeito dela. Tal configuração, à primeira vista, parece enrijecida. Dá à facilitação uma aparência de pouca sincronia, já que, quando um está à frente, os outros permanecem quase como apenas observadores. Porém, é preciso que façamos algumas ressalvas quanto a isso.

Primeiramente, devemos deixar claro que tal configuração grupal foi sugerida pela professora da disciplina, para que a avaliação individual de cada um dos integrantes do grupo dos coordenadores das dinâmicas fosse facilitada. Ou seja, cada um deles deveria participar ativamente de pelo menos um momento do encontro. Além disso, ao olharmos mais atentamente para alguns momentos da facilitação, notamos que tal divisão de tarefas era mais

fluida do que aparentava inicialmente. Seleccionamos a análise de um trecho específico da videogravação desse dia para exemplificar isso.

Trata-se do final da dinâmica supracitada, quando se iniciou uma conversa a respeito da atividade que acabara de ocorrer. A facilitadora que era responsável direta pela coordenação daquela dinâmica (que chamaremos de facilitadora 1) discorria sobre comunicação de forma geral utilizando a fala de alguns dos participantes para exemplificar os conceitos sobre os quais discutia. Ela falava que a comunicação sempre possui falhas e que o interlocutor exerce grande influência sobre a fala do locutor a partir da forma como o ouve e interage com ele. A partir dessas ideias, discutiu um pouco a função do ser psicólogo em uma relação de diálogo, destacando o papel da escuta nesse processo. Quando estava quase no final de sua fala, ela muda seu foco de visão dos participantes para seus companheiros facilitadores, mais especificamente para aquele que seria o responsável pela coordenação do próximo momento do encontro (que chamaremos de facilitador 2). Ao fazer isso, ele imediatamente meneia a cabeça positivamente olhando para ela, em um sinal de concordância. Alguns segundos depois, a facilitadora 1 pára de falar e volta a olhar para ele, este, que mirava o chão, pensativo, imediatamente se direciona para os participantes e começa a falar sobre comunicação, complementando a mesma ideia de que o interlocutor determina a fala do locutor. Logo depois, faz uma pequena pausa e começa a falar sobre a segunda dinâmica.

A partir da análise desse pequeno trecho do vídeo, que dura apenas alguns segundos, pudemos perceber que a aparente rígida divisão de tarefas do grupo era mais fluida do que parecia. Naquele momento, aquela discussão teórica sobre comunicação representava a transição entre duas dinâmicas e todos os facilitadores estavam cientes disso. A troca de olhares entre os dois que citamos mostra sua conexão, demonstra que tudo está saindo conforme o planejado. O meneio positivo do facilitador 2 não simboliza apenas uma concordância com o que a facilitadora 1 falava, simboliza a aprovação da conduta dela e a aceitação da tomada da palavra, que iria assumir para dar prosseguimento e articulação com a segunda dinâmica. É um diálogo paralelo ao discurso visível a todos. Além disso, quando ela acaba de falar, ele instantaneamente começa seu discurso, demonstrando a organização do grupo. Tal momento revela a sincronia do grupo em relação à tarefa executada.

Portanto, em última instância, podemos dizer que a facilitadora 1 não falou sozinha sobre o tema da comunicação, foi uma ação conjunta. Assim como a própria

proposição das dinâmicas também pode ser assim considerada. Não há uma clara divisão entre sujeitos e grupo, entre agentes e ferramenta. Há uma tensão entre os agentes da ação e a ferramenta que utilizam para mediar sua ação, nesse caso, o grupo. (WERTSCH, 1998).

Esse é apenas um exemplo dentre as várias atuações dos facilitadores nesse encontro e nos seguintes que podemos caracterizar como sendo uma ação mediada pela ferramenta cultural grupo. Seleccionamos especificamente esse pelo fato de as ações dos facilitadores serem particularmente bem sincronizadas. No entanto, basta pensarmos na diferença entre o comportamento desses alunos quando estão atuando como facilitadores em relação aos momentos que estão sendo apenas participantes. Ao compreenderem que o esperado como facilitadores é que atuem de forma organizada e sincronizada, assim o fazem, assumindo o papel de facilitadores. Entretanto, para o desempenharem a contento é preciso que estejam conscientes em relação a todo o processo de facilitação, que foi exatamente o que observamos. Nos encontros seguintes, por exemplo, observamos posturas muito mais passivas dos três estudantes que facilitaram esse encontro sobre comunicação, estando, de certa forma, mais alienados do processo grupal como um todo. “Deixavam-se levar” por aquilo que era proposto pelos facilitadores, assumindo o papel de participantes, o que, teoricamente, não exigia deles grande reflexão quanto à dinâmica grupal.

Vemos, a partir do exemplo acima, que os facilitadores “precisavam” assumir uma posição propositiva. Isso é o que era esperado deles. Com isso, não queremos dizer unicamente que é o que a professora da disciplina queria que eles fizessem. Não é essa a questão. Na situação imediata criada, eles precisavam assumir uma posição propositiva, austera, polida e organizada, pois era isso que se estava esperando dos facilitadores da dinâmica. Para tanto, suas ações precisavam ser organizadas, seus papéis sociais exigiam que agissem de maneira sincronizada. Ou seja, para os facilitadores, sua ação grupal funcionou como uma ferramenta de mediação de suas ações, sua ação foi mediada pelo instrumento psicológico grupo. Como tal, essa ação possui as propriedades da ação mediada discutidas por Wertsch (1998). Como já fizemos uma análise mais pormenorizada de tais propriedades, não a repetiremos aqui. O importante é compreendermos que, no exemplo, o grupo de facilitadores funcionou como ferramenta (F2) e foi a consciência do processo grupal que impulsionou tal ocorrência. Caso eles não estivessem seguros a respeito de suas estratégias e objetivos, ou seja, não tivessem refletido acerca das dinâmicas que propunham, seria improvável que conseguissem utilizar a função grupal F2. Observamos que para que

pudessem assumir o papel de facilitadores, era preciso passarem por um processo de conscientização da ação que realizavam, apropriando-se da ferramenta grupo. Vejamos alguns outros exemplos.

Na segunda dinâmica desse mesmo dia, os facilitadores dividiram a turma em dois subgrupos e cada um deles teria que fazer uma pequena atuação improvisada. A primeira equipe tinha de fazer uma reunião para decidir os rumos de uma suposta feira na qual venderiam frutas em uma barraca. A segunda, por sua vez, simularia uma reunião em uma empresa, na qual o chefe deveria reclamar sobre os resultados obtidos em determinado negócio. Os facilitadores disseram para cada um dos participantes, de ambas as equipes, que papel eles teriam de desempenhar. Na primeira equipe, por exemplo, constituída apenas por mulheres, uma delas seria a líder democrática, a outra discordaria de todas as opiniões alheias, outra concordaria com tudo etc. Já na segunda, havia os personagens do líder autoritário, do empregado questionador, do submisso etc. Ambas as equipes receberam um direcionamento inicial e foi dito que durante as encenações eles teriam que se esforçar para interpretar seus personagens, mas não havia um roteiro fixo a ser seguido, assim as duas reuniões poderiam transcorrer de diversas formas, dependia apenas dos recursos que cada um dos participantes iria escolher em suas interpretações. Ou seja, a forma como terminaria a reunião não era o mais importante, mas sim a atuação de cada um deles.

Nesse exemplo, ao focarmos nossa análise nos dois grupos dos participantes, vemos que cada integrante tinha uma tarefa individual a cumprir, sendo a conclusão da tarefa grupal (debater sobre a barraca ou fazer a reunião de negócios) totalmente secundária. Aquele que observasse tal momento sem o conhecimento a respeito das características das diferentes funções assumidas pelo grupo poderia pensar que se tratava de um momento F2, já que o que se via era um grupo de pessoas fazendo uma encenação e tentando, juntas, cumprir um objetivo comum: realizar a tarefa proposta pelos facilitadores. Contudo, os participantes, como dissemos, tinham como principal objetivo encenar seus papéis individuais, o desenrolar da situação grupal que foi posta não era importante, o processo grupal não era o essencial. E o mais importante é que os participantes não tinham refletido previamente a respeito dos objetivos finais daquele momento. Há indícios de que os participantes estavam alienados em relação às etapas da dinâmica grupal. Dessa forma, apesar de estarem conversando, influenciando as falas uns dos outros, trocando signos culturais, não havia nesse momento

uma atividade grupal organizada propriamente dita. Não havia, em última instância, uma ação mediada pelo grupo, a transição F1 – F2 não ocorreu.

Mudando nosso foco para o grupo dos facilitadores, entretanto, observamos um comportamento de natureza bastante distinta. Os três facilitadores sabiam o papel que cada um dos participantes estava desempenhando, poderiam supor que rumos a conversa iria tomar, quem iria contribuir mais para a tomada de decisões e quem iria retardar tal processo e, o mais importante, sabiam a finalidade daquela encenação. Inclusive, um dos facilitadores foi até a participante que assumia o papel de líder da reunião algumas vezes e falou em seu ouvido algumas sugestões sobre o que ele deveria propor no debate que faziam. Assim, por mais que tenha sido criado um ambiente de debate artificial, essa dinâmica representa bem, por um lado (o dos participantes), a alienação do processo grupal como um todo e, por outro (o dos facilitadores), a consciência do mesmo, demonstrando um controle da ferramenta grupo

Os facilitadores não propuseram essa tarefa de forma impensada, irrefletida. Eles queriam que aquilo fosse o mote para uma discussão subsequente a respeito da comunicação, das diferentes posturas assumidas pelas pessoas em um grupo e do papel do psicólogo na questão da resolução de conflitos dentro de uma instituição. Foi exatamente isso que fizeram no terceiro momento do dia, no qual foi proposto um círculo de cultura (FREIRE, 1996) com palavras relacionadas à comunicação e aos momentos vivenciados nas dinâmicas anteriores. A partir desses fatos podemos inferir que os facilitadores possuíam uma meta-compreensão da ferramenta grupo durante essas dinâmicas, apropriaram-se dela. Estavam conscientes do processo grupal que se desenrolava no encontro.

Também podemos tomar como exemplo para a compreensão da relação entre a consciência do processo grupal e a transição F1 – F2 a postura dos três facilitadores do terceiro encontro, que tinha como tema a percepção. A primeira e a segunda dinâmicas desse encontro usavam como recurso para a discussão do tema o escamoteamento de algumas informações visuais com o objetivo de testar a percepção dos participantes. Na primeira dinâmica, os participantes foram orientados pelos facilitadores a se dividirem em duplas e conversar sobre um assunto de sua escolha. Depois, os facilitadores pediram para que se separassem novamente e fazerem pequenas mudanças em seu visual (mudar o penteado, tirar os brincos etc). Por fim, os facilitadores disseram para voltarem a forma as duplas originais e pediram para que cada um tentasse notar o que havia mudado no visual de seu companheiro.

Na segunda dinâmica, os facilitadores pediram para que, novamente, dividissem-se em duplas e conversassem sobre algum assunto, mas, dessa vez pediram a cada um que tentassem transmitir um sentimento específico para seu companheiro durante a conversação. Depois, mais uma vez, ao voltarem a fazer uma discussão com o grupo todo, os facilitadores perguntaram a cada um deles qual sentimento perceberam em seus companheiros.

Durante tais dinâmicas, percebemos que os participantes estavam bastante dedicados às suas tarefas, fosse mudar o visual, perceber a mudança no colega, transmitir um sentimento ou perceber o do colega. O fato é que estavam imersos na realização de suas incumbências e entretinham-se com isso. Mais uma vez, inferimos que seus objetivos eram mais individuais do que coletivos, não utilizavam a função do grupo como ferramenta, apesar de estarem usando a função F1 do grupo, pois trocavam signos culturais, influenciavam uns aos outros, continuavam a entender-se como grupo e a compartilhar objetivos mais abrangentes em comum.

Os facilitadores, por sua vez, tinham consciência de todas as etapas das dinâmicas que propunham. Propuseram aquelas atividades específicas para discutirem e refletirem grupalmente acerca do tema da percepção. Enquanto os participantes apenas faziam o que lhes era proposto, os facilitadores observavam, analisavam e, posteriormente, suscitaram discussões usando como ponto de partida o que foi feito e dito. E o mais importante, faziam isso de forma coordenada, sincronizada e refletida. Usavam, portanto, o recurso grupal como ferramenta de mediação. Caso não agissem conforme haviam planejado previamente, não conseguiriam realizar a tarefa à qual eram responsáveis. Observamos, mais uma vez, a ocorrência da transição F1 – F2 a partir da conscientização do processo grupal.

Como dissemos, o mesmo foi observado em quase todos os momentos das facilitações nos diferentes encontros, o que acreditamos ter sido causado justamente pela exigência da disciplina de ser um espaço para a experiência e o exercício da função de facilitador de dinâmicas grupais. Havia o interesse dos alunos da turma em aprender e praticar uma atuação profissional no campo da psicologia, que os tornava envolvidos e motivados para exercerem o papel de facilitadores de forma competente. Para tanto, quando cada grupo de facilitadores se designava a atuar como tal em uma aula, para além da nota e aprovação na disciplina, estava em jogo o aprendizado do exercício profissional. Assim, eles se integravam, planejavam e atuavam de forma organizada como grupo e só nesta condição teria efetividade a sua condução/facilitação das dinâmicas que ficavam responsáveis. Isto, por sua vez, exigia

da equipe de facilitadores a consciência de sua tarefa e da organização grupal, necessitavam ter clareza dos objetivos da dinâmica, das estratégias a serem utilizadas para tornar a dinâmica eficiente e das implicações e reflexões que eram pertinentes para a análise com os participantes após a conclusão da dinâmica. Portanto, tinham consciência de sua atuação no grupo do início ao final do processo e de que só dessa forma obteriam o que perseguiram nos objetivos. Dominavam e se apropriavam da ferramenta grupo ao exercerem o papel na condição de integrante do grupo de facilitadores.

A partir de tais exemplos, acreditamos que a questão central no que diz respeito à relação entre as posições sociais e à transição F1 – F2 tem a ver com a negociação de papéis no contexto intragrupal. A partir do momento em que se inicia o movimento grupal, há trocas simbólicas entre seus integrantes, vão se criando necessidades a partir da dinâmica interpsicológica que toma forma. Tais necessidades são individuais e coletivas e, dependendo de como se configura a situação social imediata, os sujeitos buscam suprir suas necessidades pessoais ou aquelas que têm mais relação com o grupo como um coletivo. Assim, há uma negociação de papéis escamoteada pelas relações explícitas que se configuram em dado contexto. Cada um busca exercer influência dentro do grupo a partir das necessidades que julga mais prementes para si, e tais necessidades são eleitas de acordo com o modo como se configura a dinâmica grupal.

Os integrantes do grupo negociam e assumem diferentes papéis de acordo com aquilo que acreditam ser esperado deles naquela situação específica. Vimos que, por vezes, tal assunção favorece a transição F1 – F2, mas em outros casos não. O que determina se há tal transição é a existência ou não da consciência do processo grupal como um todo complexo. Há aqueles que estão alienados do processo como um todo e há aqueles (em nossos exemplos, os facilitadores) que planejam, refletem e visualizam previamente as implicações das ações dos sujeitos dentro da dinâmica grupal. Esses que possuem tal consciência do processo estão apropriados da ferramenta mediadora de suas ações de facilitação, que, nos casos estudados, foi o próprio grupo.

Ao falar sobre a importância de se estudar os pequenos grupos, Lane (1994, p. 90) diz que

O estudo de pequenos grupos se torna necessário para entendermos a relação indivíduo-sociedade, pois é o grupo condição para que o homem supere a sua natureza biológica e também condição para que ele supere a sua natureza “individualista”, se tornando um agente consciente na produção da história social.

A autora, de base marxista, enfatiza o aspecto da transformação social no que diz respeito à inserção dos sujeitos nos grupos, mas o aspecto que mais nos interessa em suas ideias diz respeito ao processo de conscientização dentro do grupo, conscientização do próprio processo grupal: que forças influenciam esse conjunto de pessoas? Que papéis cada um desempenha? Que objetivos são compartilhados? Quais são individuais? De posse de tais informações, acreditamos que os integrantes do grupo possuem maior domínio sobre a própria ferramenta grupal, podendo exercer suas funções de maneira mais crítica e eficaz.

“O grupo só dá saltos qualitativos no seu processo quando ocorrem análises e reflexões críticas no próprio grupo” (LANE, 1994, p. 95). A transição F1 – F2 pode ocorrer, portanto, a partir da conscientização do processo grupal por parte de seus membros, a partir da reflexão acerca dos objetivos e papéis desempenhados durante as dinâmicas grupais. Aliando tal informação à ideia da díade cooperação-competição como propulsora da transição, acreditamos ter encontrado importantes ferramentas que podem auxiliar o facilitador de grupos. Este, por sua vez, caso deseje que os integrantes utilizem a função F2 do grupo, deve assumir uma postura que estimule a conscientização de cada um dos membros em relação a todas as etapas da dinâmica grupal.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalharmos com pequenos grupos, acreditamos que é necessário possuir uma visão complexa dessa configuração. Ultrapassando a querela entre realistas e nominalistas, o grupo não deve ser visto como o único fenômeno social real, sendo os indivíduos sua sombra, mas sua importância, tampouco, deve ser minimizada, conferindo-lhe a característica de ser apenas a soma de um número de pessoas.

O grupo é formado pelos indivíduos, assim como os indivíduos são influenciados pelos grupos os quais integram. Vigotski (1995, 2007, 2008) há muito nos fala do processo de internalização das funções que são, antes de tudo, sociais. Bakhtin (2009), por sua vez, lembra-nos que a situação social imediata e o horizonte social amplo criam o discurso do sujeito. Grupo e indivíduos são os dois lados da mesma moeda, devem ser compreendidos como fenômenos ligados recursivamente, retroalimentando-se (MORIN, 2007b).

A partir de tal noção, compreendemos, também, que o pequeno grupo é um espaço rico em interação simbólica, cheio de mediadores sógnicos que os seus integrantes podem lançar mão. Denominamos tal configuração grupal como F1. Os agentes que compõem o grupo podem, entretanto, usar a própria organização coletiva como um instrumento simbólico para mediar suas ações, configurando-a como uma ferramenta cultural e assim, mediando uma ação que possui diversas propriedades específicas (WERTSCH, 1998). A tal configuração demos o nome F2.

Ao estudarmos a transição da primeira configuração para a segunda a partir de um espaço de sala de aula, percebemos que ela ocorre de maneira mais fluida do que imaginávamos, de forma mais dinâmica. A princípio, acreditávamos que o facilitador precisava direcionar o grupo, deliberadamente, para uma situação que o configuraria como uma ferramenta cultural. A partir de nossas observações, porém, vimos que tal transição faz parte do cotidiano dos pequenos grupos, acreditamos que ela ocorre constantemente durante os processos grupais. A participação do facilitador, contudo, continua sendo de extrema importância para isso, pois ele pode utilizar determinadas estratégias que impulsionem a mudança do contexto grupal e facilitar a ocorrência de tal passagem.

Com nossas observações percebemos pelo menos duas situações que ajudam a transformar a dinâmica grupal e facilitam a transição F1 – F2. É importante destacar que não é o fato de os grupos realizarem atividades coletivas organizadas que indicam a existência da transição F1 – F2, pois a utilização de uma ferramenta cultural não depende só de tal característica, apesar de ela ser um importante indício da existência do modo de mediação específico do grupo. É a existência das propriedades da ação mediada durante a ação que indicam tal transição.

Uma das situações na qual pudemos identificar tais propriedades está relacionada à relação competição-cooperação. Observamos algumas dinâmicas grupais em que os estudantes da sala de aula na qual fizemos nossa pesquisa rapidamente assumiram uma conformação de organização e planejamento coletivos, trabalhando em equipe para atingir um fim específico a partir de uma situação competitiva. A possibilidade de competição inter-grupal fomentou em cada subgrupo que competia a necessidade de cooperarem para atingirem o objetivo da competição, favorecendo assim a transição para a função do grupo como ferramenta, já que articularam estratégias e se organizaram coletivamente na realização da tarefa.

Quando houve estas situações competitivas, não podíamos dizer se as atividades estavam sendo realizadas pelos participantes individualmente ou pelo subgrupo como um todo, agente e instrumento estavam imbricados na ação. Ao observar essa e as outras propriedades da ação mediada durante as atividades em grupo, compreendemos que a competição pode atrelar-se à cooperação de modo a favorecer a transição F1 – F2. Mais uma vez, percebemos a inter-dependência de dois termos de maneira complexa e recursiva. A competição, em si, pode dar ao grupo características totalmente diferentes dessas que vimos acontecer na dinâmica analisada, mas quando atrelada à cooperação intragrupal, em determinados casos, possibilita a utilização do grupo como um modo de mediação.

A partir dessas situações, porém, vimos que há outro fator que pode ser ainda mais potente para esse processo: a consciência do processo grupal. A partir dos exemplos que descrevemos percebemos que quando os agentes da ação têm consciência de todas as etapas do processo grupal pelo qual estão passando, organizam-se e refletem acerca da ação que estão realizando, apropriam-se, em última instância, da ferramenta que medeia a ação grupal, que, nos casos estudados, era o próprio grupo assumindo a função F2.

Observamos que os facilitadores das dinâmicas, via de regra, possuíam tal consciência do processo grupal, justamente por terem refletido previamente acerca das estratégias que iriam utilizar durante as dinâmicas. Os facilitadores conheciam tanto as ações que seriam feitas nos encontros como (o que é ainda mais importante) os propósitos de tais ações. Estavam conscientes de todas as etapas do funcionamento grupal. Observamos, também, que os participantes, por sua vez, normalmente estavam alienados em relação ao processo grupal como um todo. Mesmo quando lançavam mão da função do grupo como ferramenta cultural eles estavam dominando tal ferramenta, mas nem sempre se apropriando dela. Não possuíam uma meta-compreensão do instrumento mediador, não davam significado pessoal a ele.

A partir de tais constatações, podemos pensar em algumas implicações decorrentes dessas conclusões. Tendo posse de tais informações, por exemplo, os facilitadores de pequenos grupos podem utilizar estratégias que visem a transformar a situação social imediata com a finalidade de propiciar um contexto que exija o trabalho em grupo, ao invés de, apenas, fornecer ordens e direcionamentos nesse sentido. E para que ocorra a transição F1 – F2 podem criar um ambiente em que seja utilizada a díade competição-cooperação ou podem ainda fomentar a existência de um ambiente simbólico crítico e dialógico, favorecendo a possibilidade de discussão para o alcance da consciência do processo grupal por parte dos participantes e, por conseguinte, do pequeno grupo como um todo.

Além disso, acreditamos que outra importante implicação que se depreende de tais constatações refere-se à necessidade de um processo de conscientização dos integrantes de um grupo, caso seja objetivo deles organizar suas ações de forma sincronizada para atingir um objetivo comum. Então, de forma complexa, entendemos que para que um grupo consiga atingir um estado no qual seria a própria ferramenta mediadora, ele precisa, em um primeiro momento, pensar sobre o próprio trabalho que deseja realizar, mudando o foco dos objetivos para as estratégias. Mais importante do que atingir as metas coletivas, portanto, é entender por que é preciso atingir tais metas.

Tomando como base o pensamento de Lane (1994), não desejamos contribuir para a criação de grupos com papéis cristalizados e ações circulares, cujos participantes, em última instância, são alienados do processo grupal em sua inteireza. Entendemos o pequeno grupo como um todo complexo, um espaço simbólico no qual há troca sgnica e mútua influência dos membros entre si e, além disso, constatamos que, para que o grupo assuma uma função

diferente, em que ele age como uma ferramenta mediadora para seus participantes, o processo de consciência grupal é importantíssimo. Conhecendo o todo complexo que é o grupo do qual fazem parte, os integrantes podem apropriar-se dessa ferramenta e utilizá-la de maneira mais eficiente e, o que é o mais importante, crítica.

Não queremos de maneira alguma encerrar essa discussão com os argumentos apontados, afinal, acreditamos que alguns questionamentos permanecem sem ser respondidos. Tais conclusões poderiam ser válidas se considerássemos outros contextos grupais, com outros sujeitos? Ou ainda, seriam válidas em situações não relacionadas com ambientes educacionais?

Essas são algumas indagações que podem servir como mote para estudos futuros. O que consideramos instigante nos estudos com pequenos grupos, tendo como subsídio para análise uma concepção complexa e situada por uma referência histórica e cultural, é compreender as interações sociais que ocorrem no funcionamento grupal como geradoras de transformações dos seus integrantes e ao mesmo tempo do coletivo que ele contempla, sendo, portanto, também um campo de estudos para o entendimento de relações macrossociais, pois que são nesses espaços de organização social de dimensão micro que podemos encontrar indícios fecundos para pensar transformações sociais mais amplas. É nesta perspectiva que consideramos que com esta pesquisa estamos trazendo uma contribuição não apenas para o campo da psicologia social e sim também para refletir sobre a relação dialética, tão cara à Teoria Histórico-Cultural, entre o singular e o social como constitutivos do indivíduo e de sua força transformadora da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. C.; SEMIOTTI, N. O Pequeno Grupo e O Paradigma da Complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP*. 17(2), p. 113 – 133, 2006.

AUBRY, J. M.; SAINT-ARNAUD, Y. *Dinâmica de Grupo*. São Paulo: Ed. Loyola, 1978.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARON, R. M.; MISOVICH, S. J. Una Integración de las Perspectivas Gibsonianas y Vygotskianas sobre el Cambio de Actitudes en Contextos Grupales. In: PÁEZ, D.; BLANCO, A. (Eds), *La Teoría Sociocultural y La Psicología Social Actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.

BARROS, R. B. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2009.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O Uso de Entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, 187 – 199, janeiro/junho 2008.

BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; TAVANTI, R. M.; PIANI, P. P.; FIGUEIREDO, P. P.; Como Fazemos para Trabalhar com Dialogia: a pesquisa com grupos. In: SPINK, M. J. (Org.), *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTRO, L. R. Conhecer, Transformar(-se) e Aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: L. R. CASTRO; V. L. BESSET. *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CHAVES, A. J. F. Os Processos Grupais em Sala de Aula. Rev. Espaço Acadêmico. Franca: UNESP, 2004. Disponível em <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%203%20%20Tema%203.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

CLARINDO, J. M. *O Grupo como Ferramenta de Mediação para O Processo de Construção do Conhecimento* [Monografia]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012 [não publicada].

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, Educação e Educação Escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A. E PALACIOS, J. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOISE, W. Los Orígenes Sociales del Funcionamiento Cognitivo Individual. In: PÁEZ, D.; BLANCO, A. (Eds), *La Teoría Sociocultural y La Psicología Social Actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.

DOISE, W.; MUGNY, G. *Psicología Social e Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: ARMAND COLIN/MASSON, 1997.

FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do Pensamento Psicológico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, Abr. 2000.

KOZULIN, A. *Instrumentos Psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós, 1998.

LANE, S. T. M. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEWIN, K. *Princípios de Psicologia Topológica*. São Paulo: Editora CULTRIX LTDA, 1936.

MALINOWSKI, B. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. *Ethnologia*. n. s, nº 6 – 8, p. 17 – 37, 1997.

MARTINS, J. C. Vygotsky e O Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Rev. Séria Idéias*, São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997.

MATTOS, C. L. G. A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica. 2001. Acessado em 11.05.2008 no endereço: www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm

MEIRA, L. Análise Microgenética e Videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, n. 3. 1994.

MEIRA, L. R. L.; LERMAN, S. The Zone of Proximal Development as a Symbolic Space. *Social Science Research Papers*, Londres, UK, n. 13, v. 1, p. 1-40, 2001.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Brasília: Cortez, 2003.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspectiva Sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17 (2), pp. 189-198, 2004.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RIVIÈRE, A. *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor Libros – Infancia y Aprendizaje, 1984.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e A produção de Novas Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*.n. 4, p. 64-73, ano 23. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, 2003.

ROGOFF, B. Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo. In B. ROGOFF. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social* (p. 219-240). Barcelona: Paidós, 1993.

SCHEIN, E. H. *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1982.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e Visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: M. J. SPINK (Org.), *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações pedagógicas para a prática em sala de aula. In L. C. MOLL. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 156-174). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VASCONCELLOS; V. M. R.; VALCINER, J. *Perpectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. S. A. *Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Obras Escogidas – III*. Madri: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

_____. *Obras Escogidas – IV*. Madri: A. MACHADO LIBROS, S. A., 2006.

VYGOSTY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre A História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J. V. *La Mente en Acción*. Aique Grupo Editor S.A., 1998.

_____. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **O Grupo: de espaço interacional à ferramenta de mediação**

Pesquisador: Janailson Monteiro Clarindo

Caro Estudante,

Convido você a participar desta pesquisa que objetiva analisar de que forma o grupo passa de um estado em que é espaço de interação simbólica entre pessoas para outro em que serve como um instrumento para atingir determinados fins, os quais não se conseguiriam individualmente. A finalidade desse trabalho é contribuir com informações que auxiliem na prática de profissionais das ciências humanas que trabalhem com pequenos grupos.

Você participará da pesquisa ao permitir que o pesquisador registre suas atividades na disciplina “Teorias e Métodos de Intervenção” do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Esta participação não irá atrapalhar suas atividades na disciplina.

Você terá a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser, você pode pedir informações sobre a pesquisa ao pesquisador Janailson Monteiro Clarindo através do telefone 85 – 86386478.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone 3366-8344.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As gravações (caso sejam permitidas) e os relatos de pesquisa serão identificados com um código, e não com o nome do participante. Apenas o pesquisador terá conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que você possa participar desta pesquisa. Portanto preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que eu possa participar da pesquisa.

Nome e assinatura do participante voluntário da pesquisa:

Local e data:

Janailson Monteiro Clarindo:

Pesquisador

Nome e assinatura do profissional que aplicou o TCLE: