

A ILUSÃO GRUPAL EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Elisabeth Barolli (UFSCar)

Marcelo Alves Barros

I. Introdução

A organização de estudantes em grupos na sala de aula é uma estratégia muito antiga e considerada, em geral, como facilitadora da aprendizagem. Muitos pesquisadores da área de Ensino de Ciências e de Educação Matemática (ver, por exemplo, Brown et al. 1989; Wheatley, 1991; Kirschner, 1992; Duschl, 1995) consideram que o trabalho em grupo potencializa os *insights* e as soluções que não seriam possíveis durante a aprendizagem individual, criando oportunidades de discussão e de argumentação, além de propiciar o confronto entre conhecimentos prévios e a percepção da inadequação de estratégias de raciocínio. Para alguns pesquisadores, como é o caso de Gil-Pérez (1993), o trabalho em grupo coloca-se como elemento fundamental das metodologias baseadas em modelos de ensino, que pretendem aproximar as situações de aprendizagem das atividades dos cientistas. Essas metodologias buscam explorar as dimensões do trabalho em grupo, organizando equipes de trabalho, facilitando a interação entre elas e a comunidade científica, representada por outras equipes, pelo conhecimento já construído, pelos textos e pelo professor.

Pesquisas na área de currículo também valorizam o trabalho em grupo, ressaltando sua importância para a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino de Ciências. Coll (1992), por exemplo, considera que também é papel da escola ensinar o trabalho cooperativo por meio da organização sistemática dos alunos em equipes, contribuindo, assim, para o respeito e a valorização dos sujeitos e de suas diferenças.

Toda essa importância atribuída ao trabalho em grupo em situações de ensino parece, inclusive, ir ao encontro de uma perspectiva mais geral colocada para o século XXI, que privilegia uma estrutura de trabalho progressivamente desenvolvido em pequenos grupos, avaliados por aquilo que conseguiram realizar a partir de uma autonomia bastante significativa. Se assim for, o trabalho em grupo coloca-se, efetivamente, como perspectiva cultural obrigatória para o futuro.

No entanto, pesquisas mais recentes vêm mostrando que o trabalho em grupo nas situações de aprendizagem não é uma opção automaticamente vencedora. Mais que isso, os resultados dessas investigações indicam que a qualidade do produto do trabalho em

grupo na sala de aula, o quanto ele pode contribuir ou não para a aprendizagem de seus membros individual e coletivamente, o quanto pode se constituir num meio apropriado para a educação científica, são aspectos que não podem ser previstos com grande margem de segurança.

Segundo Souto de Asch (1993), que investiga a formação de grupos sob o recorte da subjetividade, o grupo fomenta e provoca simbolizações imaginárias e fantasmáticas. O processo grupal facilita a circulação e a ressonância dessas produções imaginárias, se estrutura e se constitui a partir delas. Às vezes, porém, pode obstruir essa circulação, paralisá-la, resistindo à evolução, à construção do grupo e favorecendo sua desintegração.

Numa investigação ainda mais recente a dinâmica de trabalho de alguns grupos de estudantes pôde ser compreendida com base num interjogo entre estratégias não conscientes, compartilhadas anonimamente pelos membros do grupo, e os objetivos conscientes, intenções e esforços dos indivíduos em trabalhar a partir de sua tarefa mais objetiva. Nas situações nas quais os grupos se estruturam predominantemente a partir dessas estratégias não conscientes, ocorre um desvio das atividades voltadas à realização da tarefa mais objetiva que têm por fazer. Nesse sentido, os resultados das pesquisas que procuram investigar e articular os aspectos subjetivos envolvidos no funcionamento de grupos em situações de aprendizagem, apontam a necessidade de se pensar e construir uma pedagogia centrada no trabalho em grupo, capaz de favorecer as condições para o desenvolvimento das potencialidades do grupo na realização de suas tarefas objetivas.

O presente trabalho, que é parte de uma pesquisa iniciada em 1998, pretende avançar e contribuir nessa direção, à medida que procura desvelar relações de diferentes naturezas que se estabelecem nos grupos em situações de ensino e, ao mesmo tempo, compreender a maneira como se estruturam para a realização de suas tarefas. Busca-se, assim, trazer subsídios para o professor planejar sua intervenção, seja no sentido de favorecer a operatividade do grupo, seja no sentido de negociar suas exigências com as do grupo.

II. A experiência de Ensino

A situação de ensino sobre a qual voltaremos nossa atenção, refere-se a uma das aulas de um curso de Física do 1º ano de uma escola regular de nível médio. O professor responsável por esse curso tinha como perspectiva o desenvolvimento das aulas com os alunos organizados predominantemente em grupos, procurando incentivá-los para que

funcionassem de forma operativa, no mesmo sentido empregado por Pichon-Rivière (1994). O desenvolvimento das atividades de um dos grupos, constituído por 4 estudantes, foi gravado em vídeo durante todo o ano letivo de 1998.

No particular episódio analisado, esse grupo teve como tarefa discutir um texto que retratava o episódio da luneta de Galileu e as novas descobertas astronômicas. A atividade buscava proporcionar aos alunos uma oportunidade para debater certos aspectos do trabalho científico, confrontando suas concepções sobre Ciência e Tecnologia. O texto proposto para leitura tinha como propósito mostrar que a Ciência não é necessariamente matriz da Tecnologia, ou seja, que as relações Ciência-Causa e Tecnologia-Efeito carecem de respaldo histórico.

Em termos do processo percorrido pelo grupo durante o desenvolvimento da atividade, foi possível distinguir dois momentos marcantes: um primeiro, no qual um dos membros manteve-se periférico, não participando do trabalho por um longo tempo (cerca de metade da aula) e um segundo, caracterizado por uma participação ativa desse mesmo membro nas discussões do grupo.

Sem dúvida, a participação diferenciada dos membros de um grupo em situações de ensino, é um aspecto até certo ponto bastante previsível. No episódio apresentado, no entanto, o que nos chamou a atenção foi a mudança radical na participação de uma aluna no trabalho do grupo. Compreender essa mudança nos parece importante tanto do ponto de vista da pesquisa, como das práticas pedagógicas que privilegiam a aprendizagem em grupo. Assim, cabe perguntar, o que contribuiu para a entrada dessa aluna no grupo?

Boa parte do tempo destinado à atividade, o grupo apresentou-se dividido: enquanto três de seus membros se organizavam para ler o texto, a aluna mantinha-se totalmente indiferente. Essa indiferença traduzia-se em termos de um silêncio e de uma recusa em entrar na tarefa, que os colegas procuravam realizar de forma cooperativa, lendo o texto ou respondendo juntos as questões propostas.

Os dados nos permitem, inclusive, caracterizar uma resistência da aluna em cooperar na tarefa, até porque vários foram os apelos dos colegas e mesmo do professor nesse sentido. Logo no início da atividade, uma das colegas perguntou se ela não queria participar da leitura do texto em voz alta, como haviam combinado. Numa outra tentativa, o professor que acompanhava de perto a realização da atividade, aproximou-se do grupo, pedindo diretamente a ela em voz baixa, que lesse o texto junto com os colegas.

Essa conduta da aluna, no entanto, parecia perturbar o grupo. Toda vez que ela era solicitada a participar e não atendia ao chamado, um certo desconforto instalava-se entre os alunos. Esse desconforto ficou mais evidente quando, após nova recusa a um apelo, o grupo ficou em silêncio, que foi quebrado por uma das colegas que se dirigiu a ela dizendo: *“Pelo amor de Deus, compartilhe com a gente. Vai..., a gente tem que fazer em grupo”*.

Essa foi a primeira vez em que a aluna manifestou-se verbalmente, afirmando que estava ouvindo o que os colegas diziam. Após esse episódio, o professor, que também parecia incomodado, aproximou-se do grupo e, mais uma vez, solicitou gentilmente à aluna que participasse. A partir daí, é possível identificar uma pequena mudança da aluna que começou a prestar mais atenção nos colegas e na discussão.

Pouco depois, num momento em que os colegas estavam com dificuldades para responder uma das questões propostas, ela passou efetivamente a participar, citando uma passagem do texto que respondia a questão, sendo acatada por um deles. O professor, percebendo o clima favorável, aproximou-se dos alunos perguntando se haviam entendido o argumento presente no trecho por ela citado. Com isso, teve início uma conversa duradoura e interessada, que se sustentou pela participação de todos.

A partir dos elementos destacados até aqui, é possível apontar três aspectos que podem ter influenciado na mudança de posição da aluna, que passou de uma recusa inicial, marcada por uma forte resistência ao envolvimento, para uma participação ativa, com perguntas e respostas originais sobre o tema em questão: a solicitação dos colegas, o convite do professor e o conteúdo selecionado.

III. Análise preliminar à luz das contribuições de Anzieu

Um referencial que nos pareceu bastante promissor para interpretar os nossos dados é a obra de D. Anzieu (1993), na qual o autor apresenta uma abordagem psicanalítica para interpretar o funcionamento e a dinâmica de grupos.

Dentre os vários conceitos empregados por Anzieu, o que nos interessa, em particular, para compreender os elementos destacados na situação de ensino investigada, é o da ilusão grupal. Tal conceito refere-se a um estado psíquico particular que se observa tanto nos grupos naturais como nos terapêuticos ou formativos, e que é espontaneamente verbalizado pelos membros como estando em um bom grupo, com um bom coordenador. Do ponto de vista dinâmico, a ilusão grupal responde a um desejo de segurança, de preservação da unidade egóica ameaçada, substituindo a identidade do indivíduo por uma identidade de grupo: à ameaça visando o narcisismo individual, ela

responde instaurando um narcisismo grupal. O grupo encontra, assim, sua identidade, ao mesmo tempo em que os indivíduos nele se afirmam todos idênticos. Do ponto de vista tópico, a ilusão grupal ilustra o funcionamento de um ego ideal nos grupos, substituindo o ego ideal de cada um por um ego ideal comum. Daí a ênfase colocada, então, no caráter caloroso das relações entre os membros, na reciprocidade da fusão de uns com os outros e na proteção que o grupo traz aos seus.

Podemos interpretar os resultados sugerindo que, inicialmente, devido ao não envolvimento da aluna silenciosa, o grupo vivenciou a ameaça de perder sua identidade, colocando em risco a ilusão grupal, enquanto organizador do grupo, constituindo, assim, seu motor. Esse sentimento de ameaça teve como efeito a eleição da aluna silenciosa para o papel de bode expiatório, no sentido de que os outros membros, irritando-se com seu silêncio, atribuíram-lhe o progresso insatisfatório do grupo. Os apelos feitos no sentido de trazê-la para a discussão, a nosso ver, refletiam um convite à participação na ilusão grupal. Essa idéia parece, inclusive, ser reforçada pelas palavras de uma aluna do grupo, quando disse explicitamente “...a gente tem que fazer em grupo”.

No que diz respeito especificamente ao professor, cabe mencionar que ele esteve preocupado o tempo todo com a integração do grupo, o que se refletiu na atenção e disponibilidade para incluir a aluna no trabalho com os colegas. Seus apelos, tais como, o tom de voz, a maneira com a qual dirigiu-se a essa aluna, a preocupação explícita com sua participação, parecem ter sustentado a continuidade da ilusão grupal, desfazendo o clima ameaçador e contribuindo para a diminuição da resistência e a mudança de posição da aluna.

É muito possível que a aluna tenha vivenciado, em relação ao professor e colegas, uma experiência de estima, de confiança e de amor, que lhe permitiu se inserir na ilusão grupal, reatualizando-a. Segundo Anzieu, o único modo de mobilizar os indivíduos silenciosos nos grupos, num sentido evolutivo, é o diálogo dual, o que parece ter ocorrido nos momentos nos quais o professor e os colegas se dirigiram diretamente à aluna.

Um destaque particular deve ser dado ao conteúdo da aula. Em nosso ponto de vista ele também teve o papel de promover e sustentar a ilusão grupal. Quando o professor, em aulas anteriores, enfatizou que o grupo seria objeto de análise de sua pesquisa e que implicitamente esperava que o grupo trabalhasse as questões por ele propostas utilizando a linguagem científica, de certa forma mergulhava os alunos numa situação na qual os saberes pessoais deveriam ser abandonados em favor do consenso em torno

de argumentações científicas. Durante o episódio analisado houve um momento em que isso efetivamente ocorreu: o grupo, juntamente com o professor, vivenciou esse tipo de unanimidade de forma tão intensa que parecia absorver e ultrapassar as contribuições de todos. A partir do momento em que a aluna que se mantinha silenciosa citou um trecho do texto discutido, que respondia a uma das questões propostas, todos, professor inclusive, contribuíram para o debate, que foi por ela concluído. Parece-nos, no entanto, que apesar desse papel estimulador, a ilusão grupal teve simultaneamente um papel inibidor, pois não permitiu que fosse salientado o caráter individual das contribuições. Uma evidência dessa interpretação foi a dispersão do grupo pouco tempo depois, apesar dos apelos da aluna em questão. A ilusão grupal parece favorecer a contribuição de cada um somente quando o grupo exige isso para sua sobrevivência; as iniciativas individuais não representam um motor para colocar o grupo em marcha.

Em conclusão diríamos que, embora a ilusão grupal, na visão de Anzieu, seja fundamental para a formação de um grupo, ela representa um estágio ainda primitivo de seu desenvolvimento. Do ponto de vista da aprendizagem acreditamos, ainda, que é necessário criar condições para o grupo evoluir de um patamar no qual o “grupo” deixe de ser o objetivo do grupo, para um outro em que cada indivíduo seja percebido com suas diferenças e possa contribuir com suas iniciativas.

Referências Bibliográficas

- ANZIEU, D. O Grupo e o Inconsciente - O imaginário grupal. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1993.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 1(1), 32-42.1989.
- COLL, C. Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madri, 1992.
- DUSCHL, R. Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual. Enseñanza de las Ciencias, 13 (1), 3-14, 1995.
- GIL-PÈREZ, D. Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. Enseñanza de las Ciencias, 11(2), 197-212, 1993.
- KIRSCHNER, P.A. Epistemology, practical work and academic skills in science education. Science & Education, vol. 1, 273-299, 1992.
- PICHON-RIVIÈRE, E. O Processo Grupal. Editora Martins Fontes, 5ª Edição, São Paulo, 1994.
- SOUTO DE ASCH, M. Hacia una didáctica de lo grupal. Miño e dádiva (Ed). Buenos Aires, 1ª ed., 335 p.,1993.
- WHEATLEY, G. H. Constructivist perspectives on science and mathematics learning. Science Education, 75 (1), 9-21, 1991.

TÍTULO

Autores

Relevância do tema e perspectiva da pesquisa

**Elementos que marcaram
a experiência de
aprendizagem**

Análise do episódio

**Principais aspectos do
referencial teórico**

Conclusões

Referências Bibliográficas