

aluno para complementar a percepção que o professor tem da classe, de modo que possa compatibilizar as observações de ambos, valorizando os acertos e os erros na formação dos pequenos grupos.

Portanto, o acompanhamento do assessor pode concretizar-se na valorização dos alunos e das alunas, na tomada de decisões sobre os agrupamentos, na observação em sala de aula e na valorização de seu funcionamento.

A Dinâmica de Trabalho

2

No capítulo anterior, explicamos a formação dos pequenos grupos: quem os forma, como, com que critérios, etc. No momento em que cada um dos grupos se dedica a uma tarefa, começa a gerar-se uma dinâmica de trabalho que lhes possibilita chegar aos objetivos que foram estabelecidos. Os grupos deverão desempenhar seu trabalho a partir de uma tarefa estabelecida, sendo que cada integrante deverá assimilar alguns conhecimentos sobre a área de trabalho e sobre o funcionamento em grupo. A *intervenção do professor* ao longo do processo será, sem dúvida, determinante. Desse modo, o professor deve estabelecer as melhores condições de trabalho e realizar o acompanhamento de cada grupo, desde o princípio, para garantir que o trabalho seja adequado. Ele poderá propor a utilização de uma série de procedimentos para serem praticados nos grupos, principalmente naqueles em que seja necessário reorientar, ou cujo procedimento de trabalho se deva aperfeiçoar. A intervenção de alguém entendido terá como objetivo instaurar as condições apropriadas, manter as dinâmicas de trabalho que já estão em funcionamento e incorporar mudanças naquelas que assim o requeiram. E ainda, finalmente, irá intervir para que os grupos tomem consciência das condições de trabalho estabelecidas, dos processos que estejam executando e dos resultados obtidos.

O manejo da dinâmica de trabalho, tal como a definimos, supõe ter conhecimentos de alguns fenômenos que se produzem nos grupos, no que diz respeito à participação e aos papéis que neles aparecem. O professor deve ter clareza sobre como quer que seja o funcionamento de cada grupo, devendo intervir para defini-lo conforme suas intenções.

Entre as diferentes formas de conduzir a dinâmica de trabalho em sala de aula, optamos por um modelo de funcionamento próximo àquele denominado de *Grupos operativos*, tal como foi definido por Pichon-Rivière (1985) e Bleger (1985). Algumas das propostas desses autores nos parecem interessantes e factíveis, assim as incorporamos à prática, de maneira estrita; outras nos pareceram mais difíceis de aplicar e não as recomendamos para o contexto de sala de aula. A intervenção do professor na dinâmica deverá possibilitar que cada pequeno grupo enfrente a tarefa apresentada de forma eficaz e com uma ótima capacidade de entendimento entre os seus integrantes. Desse modo, para cada componente, serão possíveis as melhores condições de aprendizagem. Cada integrante deverá apropriar-se de determinados conhecimentos específicos das disciplinas que são trabalhadas e, ao mesmo tempo, de conhecimentos sobre o trabalho em grupo em si; deverá integrar conhecimentos e habilidades que propriamente se referem à tarefa e facilitar essas aprendizagens aos demais colegas de grupo. Concomitante a isso, deverá adquirir uma série de habilidades e atitudes necessárias para o trabalho em grupos operativos. Esse objetivo requer de cada integrante: aprender a participar e a permitir participar; tomar decisões em grupo e estimular os demais para que também as tomem; ajudar os demais a assimilar conhecimentos e a saber pedir ajuda quando for necessário; valorizar positivamente os colegas e fazer-se valorizado nos mesmos termos; resolver de maneira eficaz os conflitos e os problemas que apareçam; manter as condições ambientais em bons níveis de ruído e movimento para o trabalho em grupo; adquirir outras habilidades interpessoais que sejam convenientes para melhorar o desempenho da tarefa e da dinâmica de grupo. Na continuidade, e depois em cada uma das sessões, veremos a noção de grupo operativo, juntamente com o papel do professor, no manejo da dinâmica de sala de aula.

OS GRUPOS OPERATIVOS

Bleger (1985), a partir de Pichon-Rivière, define “o grupo operativo como um conjunto de pessoas com um objetivo comum que buscam abordá-lo trabalhando em equipe”.

Nessa definição, podemos assinalar, no mínimo, dois aspectos relevantes: em primeiro lugar, aquele que menciona os integrantes de um grupo

operativo como tendo um *objetivo comum*. Portanto, se não existe esse objetivo comum, formarão um grupo, porém não um grupo operativo. Poderíamos acrescentar, além do mais, que estabelecer um objetivo comum não é, certamente, parecer que se tem um, nem tê-lo formalmente, mas compartilhá-lo de fato.

O segundo aspecto que se apresenta é que esse conjunto de pessoas buscam *abordar o objetivo comum operando em equipe*. Isso requer que os componentes cooperem, que tenham a suficiente disponibilidade para interagir ativamente em direção ao objetivo que abordam. A ação conjunta é imprescindível e deve ocorrer espontaneamente no grupo, não deve ser imposta de fora.

Um grupo operativo pode ser, por exemplo, uma equipe de remadores que participam de uma corrida: são um grupo, seus integrantes compartilham um mesmo objetivo e pretendem alcançá-lo atuando em equipe.

No âmbito escolar, em uma sala de aula, a disposição física dos alunos em pequenos grupos nas mesas pode ajudar no trabalho em grupos operativos, porém não é, necessariamente, uma característica determinante — os alunos e as alunas podem estar sentados, por exemplo, em conjuntos de quatro, em cada mesa, e realizar atividades individuais, cada um em sua folha, sendo que isso não seria trabalhar como grupo operativo. E, de fato, realizar uma única atividade tampouco garante um funcionamento em grupos operativos, uma vez que é possível que não se envolvam ativamente todos os componentes dos grupos.

Porém, os autores que tomamos como referência acrescentam um componente a mais na definição — uma boa parte do trabalho de grupo operativo consiste, dizem eles, *em exercitar-se para operar em equipe*. No campo do ensino-aprendizagem, os grupos exercitam, também, para aprender.

Portanto, por um lado, devem cooperar para a execução de alguns objetivos estabelecidos, pois existe uma tarefa a ser realizada; porém, por outro lado, existe a tarefa de aprender a trabalhar em equipe, a cooperar. Bleger e Pichon-Rivière outorgam uma importância considerável à aprendizagem da cooperação. As dificuldades que cada grupo encontra nas tarefas, as estratégias que deverá empregar para resolvê-las, e os conflitos que aparecem entre os integrantes deverão ser resolvidos pelo próprio grupo à medida que eles surgem; os componentes deverão tomar consciência daquilo que lhes ocorre, das razões e das estratégias que podem empregar para intervir na situação.

Em um enfoque didático baseado no trabalho em grupos operativos, o papel do formador muda radicalmente – em uma situação tradicional, há uma pessoa que ensina e outra, ou um grupo, que aprende. Trabalhando com grupos operativos, essa dissociação deverá ser suprimida: o formador deixa de ser aquele que sistematicamente se coloca no lugar do saber e situa os alunos no lugar da ignorância, para passar a uma posição na qual estimula que o grupo, mediante a cooperação, construa os conhecimentos. Não se trata, portanto, de transmitir informação, mas de conseguir que os integrantes assimilem formas de aprender.

Não é incomum que uma mudança como essa gere uma certa ansiedade porque, de fato, o professor e os alunos abandonam uma conduta estereotipada, deixando o que estão habituados a fazer para explorar formas que são novas para eles.

O educador que coordena um grupo operativo necessita estabelecer as condições para que o pensar e o trabalhar em comum tenha um resultado eficaz – é, em grande parte, sua responsabilidade que a interação do grupo torne possível, da melhor maneira, a construção dos conhecimentos propostos.

Para os autores referidos, o que enriquece ou empobrece os integrantes de um grupo, o que os cura ou os adoce, são *as condições nas quais se realiza a tarefa e o tipo de vínculo* ou a relação *interpessoal* que estabelecem enquanto trabalham. O coordenador de um grupo operativo estabelece as condições para que o grupo enfrente, de maneira produtiva, as tarefas, para que os componentes obtenham algumas relações satisfatórias e para que cada um desfrute das melhores condições possíveis para o enriquecimento pessoal. Isso supõe, em certas ocasiões, intervir para que o grupo modifique pautas pouco funcionais e maneiras de funcionar que possam estar distorcidas.

Os integrantes de um grupo operativo não somente têm que aprender a pensar, mas também a observar, a escutar e a relacionar suas próprias opiniões com as dos demais. Não é necessário fazer nada para que se estabeleça o processo dialético do pensamento, visto que ele é espontâneo, entretanto há muito o que fazer para eliminar barreiras e bloqueios que o impeçam – o pensar em grupo não pode ocorrer se dedicamos as horas de aula para atividades individuais que, além do mais, não interessam aos alunos e ainda, explicitamente, proíbem o diálogo. Em um grupo operativo, os integrantes participam espontaneamente.

O educador acompanha os grupos operativos ao longo de seus processos, durante a execução de suas tarefas: no início de um trabalho podem sentir-se confusos, desorientados, temerosos de não saber enfrentá-lo; mais adiante, podem ficar obstruídos, entender que o trabalho é muito pesado e não encontrar a maneira de fazê-lo avançar. Cada uma dessas situações pode requerer a intervenção externa no grupo, de modo que um melhor funcionamento seja garantido.

Igualmente é preciso intervir na dinâmica do grupo para trabalhar as dificuldades que se apresentam na comunicação: por exemplo, em geral, nos grupos, encontramos membros que, ao intervir, facilitam a comunicação dos demais, mas também há aqueles que a bloqueiam ou pretendem controlá-la; alguns falam para evitar que outros componentes intervenham; existem membros que utilizam formas de bloquear ou distorcer o funcionamento do grupo, que pretendem dominar a participação; outros que sempre se repetem; outros que têm já uma posição tomada e pretendem defendê-la; alguns que estão, sistematicamente, contra tudo, etc. Nesses casos, pode ocorrer uma redução dos níveis de aprendizagem, e o grupo tende a debilitar-se, desorganizar-se e diminuir sua eficácia como grupo operativo, ou ainda, deteriorar as condições que deveriam permitir o enriquecimento pessoal de cada integrante.

O professor que coordena o grupo operativo deve facilitar o diálogo, evitar enfrentamentos estereotipados, de modo que as contradições se resolvam em sínteses produtivas; ele deve garantir que o grupo não dispense nenhuma opção e nenhuma sugestão de forma apriorística, tem de tornar possível a participação de todos, evitando que ninguém a domine nem a centre excessivamente em si e procurar fazer com que o grupo não fique aprisionado em intervenções “em círculo”, nem em atitudes evasivas. Em todo caso, deverá fazer o possível para centrar o diálogo entre os componentes do grupo e não se apoderar das intervenções – quando o diálogo e a comunicação no grupo funcionam bem, o coordenador tende a abster-se de participar. Ao mesmo tempo, o professor não deve esquecer que, na técnica operativa, além de interessar-se pelos resultados da tarefa, parte de sua função é interessar-se pelos seres humanos com os quais intervém e por seu enriquecimento pessoal.

As contribuições dos autores aos quais fazemos referência podem enriquecer consideravelmente o trabalho em pequenos grupos nas salas de aula. Como já havíamos dito, à nossa prática de assessoria incorporamos uma parte importante do pensamento desses autores, no que se refere ao traba-

lho em pequenos grupos. Porém, nessa incorporação, levamos sempre em consideração as características próprias de cada centro educacional, de cada professor, de cada tarefa e do grupo de alunos e de alunas com os quais, em última instância, trabalharemos. Estamos convencidos de que não se pode aplicar indiscriminadamente a técnica de grupos operativos sem levar em conta cada um desses fatores mencionados; existem professores que obtêm muito proveito na sua aplicação, de maneira consideravelmente estrita à proposta esboçada, enquanto que outros podem tropeçar ante as consideráveis dificuldades para fazê-lo ou, simplesmente, podem preferir outros estilos de trabalho. Existem tarefas que são mais apropriadas para executar com essa orientação, porém outras exigem que se separem da proposta alguns de seus aspectos. As características gerais de uma turma, a idade dos alunos, o nível de interesse pelo trabalho, ou a conduta em geral dos alunos podem favorecer o trabalho em grupos operativos, ou ainda exigir modificações de maior ou menor importância.

Nos parágrafos seguintes, centralizaremos a explanação no manejo da dinâmica dos grupos operativos. Parece-nos, sem dúvida, digna de menção a *situação diferencial* descrita, dependendo das especificidades de cada situação. Gostaríamos de destacar, também, que o professor não diz aos integrantes de cada grupo como irão se organizar, não lhes indica, por exemplo, quem será o secretário, o porta-voz e nem quem será o relator – ele dá a instrução para que se organizem e também intervém, se assim crê oportuno, durante o funcionamento do grupo.

A PARTICIPAÇÃO

O eixo da participação

Um dos temas fundamentais para trabalhar em pequenos grupos é o da participação adequada de cada integrante. Alguns autores organizaram conceitualmente esse tema sobre a base do que se tem denominado *o eixo da participação* (Saint Arnaud, 1981). O eixo da participação permite dar alguma resposta à pergunta sobre a melhor maneira de que dispõe cada integrante para contribuir com seu grupo, ou participar de maneira adequada.

A idéia fundamental, proposta no eixo da participação, é que, na participação dos integrantes de um grupo de trabalho, podemos diferenciar

cinco posições. Qualquer componente, em um momento determinado, está ocupando uma das cinco. A posição é uma categoria descritiva que permite situar um membro segundo o *grau de compromisso que, em um momento determinado, tem no grupo*. As cinco posições são as seguintes:

1. *Posição de centro*. É a posição de quem, em um momento determinado, faz uma abordagem destinada a orientar o grupo. Ocupa uma posição de centro aquele componente que propõe uma solução global a um problema, resume ou orienta o trabalho em grupo. O coordenador de um grupo, quando atua como tal, tende a ocupar esta posição.
2. *Posição de emissor*. É a posição que ocupa qualquer um dos integrantes quando faz uma abordagem pessoal, dando uma opinião, fazendo um comentário, expressando acordo ou desacordo com o ponto de vista do grupo, etc.
3. *Posição de receptor*. Um componente ocupa a posição de receptor quando segue com atenção e interesse o movimento do grupo, sem intervir, quando está em uma atitude receptiva.
4. *Posição de satélite*. É a posição daquele que, em um momento determinado, está abstraído da meta comum, distraído, ou faz uma intervenção sem relação com o tema que o grupo trabalha.
5. *Posição de ausente*. Um componente ocupa esta posição quando fisicamente não está presente no grupo – porque está doente, chega atrasado, ou tenha abandonado momentaneamente o local de reunião.

Ao longo dos processos de trabalho, cada componente se desloca por diversas posições do eixo de participação. Alguns tendem a ocupar a posição central ou a de emissor; outros se posicionam mais como satélites ou como ausentes, alguns tendem a manter-se muito na posição de receptores. Ao mesmo tempo, considerando o grupo como tal, podemos observar também aqueles que sobrecarregam as posições 1 e 2, que são grupos muito ativos, bem como os grupos que tendem às posições 4 e 5, nas quais há uma perda de interesse pelas tarefas comuns.

Podemos aplicar essa análise da participação ao trabalho em pequenos grupos nas salas de aula. A partir do ponto de vista dos processos de aprendizagem que deve fazer cada aluno ou aluna, convém que todos tenham suficientes oportunidades de colocar-se na posição central e na de emissor, e que cada um seja capaz de facilitar esse mesmo posicionamento aos demais. A posição 3, de receptor, é aquela na qual todos têm de aprender a estar mais tempo, porque, cada vez que um componente intervém, convém que o resto se mantenha na posição de escuta atenta. Para que um membro possa exercer melhor as funções de emissor, é necessário que os demais ocupem a posição de receptores. E, reciprocamente, não se pode permanecer muito tempo na posição de emissor sem voltar à de receptor, uma vez que monopolizaria a atenção do grupo.

Finalmente, as posições 4 e 5, de satélite e de ausente, não enriquecem nem aquelas que nelas se localizam, nem os demais componentes do grupo.

Qualquer grupo operativo de alunos terá de aprender a organizar a participação da melhor maneira possível. Cada integrante tem de aprender a participar e, ao mesmo tempo, a deixar participar. O professor tem um papel fundamental para acompanhar essa aprendizagem. Nesse sentido, em nossa prática de assessoria, temos observado alguns pontos-chave importantes para ter presente, e que vamos desenvolver na continuidade.

A participação de todos os membros do grupo

Uma das primeiras consecuições importantes no trabalho em grupo é que todos trabalhem. Todos os componentes precisam se envolver ativamente na conquista da meta comum estabelecida. Embora possamos considerar consubstancial de cada indivíduo a tendência a ser mais ou menos participativo, deve haver um mínimo de equilíbrio na participação, de modo que possa garantir condições suficientes para a aprendizagem de todos.

Portanto, cada um dos alunos e das alunas de um grupo operativo terá de saber que, na melhor forma de participação, deve existir um considerável equilíbrio participativo, terá de saber participar e deixar participar o suficiente, além de ter boa disposição para esse equilíbrio participativo.

Formulado nesses termos, os integrantes de cada grupo não somente terão de saber participar *todos*, como também, *todos o suficiente*. Necessariamente, deve-se alcançar um certo equilíbrio participativo.

Porém, ao mesmo tempo, podemos falar da necessidade de um certo equilíbrio decisório – não estamos acostumados a interagir visando ao equilíbrio na tomada de decisões. Muito pelo contrário, com muita frequência, os integrantes dos grupos ficam aprisionados em uma luta por apoderar-se do poder decisório, apropriando-se da capacidade de decidir, de maneira ilimitada, com pouca observância quanto às necessidades alheias durante a tomada de decisões. Se o equilíbrio participativo é uma meta a conseguir, tanto com crianças como com adultos, o equilíbrio na tomada de decisões está, todavia, a uma distância maior de ser resolvido de maneira satisfatória para todos.

Tanto na participação como na tomada de decisões, podemos diferenciar, a partir do ponto de vista da análise conceitual, quatro posições, segundo a capacidade de cada aluno ou aluna de apropriar-se delas ou de facilitá-las aos demais colegas:

O aluno ou a aluna que sabe participar, decidir e que, ao mesmo tempo, facilita a participação e a tomada de decisões dos demais

Consideraríamos nesta posição aqueles que têm bem-resolvidas essas capacidades. Poderíamos acrescentar ainda a valorização que o aluno ou a aluna dão aos conhecimentos práticos ou conceituais e a atitudes, valores e normas. Nesse caso, deveríamos mencionar se o aluno conhece as vantagens que gera para o grupo o equilíbrio participativo e decisório, se está predisposto a participar e, ao mesmo tempo, a facilitar a participação dos colegas, se situa nesses mesmos termos a tomada de decisões, se promove normas em favor desse equilíbrio e se o toma com um valor considerável.

O aluno ou a aluna que sabe participar e decidir, mas que não favorece a participação nem a tomada de decisões dos demais

São alunos ou alunas que fazem, mas que não deixam fazer, participam muito, mas não deixam participar, falam e não deixam falar, interrompem e não levam em conta os demais, sabotam outras intervenções, querem decidir, mandar, dirigir, manter sua posição ou opinião acima de tudo, fazer com que o grupo faça o que eles querem, ainda que o grupo, majoritariamente, queira fazer outra coisa.

Entendemos que esses alunos, das duas aprendizagens necessárias, sobre participação e tomada de decisões, já possuem uma realizada, mas lhes cabe assimilar a outra: já aprenderam a participar e a decidir, mas precisam aprender a permitir que os demais colegas de grupo também aprendam a participar e a decidir suficientemente.

Podemos comparar a participação com uma torta: todos precisam ter acesso a ela para comer um bom pedaço; alguns podem ter mais fome e repetir, se sobrar; outros pedirão um pedaço menor. Porém, seria ruim não se apropriar da parte que, mais ou menos, toca a cada um, como apoderar-se de tanto que os demais ficassem sem comer. É assim mesmo que se pode entender a participação e a tomada de decisões – todos têm de aprender a concordar com ela e, ao mesmo tempo, a não invadir o espaço dos demais.

Contribuir, a partir da escola, em instalar uma cultura sensível para evitar as diferenças exageradas e empobrecedoras nos parece tão importante quanto instalar o respeito pela diversidade como um valor. É preciso, não somente, evitar as diferenças exageradas e empobrecedoras, como, ao mesmo tempo, selecionar as estratégias que podem ser empregadas para regulá-las: para regular a participação e a tomada de decisões, podem-se empregar estratégias de diálogo que pretendam chegar a acordos, ou estratégias de força, que aspirem à resolução de problemas de participação “pelo grito” – participa e decide aquele que se impõe, o que pode mais. Entendemos que essa é uma tarefa da escola, ou seja, desenvolver a capacidade de diálogo para chegar a acordos.

O aluno ou a aluna que não interfere na participação, nem na tomada de decisões dos demais, mas que não participa nem decide

É o caso contrário da situação anterior, e nós o encontramos numerosas vezes – em certas ocasiões, apresentam-se em alunos ou alunas tímidos, inibidos ou pouco interessados no trabalho, que estão incluídos fisicamente no grupo, mas que não sabem, não querem ou não podem intervir. Eles permitem que o grupo avance em seu movimento construtivo, mas sem eles, de modo que perdem a possibilidade de aprender e tampouco enriquecem os demais colegas com suas abordagens.

O aluno ou a aluna que não participa, nem deixa participar, não decide, nem deixa decidir

Finalmente, não é difícil observar, nas salas de aula, alunos ou alunas que não fazem nem deixam fazer, embora se dediquem a colocar obstáculos aos avanços da tarefa de grupo. Suas intervenções, quando existem, têm efeitos negativos no progresso da tarefa, no bom entendimento entre os componentes, ou em ambos os aspectos. Às vezes, parece que pretendem destruir os projetos do grupo, mais que construí-los; em outras ocasiões, parece que não vivem, nem deixam viver.

A intervenção do professor pode ser dirigida a fazê-los tomar consciência de seu modo de estar em grupo e das conseqüências e efeitos secundários que tem sua participação. Na medida do possível, o educador pode dirigi-los a pensar no significado do que fazem: Por que não trabalham nem deixam os outros trabalhar? O significado de sua posição pode estar relacionado com o tipo de tarefa (não gosta, não lhe interessa...), com seu vínculo com os demais colegas do grupo (disfuncionalidade nas relações), ou com sua própria história pessoal. O mais freqüente é encontrar um híbrido, que reúne aspectos dessas três razões. O professor pode definir sua posição a partir do ponto de vista das aprendizagens que deveria assimilar; o aluno precisa aprender a participar e a decidir de maneira enriquecedora para o grupo e precisa aprender a facilitar que os demais também participem e decidam suficientemente.

A participação e os alunos com necessidades educativas especiais

Uma das aprendizagens mais difíceis de ser realizada junto aos grupos operativos, referente à participação, gira em torno dos alunos ou das alunas que tendem a isolar-se, os que provocam resistência, e os que manifestam níveis de aprendizagem muito inferiores aos dos demais. A participação dos alunos com necessidades educativas especiais no trabalho em pequenos grupos é especialmente importante para integrarem-se ao funcionamento da turma enquanto grupo. O professor tem um papel determinante para possibilitar um lugar a esses alunos e essas alunas, sobretudo aos que manifestam dificuldades importantes. Em cada caso, é preciso verificar, de fato, o que podem fazer e o que não.

O grupo terá de aprender a respeitar a diversidade existente entre ritmos, níveis e características de cada um de seus colegas e conseguir possibi-

litar suficiente espaço participativo a todos. E isso supõe um desafio nada fácil. Em todo caso, podemos definir seus progressos, no que se refere à aprendizagem do trabalho em grupo, a partir do ponto de vista de capacitação para a integração de todos os seus componentes, tanto daqueles aos quais participar e deixar participar resulta fácil, como dos que manifestam dificuldades em uma ou outra conquista.

O papel do professor no equilíbrio participativo e decisivo de cada aluno

Entendemos que o educador tem um papel determinante no tema da participação dos alunos: pode fixar as condições para reduzi-la ao mínimo (por exemplo, fazendo com que os alunos e as alunas se sentem em mesas individuais com a proibição de falar e a imposição de sanções, caso conversem), ou instalar um funcionamento favorecedor. Em todo caso, na linha de trabalho que estamos expondo, o professor deverá levar em consideração os seguintes aspectos:

Justificar, baseando-se na cooperação, a maneira de estar com os demais

Explicar que, dentre as diferentes maneiras de estar em grupo, aprenderemos aquelas que favoreçam a todos a possibilidade de participar equitativamente, de tomar decisões e de sentir-se bem com os demais, ou seja, aceito, valorizado, querido, protegido, respeitado e ajudado. Que aprender, no âmbito da vida de relação, supõe considerar essas variáveis como valiosas incorporações, assim como a aquisição de habilidades para instalá-las e as atitudes que possam favorecê-las. Portanto, o professor pode justificar o porquê da aprendizagem do trabalho em grupos operativos e, dentro destes, o papel que é atribuído à participação de cada um.

Envolver a todos os componente na tarefa

Como explicaremos mais adiante, é necessário que o professor consiga o envolvimento dos alunos na tarefa que irão realizar – na valorização daquilo que sabem quando a começam, no processo de trabalho, na avaliação dos resultados obtidos e dos procedimentos que os conduziram ao resultado.

Intervir na organização, dinamização e seleção de tarefas

Entendemos que há, como mínimo, quatro momentos-chave para conseguir uma adequada participação e acesso à tomada de decisões de todos os alunos e as alunas. Vejamos na continuidade:

- *Na formação dos grupos.* O professor que conhece os alunos é capaz de predizer, com notável grau de acerto, em quais grupos os componentes serão capazes de participar de maneira adequada e em quais não – em muitas ocasiões, pode-se prever que a junção de determinados alunos, mais que a de outros, levará a uma formação de grupo na qual, dificilmente, todos os membros conseguirão participar de maneira adequada. Portanto, quando o professor forma os grupos, terá de levar em consideração a possibilidade de entendimento entre os componentes.
- *Na proposição do trabalho.* Quando o grupo assume a tarefa de realizar um determinado trabalho, esse é um momento adequado para transmitir-lhe que seus componentes terão de realizá-lo com a participação de todos, ao mesmo tempo que todos terão de trabalhar o suficiente para concluir a tarefa. Quando o professor explicita a proposta, pode insistir na necessidade de participação de todos e perguntar, ao mesmo tempo, pelas estratégias que utilizarão para que todos possam fazê-lo. O professor pode dizer: “Como irão se organizar para que todos participem?”; “Como irão se assegurar de que a participação de todos será equilibrada? Pensem sobre as questões, para depois contarem o que decidiram”. Dessa maneira, o professor oferece uma indicação e uma pergunta que facilitam a tarefa. Com a indicação, deixa claro que todos precisam envolver-se no trabalho; com a pergunta, induz o grupo a refletir sobre as estratégias que utilizará para cumprir o requisito. Para finalizar, assegura que, mais adiante, o grupo terá que lhe explicar como foi organizado o trabalho, garantindo assim que nenhum componente seja excluído da tarefa.
- *Durante a atividade.* Ao longo do processo de trabalho em pequenos grupos, é preciso que o professor se assegure de que todos estejam participando. Por isso, ele vai percorrendo a turma, indo de grupo em grupo. No movimento que realiza entre os grupos, está atento a esse aspecto. Quando detecta que um componente não participa,

tem a seu alcance diferentes possibilidades, das quais mencionaremos três:

- A primeira possibilidade é dirigir-se ao grupo e responsabilizá-lo pela exclusão do componente – se o grupo tem o encargo de organizar-se de maneira que todos participem e alguém não o faz, o grupo deixou de cumprir uma indicação clara do professor. Nesse caso, define-se o fracasso da participação de todos como um aspecto a ser melhorado pelo grupo, como algo que terá que ser aprendido. Não se trata de culpá-lo, mas sim de fazer assumir uma boa parte de sua responsabilidade. Damos muita importância a essa intervenção pelo fato de que, por assim dizer, o “sintoma” pode aparecer através daquele que não participa, pois o grupo não coloca alguém à margem diretamente, entretanto tem algo a ver – o grupo, como tal, joga um papel fundamental na inclusão de todos os seus componentes, ou mesmo na exclusão de um ou de uma parte. Cremos que é básico envolver o grupo nos fenômenos desse tipo que aparecem.
- A segunda possibilidade é dirigir-se ao componente que não participa – se bem que o grupo como tal seja responsável pelo envolvimento de todos os seus componentes, algo ocorre com o que não participa para que seja ele e não outro, aquele que não participa. Portanto, cremos que não seria tampouco adequado obscurecer aquilo que coloca, de sua parte, o excluído, sendo que o professor pode optar por perguntar-lhe por que não participa, recordar-lhe que precisa fazê-lo e, inclusive, em último caso, sugerir-lhe momentos e formas de fazê-lo.
- A terceira possibilidade seria empregar as duas intervenções anteriores ao mesmo tempo. De fato, elas podem ser entendidas como maneiras complementares e utilizadas como tal – o grupo está implicado na falta de participação de um de seus componentes que, por sua vez, não está intervindo também; um e outros manifestam, nesse ponto, algo para resolver, pois terão que aprender a ser incluídos e a incluir-se como participantes.
- *Ao final da atividade.* O quarto momento, que agora apresentamos como útil para fazer com que todos os alunos e as alunas participem no trabalho, é o momento final da atividade que foi proposta. O

professor reitera a pergunta sobre as estratégias que cada grupo empregou para incluir todos os componentes no trabalho. Um encarregado de cada grupo irá explicar aos demais grupos os procedimentos empregados para garantir a participação. Dessa maneira, haverá um entrecruzamento de informação entre os grupos, o que poderá facilitar, em ocasiões posteriores, a incorporação de estratégias que não haviam empregado antes.

Se, além de comparar essas estratégias, o professor propõe ainda que avaliem aquelas que funcionaram e aquelas que não, está ajudando o próprio grupo e os demais a tomarem consciência das maneiras mais eficazes de organizar-se, tanto para cumprir o requisito de envolver a todos no trabalho, como para conseguir que todos participem e tenham acesso suficiente às decisões de grupo.

Aprender a ajudar e a deixar-se ajudar

No trabalho em grupos operativos, tal como estamos expondo, os diferentes integrantes precisam aprender a ajudar-se mutuamente e a deixar-se ajudar. Desenvolvendo o tema da ajuda, poderíamos dizer que:

- Cada aluno e aluna precisa saber em que consiste e em que não consiste ajudar os companheiros – quanto a ajudar a aprender, algumas intervenções são válidas para esse objetivo, mas outras não. Essa mesma posição pode ser aplicada às contribuições dos demais às próprias aprendizagens. Portanto, é preciso saber o que é ajudar e o que não é.
- É necessário saber utilizar estratégias para ajudar a aprender e para fazer-se ajudar – alguns alunos e algumas alunas são muito hábeis, desde muito pequenos, na hora de ensinar os companheiros; outros, ao contrário, não acertam a maneira de fazê-lo.
- É necessário estar disponível a oferecer ajuda para aqueles que precisam, entendendo essa disponibilidade como um valor positivo; cada grupo pode funcionar com uma norma implícita, pois é preciso ajudar os que necessitam e pedir ajuda aos colegas quando for necessário. Aprender a ajudar e a pedir ajuda é bom, útil e agradável. E, além do mais, favorece aquelas relações dificilmente compatíveis com desqualificar-se, ridicularizar-se, dominar-se, etc.

Portanto, o trabalho em grupos operativos se distancia das formas individualistas de aprender, nas quais cada um anda por si, bem como das formas competitivas, nas quais, sobretudo, o importante é ganhar. Em nenhuma dessas duas formas há um lugar fundamental para a ajuda. No trabalho em grupos operativos, em troca, esse é um elemento básico.

Desenvolvendo os conhecimentos procedimentais sobre a ajuda, podemos tipificar quatro situações possíveis, segundo o aluno ou a aluna:

O aluno ou a aluna que sabe ajudar outros companheiros quando precisam e que sabe pedir ajuda quando necessita

Parte dos alunos são hábeis para oferecer ajuda aos companheiros, inclusive sem que esses a tenham pedido explicitamente e, do mesmo modo, não apresentam dificuldade para fazer-se ajudar quando necessitam. Observamos alunos e alunas de escola infantil que já não manifestam qualquer dificuldade nessas habilidades.

O aluno ou a aluna que sabe ajudar, mas não pede ajuda

Alguns de nossos alunos conseguem dar respostas adequadas aos pedidos de ajuda dos colegas, mas, por outro lado, pedem muito pouca colaboração aos demais, ainda que dela necessitem. Poderíamos dizer que aprenderam a ajudar, mas que precisarão aprender a deixar-se ajudar pelos demais.

O aluno ou a aluna que não ajuda, mas se faz ajudar

Existem alunos e alunas que adquiriram a habilidade de deixar-se ajudar pelos colegas quando sentem necessidade, mas, por outro lado, eles ajudam muito pouco ou nada, quando são solicitados pelos colegas que apresentam alguma necessidade. Poderíamos dizer que esses são alunos que sabem fazer-se ajudar, mas que têm de aprender ainda a ajudar os demais.

O aluno ou a aluna que nem ajuda, nem se deixa ajudar pelos companheiros

Nesse caso, formulado a partir do ponto de vista da aprendizagem, poderíamos dizer que eles têm de aprender as duas habilidades.

Poderíamos fazer uma análise similar, atendo-nos às atitudes favoráveis à ajuda e ao valor atribuído a essa maneira de ser com os demais.

A intervenção do professor na aprendizagem da ajuda

O professor tem um papel considerável para favorecer atitudes de disponibilidade quanto às questões da ajuda, para enriquecer o leque de procedimentos utilizados pelos alunos e pelas alunas e para dar a entender que a ajuda é algo importante. Em qualquer caso, terá de intensificar, ao mesmo tempo – ajudar, deixar-se ajudar e pedir ajuda. Entre as intervenções possíveis para trabalhar o tema, gostaríamos de comentar dois:

- A abertura conceitual do tema: falar da ajuda em sala de aula, defini-la, mostrar as vantagens de seu exercício, os efeitos que gera, etc.
- As intervenções que favoreçam o dar e o receber ajudam durante o trabalho em grupo. Em numerosas ocasiões, é possível responder aos pedidos de alunos e alunas com intervenções tais como:
 - “Quem poderia lhe ajudar a resolver isto que me pergunta?”
 - “Procura alguém que possa lhe ajudar.”
 - “Quem pode ajudar a X a fazer tal coisa?” (Dirigindo-se a um grupo pequeno ou a toda a turma.)
 - “Ajuda a X a fazer tal coisa.”
 - “O que poderia fazer para ajudar a X?”

Na reflexão coletiva, depois de uma atividade, o professor pode solicitar aos alunos e às alunas que exponham entre si as diferentes estratégias empregadas para ajudar os outros e para serem ajudados.

A autonomia no trabalho em grupo

Os grupos operativos precisam ser capazes de adquirir um nível considerável de autonomia. Isso implica que possam funcionar com pouca ajuda exterior, que não necessitem constantemente de um adulto que os oriente. Precisam, também, aprender a esgotar os recursos internos ao grupo para realizar as tarefas e para conseguir um bom entendimento mútuo. Os pedi-

dos de ajuda externa serão justificáveis na medida em que apareçam situações insolúveis em relação aos recursos internos dos quais dispõe o grupo para enfrentá-las.

Potém, por outro lado, entendemos que devem ser capazes de buscar os recursos fora do grupo, quando assim for necessário – devem poder buscar com agilidade os meios exteriores necessários para resolver situações improdutivas, que diminuem suas possibilidades e ameaçam a agilidade na resolução das tarefas, ou ainda, o bom entendimento do grupo.

Para intensificar a autonomia dos grupos, o professor, como já vimos, pode devolver, através da reflexão coletiva, as consultas que, em seu juízo, o grupo é capaz de resolver por si só. Por exemplo, pode perguntar qual a opinião dos demais sobre o que está sendo perguntado e como eles resolveriam a questão. Ele os anima para que solucionem, em conjunto, tudo o que esteja ao seu alcance. O professor não transmite os conhecimentos e os procedimentos sobre aquilo que os alunos e as alunas podem adquirir por si mesmos. E, em troca, mostra conformidade ante as condutas autônomas dos alunos e das alunas e dos grupos. Isso não exclui que o professor contribua com informação, quando acredita ser oportuno; mas deve ser especialmente sensível ao estabelecimento de condições que estimulem o grupo a trabalhar de forma autônoma.

A agilidade no trabalho

Um grupo operativo precisa adquirir uma dinâmica de trabalho ágil. Para consegui-la, em algumas ocasiões, é necessário um certo tempo. Muitas vezes, a lentidão na resolução das tarefas pode ser entendida como expoente de dinâmicas disfuncionais ou desacordos ante as mesmas – não é pouco freqüente que, sob a escassa capacidade de fazer avançar uma tarefa, se ocultem desacordos sobre a participação, a tomada de decisões, a metodologia a empregar, ou ainda, que o grupo não saiba como realizá-la, ou que lhe falte interesse para tal.

O educador pode ajudar o grupo a tomar consciência das razões pelas quais o trabalho avança tão devagar e a identificar as ações que poderá realizar para agilizá-lo. Nesse sentido, pode perguntar: “O que aconteceu que está indo tão devagar?”, “O que poderiam fazer para ir mais depressa?”.

OS PAPÉIS

O eixo de participação, como já vimos, nos aponta um marco de referência valioso para analisar a dinâmica dos grupos operativos, uma vez que nos permite avaliar algumas das características de seu funcionamento e orientar as intervenções do professor em direção ao que temos denominado de *participação ideal*. É interessante complementar essa análise com as contribuições elaboradas a partir da descrição dos papéis, ou seja, os papéis que, espontaneamente, se exercem em um trabalho em grupo.

Como já dissemos em um trabalho anterior sobre esta temática (Bonals, 1996), quando um grupo se dedica a uma tarefa, seus componentes assumem uma série de papéis, cuja adequada articulação entre os mesmos deverá possibilitar que a tarefa se conclua com bons resultados e em clima de trabalho ideal. Em um grupo operativo, desde o momento em que começa a funcionar, seus membros exercem papéis diferentes. Podemos diferenciar os papéis em dois blocos: aqueles que possuem um efeito favorecedor do trabalho e do bom entendimento do grupo, e aqueles que possuem um efeito de interferência. Os primeiros costumam ser denominados como *papéis positivos*, e os segundos como *papéis negativos*.

Os papéis positivos, muitas vezes, se diferenciam ainda entre aqueles que possuem um efeito favorecedor do trabalho, e os que afetam, sobretudo, o bem-estar do grupo, seu bom entendimento e sua continuidade.

Temos observado algumas diferenças entre os papéis assumidos pelos alunos e pelas alunas nas situações de grupo operativo em salas de aula e os assumidos pelos adultos quando trabalham em grupo. Alguns papéis aparecem de forma mais freqüente, outros, apenas de vez em quando, e, outros ainda, apresentam mudanças na forma como são exercidos. Vejamos agora alguns papéis que aparecem no trabalho em pequenos grupos na sala de aula.

Papéis favorecedores das tarefas

Como já dissemos, reunir as idéias necessárias para a realização de um trabalho ajuda os alunos a desencadear seu início e, com isso, buscar as informações, avaliar a tarefa, centrar o tema e coordenar todo o processo.

Iniciar

Em qualquer grupo operativo, faz falta que alguém inicie o trabalho. Às vezes, os componentes demoram para pôr-se a trabalhar; em outras ocasiões, os grupos colocam mãos à obra imediatamente.

Temos observado que, no trabalho em pequenos grupos com alunos e alunas, com muita frequência, quem exerce esse papel é o professor; ele marca o momento de início, comprova que os grupos obedecem à instrução e intervém quando isso não ocorre. No que diz respeito às iniciativas internas do grupo, muitas vezes observamos que alguns alunos ou algumas alunas se centram no trabalho e, com isso, arrastam os demais a fazer o mesmo. Em vez de realizar propostas do tipo: “Que tal começarmos?”, colocam-se a trabalhar, e imediatamente os demais os seguem.

Propor idéias, oferecer e pedir informações, pedir e dar opiniões

Esses são papéis que aparecem constantemente durante o trabalho em grupo – uma parte importante das intervenções é usada para solicitar informações a respeito da forma de fazer o trabalho, dos materiais, tais como cola, lápis, folhas, etc., sobre os quais se podem fazer comentários e dar opiniões. Alguns alunos e algumas alunas são especialmente hábeis para propor idéias ou oferecer as explicações necessárias para fazer o trabalho. Em todo caso, é importante que os componentes de cada grupo aprendam a exercer esses papéis, uma vez que deles dependerá a possibilidade de enriquecer-se mediante as contribuições dos demais, assim como de enriquecer os demais e o grupo – é preciso que cada aluno saiba fazer com que lhe expliquem aquilo que não entende ou não conhece sobre a opinião dos demais e, ao mesmo tempo, que possa manifestar suas próprias opiniões e conhecimentos.

Avaliar

Um dos papéis que aparecem de forma continuada nos grupos de trabalho é o de avaliar. Os alunos e as alunas observam constantemente as produções dos colegas e as corrigem, confrontam produções, comprovam se coincidem com aquilo que eles próprios fariam, mostram conformidade e desconformidade, bem como fazem propostas para apagar ou refazer os trabalhos. Entendemos que o papel de avaliar tem uma importância funda-

mental na aprendizagem, mediante a interação entre os pares, e que é preciso garantir que ela ocorra e esteja sempre presente nos processos de trabalho em pequenos grupos.

Centrar o tema

Em muitas ocasiões, os grupos deixam de estar concentrados na tarefa iniciada e põe-se a realizar outras, ou a falar de um tema que não tem nada a ver com o trabalho. No trabalho em pequenos grupos na sala de aula, as fugas do tema são muito freqüentes, sendo conveniente que algum participante do grupo vá reconduzindo, novamente, a atenção para a tarefa. Muitas vezes, a volta ao tema ocorre quando um colega volta a centrar-se nele, sem fazer comentários, e os demais colegas o seguem.

Acreditamos que as fugas do tema devem ser evitadas, quando aparecem de forma muito reiterada, a ponto de diminuir a capacidade de trabalho do grupo; no entanto, não temos comprovado que elas tenham efeitos negativos nos grupos cujos componentes fazem pequenas pausas na tarefa e a recomeçam imediatamente. Quando as fugas do tema se apresentam de forma excessiva, é preciso revisar o acerto da proposta de trabalho, sobretudo quanto ao que se refere ao interesse que possa gerar entre os integrantes do grupo.

Coordenar

No trabalho em pequenos grupos na sala de aula, alguns alunos e algumas alunas fazem intervenções dirigidas quanto a repartir o trabalho, a integrar as ações de outros colegas ou a unir as atividades em um todo organizado. Essas são ações vinculadas ao papel de coordenar. Entendemos que essas intervenções são valiosas e que devem ser favorecidas no trabalho em grupos operativos. Convém assinalar que as diferenciamos daquelas intervenções que estão orientadas para a imposição de decisões pessoais sobre os demais componentes do grupo.

Sintetizar, controlar o tempo e registrar

Esses são papéis que, pelo que temos observado, aparecem mais entre os adultos do que entre os grupos de alunos, sobretudo aqueles dos primeiros níveis. O papel de sintetizar não é muito freqüente, talvez por ser pró-

prio dos esquemas mentais mais desenvolvidos; o controle de tempo, em certas ocasiões, é papel que não é concedido aos alunos, permanecendo em exercício entre os adultos; quanto a registrar e a fazer anotações, supõe também um nível evolutivo determinado e circunstâncias que o favoreçam.

Com essa lista, não esgotamos os papéis favorecedores da tarefa, porém nela estão incluídas a maior parte das contribuições que, nesse sentido, ocorrem entre os grupos de trabalho.

Papéis favorecedores do bom entendimento e da conservação dos grupos

Esses são os papéis que ajudam a manter os grupos em uma dinâmica positivadora, com um bom clima e com forte vontade de continuar trabalhando enquanto grupo. Dentre eles, podemos referir os de animar, conciliar, facilitar a comunicação, transigir, seguir passivamente, diminuir a tensão e propor normas. Poderemos vê-los na continuidade.

Animar

Nos grupos de trabalho formados por alunos e alunas, não é difícil observar comunicações que possuem um efeito estimulante sobre os demais colegas do grupo. Os componentes se animam mutuamente para a ação, há um contágio que os faz dedicarem-se à ação conjunta. Dentro do papel de animar, incluímos as intervenções que estimulam a participação dos integrantes do grupo.

Conciliar

Nos grupos operativos, muitas vezes, existem membros que possuem facilidade para evitar enfrentamentos entre os colegas; eles tentam propor soluções aceitáveis para todos. Esse é um papel que deve ser potencializado pelos professores em suas intervenções.

Facilitar a comunicação

Alguns alunos e algumas alunas favorecem aos demais colegas do grupo a possibilidade de intervir – em certas ocasiões, dão entrada para a parti-

cipação dos demais, repartem o trabalho e também as possibilidades de fazer contribuições ao grupo. Como já comentamos anteriormente, são alunos e alunas que sabem participar e deixar participar. Esses são papéis a reforçar por quem supervisiona o manejo da dinâmica das turmas enquanto grupos.

Transigir

É o papel que assumem os alunos quando aceitam renunciar às suas propostas ou intenções para permitir que sejam adotadas outras diferentes. Entendemos que esse é um papel positivo, na medida em que favorece o bom entendimento no grupo.

Seguir passivamente

Existem alunos e alunas que seguem de maneira atenta e interessada o movimento do grupo, porém sem participar verbalmente, ou com escassas contribuições. Acompanham a elaboração da tarefa aceitando as propostas dos demais componentes. Esse papel, de fato, está a favor do bom entendimento do grupo. No entanto, visto a partir do eixo de participação, coincidiria com a posição de receptor. Embora não interfira no grupo, como já comentamos, o professor procura, ao buscar o equilíbrio nas participações dos integrantes, não permitir que, sistematicamente, algum aluno ou alguma aluna se instale no papel de seguir passivamente.

Diminuir a tensão

São intervenções que geram um clima de distensão, ou mesmo humorístico, entre os participantes do grupo. Existem alunos e alunas divertidos, alegres, que fazem com que seus colegas riem e sintam-se bem, gerando um bom clima no grupo. Estamos, de fato, acostumados a observar um alto nível de bem-estar nos grupos de alunos e alunas que trabalham cooperativamente. Poucas vezes constatamos situações tensas entre eles, em todo caso, o mais habitual é encontrar altos níveis de entendimento entre os colegas de trabalho.

Propor normas

Em certas ocasiões, há componentes que estabelecem algumas normas de funcionamento que todos terão de seguir. Por exemplo, podem de inter-

venção quando fazem uma produção escrita. Algumas normas têm, de fato, um efeito favorecedor do entendimento e do bem-estar do grupo. O professor pode favorecer que os alunos e alunas construam algumas normas de funcionamento. Por exemplo, perguntando como se organizarão para que todos trabalhem o suficiente.

Papéis negativos

Como já havíamos dito, são aqueles que comportam efeitos negativos para a realização da tarefa, para o bom entendimento do grupo ou para ambas as situações, simultaneamente. Entre os papéis negativos, podemos citar os de bloquear, retrair-se, brincar, chamar atenção, agredir, dominar e competir. Vejamos na continuidade.

Bloquear

São intervenções que criam obstáculos para o andamento do trabalho que está sendo realizado pelo grupo, uma vez que desviam a atenção para fora do tema, boicotam as propostas de outros colegas, instalam posições intransigentes ou negativistas.

Retrair-se

É a posição daquele que discorda da tarefa, se negando a participar. Visto a partir do eixo da participação, pode ser aquele que ocupa a posição de satélite. Em certas ocasiões, requer a intervenção do professor, que, como havíamos mencionado, não poderá esquecer o envolvimento de todo o grupo com esse posicionamento disfuncional — é preciso verificar o que o grupo está colocando nessa retração que se efetua naquele que se retrai.

Brincar

Entendemos que esse é um papel negativo quando supõe um claro prejuízo para a tarefa ou para o entendimento mútuo no grupo. Em certas ocasiões, são alunos e alunas que se fazem de palhaços quando não é o momento, ou quando interrompem com piadas impertinentes.

Chamar atenção

É um papel que, em certas ocasiões, está muito ligado ao anterior. O aluno que o assume pretende centrar a atenção do grupo sobre si mesmo e faz prevalecer essa necessidade sua sobre as conveniências dos demais componentes do grupo.

Agredir

Nos alunos e nas alunas, o comportamento agressivo pode se manifestar de formas muito variadas — desde agressões físicas dirigidas aos demais até as que atentam contra o material pessoal, a auto-imagem ou a vida emocional. O grau de interferência na tarefa ou no entendimento mútuo dependerá, em grande parte, da gravidade da agressão e da frequência com que ocorre.

Dominar

Os alunos e as alunas assumem esse papel no momento em que suas intervenções têm por finalidade instalar-se em uma posição de superioridade, bem como quando tendem a manipular o grupo ou parte de seus componentes.

Competir

Alguns alunos e algumas alunas manifestam uma tendência para se fazerem prisioneiros de situações competitivas, pois polarizam as posições e depois estabelecem uma competição na qual sentem necessidade de ganhar.

Embora, nas observações que realizamos com grupos de alunos, apareçam os papéis negativos mencionados, também pudemos constatar, reiteradamente, que, em situações de trabalho em pequenos grupos, eles ocorrem muito pouco — quando a tarefa está bem colocada como proposição, e os agrupamentos foram realizados considerando os critérios mencionados, os grupos operativos funcionam com muito poucas interferências em sua dinâmica, provocadas por papéis negativos.

A intervenção do professor baseada no estudo dos papéis

O professor pode intervir na dinâmica dos grupos de alunos e alunas em relação aos papéis que nela aparecem: estabelecendo as condições para

que alguns papéis sejam reforçados e que outros desapareçam. Como já dissemos, alguns papéis terão uma presença constante no processo de trabalho em grupo – dar e pedir informações, dar e pedir idéias, etc. Outros, pelo contrário, terão de ser eliminados o máximo possível – dominar, agredir, retrair-se, etc.

Muitas intervenções na dinâmica dos grupos podem estar dirigidas ao estabelecimento de condições para destacar os papéis mais necessários: por exemplo, o professor pode propor aos alunos e alunas que peçam uns aos outros boa parte das informações que estão habituados a buscar junto ao adulto. Assim, pode destacar que os integrantes de cada grupo valorizem as produções de seus colegas enquanto são elaboradas, que as comparem sistematicamente, que expressem seu desacordo ou acordo, ou ainda, que expressem seu interesse por corrigi-las.

Outras intervenções podem ser dirigidas para trabalhar os *papéis negativos*. Já mencionamos algumas, mas gostaríamos de enfatizar, pelo menos, três:

- A primeira e, provavelmente, a mais eficaz, entendemos que consiste em uma boa escolha da tarefa e das atividades. Disso depende, em muito, que a dinâmica funcione. Sobretudo se a tarefa for acompanhada de um bom grau de acerto na formação dos grupos.
- A segunda consiste em destacar os papéis de efeitos positivos – na medida em que se instala no grupo uma boa dinâmica, se minimiza a presença dos papéis que interferem negativamente. Estamos convencidos de que é necessário destacar essa via, sem dúvida eficaz e sem efeitos secundários negativos.
- A terceira consiste em trabalhar diretamente os papéis negativos que já tenham aparecido. A intervenção pode estar dirigida, em primeiro lugar, a entender por que aparecem – o que acontece no grupo, quando dedicado à tarefa, para que um de seus componentes o bloqueie? Por que alguns não participam? Por que alguém foi agressivo? Esses acontecimentos estão ligados às características da tarefa? Quanto se pode atribuir ao grupo e quanto ao indivíduo em uma situação de bloqueio, de desentendimento ou de agressão?

Averiguado, na medida do possível, por que acontece o que acontece, é uma boa estratégia fazer com que o grupo o descubra mediante interven-

ções do tipo: “Por que lhes parece que estão se sentindo impedidos?” Em seguida, pode-se propor ao grupo que se dedique à busca da melhor solução possível para a sua situação, de modo que possa voltar a trabalhar com a máxima eficácia e bem-estar: “Pensem como vocês podem resolver, qual seria a melhor maneira que poderiam encontrar para solucionar o problema. Quando tiverem pensado em algo, me avisem que iremos conversar de novo”.

O COMPLEXO: INCLUSÃO, VALORIZAÇÃO, VINCULAÇÕES AMISTOSAS, RESPEITO E AJUDA

Estudar os grupos operativos a partir do ponto de vista da participação e dos papéis ajuda-nos a entender o que pode ser uma boa dinâmica de trabalho, os conhecimentos que deverão ter seus integrantes para conseguí-la e o papel do professor que os acompanha. Nesta sessão gostaríamos de complementar, com alguns aspectos, o que já havíamos exposto sobre a participação e os papéis, a partir de outro ponto de vista: o das necessidades sociais que possui qualquer indivíduo e, portanto, qualquer aluno integrante de um grupo operativo.

A partir dessa ótica, podemos dizer que todos os alunos e as alunas de uma turma enquanto grupo, para sentirem-se satisfeitos na relação com os demais, necessitam estar também sentindo-se suficientemente incluídos no grupo, consideravelmente valorizados (pelo menos por alguns colegas), de modo que possam estabelecer vínculos de amizade e sentirem-se respeitados e, quando precisarem, ajudados. Ao mesmo tempo, entendemos que poderão satisfazer essas mesmas necessidades sociais com os demais.

Formulando em outros termos, diríamos que os integrantes de qualquer grupo podem chegar a ficar muito insatisfeitos quando se sentem excluídos, menosprezados, sem amigos, pouco respeitados e sem ninguém que os ajude quando necessitam; ao mesmo tempo, qualquer componente do grupo pode atuar no sentido contrário às necessidades sociais de seus colegas.

Estudaremos, pois, esses temas intimamente vinculados, que os grupos de trabalho precisam aprender a resolver, favorecendo as necessidades sociais de cada um de seus integrantes.

A inclusão

Estar incluído em grupos de iguais, com aqueles que fazem parte da convivência, é uma das necessidades sociais básicas de qualquer ser humano. Quando um grupo exclui um de seus integrantes, costuma deixá-lo em uma situação muito infeliz e empobrecedora. É possível aprender a incluir e a incluir-se nos grupos com os quais cada um convive – existem conhecimentos, habilidades e disposições que se podem aprender para favorecer a inclusão dos demais e a própria nos diferentes grupos que cada um tem a seu alcance.

Em um grupo operativo, cada integrante pode tomar consciência da própria necessidade de ser aceito pelo grupo, da necessidade de inclusão que também os demais têm, das diversas maneiras de incluir e de excluir, da possibilidade de aumentar a capacidade inclusiva dos grupos, bem como das conseqüências e dos efeitos secundários que derivam da inclusão ou da exclusão de colegas. De todo modo, os grupos precisam saber transmitir como devem ser seus membros para que possam ser incluídos, cuidando, desse modo, da própria capacidade inclusiva. Por último, devem ter disponibilidade para incluir todos os seus integrantes.

Se agora cruzarmos o tema da inclusão com o que já vimos sobre o eixo de participação, podemos entender que a posição de satélite, conforme descrevemos, pode facilmente estar vinculada com as dificuldades de incluir-se na dinâmica de trabalho e com a pequena capacidade do grupo de integrar todos os seus componentes. Da mesma maneira, fazendo referência aos papéis, não é difícil entrever que alguns deles intensificam a capacidade inclusiva dos grupos – por exemplo, aqueles que facilitam a comunicação –, enquanto que outros podem ser expoentes de dificuldades inclusivas, como, por exemplo, o papel de retrair-se.

No que se refere ao *papel do professor*, sobre este ponto, concretamente, esboçaremos suas distintas possibilidades de intervenção, conforme estarão indicadas na continuidade:

Introduzir o tema a partir de um ponto de vista conceitual

O professor pode explicar que todos, de alguma maneira, convivem em grupos e que todos nós temos necessidade de nos sentirmos incluídos, de formar parte deles – da família, de grupos de companheiros, de colegas, etc. É preciso que o professor demonstre que uma maneira de viver justa, equi-

tativa e solidária supõe a inclusão de todos, a aceitação de cada um com suas diferenças, características e necessidades. Pode fazê-los tomar consciência, além do mais, de como se sente um companheiro com quem não querem jogar, ou um filho ao qual sua família não queira. E pode, ainda, destacar que cada grupo tem de aprender a integrar todos os seus componentes, demonstrando sua boa disposição para fazê-lo.

As intervenções básicas do professor seriam as seguintes:

- Perguntar, ao final de uma unidade de trabalho, se todos se sentem incluídos, se há um ou alguns companheiros que não estejam. Para essa pergunta, haveria uma resposta paralela, correspondendo à pergunta sobre a possibilidade de todos poderem participar bem no trabalho.
- Propor que, em pequenos grupos, pensem as estratégias que poderiam ser empregadas para que todos se sintam incluídos durante o trabalho. Proposta nesses termos é, ao mesmo tempo, uma boa atividade para resolver em grupos operativos e, em continuidade, para compartilhar com toda a turma.
- Propor, em meio a duas unidades de programação, a cada grupo operativo, que pense, mediante uma questão, no que faria no caso de um componente que resistisse a participar e em como o convenceria para incluí-lo no trabalho.

A valorização

Cada aluno e aluna necessita, em maior ou menor grau, que outros colegas e adultos o valorizem e lhe transmitam uma visão positiva de si mesmo. Para a maioria dos alunos, é de grande importância o fato de ser valorizado positivamente pelos demais, tanto que, se não recebem essa consideração, se sentem muito insatisfeitos em suas relações. Devido, então, à importância do tema, é bom que cada aluno ou aluna esteja consciente de que necessita ser valorizado positivamente pelos outros, mais ou menos na mesma medida em que os demais colegas e adultos com os quais convive também o necessitam; é preciso ainda que se conscientize de que há valorizações positivas e negativas, umas que agradam, e outras que incomodam, de que há valorizações mais ou menos ajustadas à realidade. Tudo isso são informações, é bom que as tenha, mas também é conveniente que sejam incorporadas habilidades para tal. Nesse sentido, os alu-

nos podem aprender a expressar suas necessidades de serem valorizados pelos colegas e adultos e a perceber essas mesmas necessidades nos demais. É possível aprender a expressar as dificuldades dos demais de modo, minimamente, isso possa feri-los e de forma a que isso influa no clima dos grupos para criar situações nas quais os componentes se valorizem em termos positivos. Assim, é possível criar-se uma cultura na qual exista uma disposição para oferecer valorizações positivas, com vontade de gerar bem-estar e favorecer as necessidades presentes, em cada um dos integrantes, de receber essas valorizações positivas.

Fazendo uma ligação entre o tema da valorização e o dos papéis, podemos prever que, ao instalarem-se nos grupos algumas relações nas quais os integrantes se valorizem positivamente entre eles, se minimizará o exercício de alguns papéis negativos, como os de agredir, que, por sua vez, são dificilmente compatíveis com uma cultura que enfatiza as potencialidades. Desse modo, podemos prever também que haverá um efeito potencializador dos papéis que favorecem a coesão dos grupos – previsivelmente, será mais fácil a comunicação entre os integrantes dos grupos operativos.

O professor tem um papel fundamental na instalação de relações positivas entre os integrantes de cada grupo. Minimamente, podemos apresentar os seguintes recursos que estão ao seu alcance:

*Mostrar, desde suas comunicações aos alunos,
uma definição positiva de cada integrante*

Pode dar, como modelo, uma descrição dos alunos e das alunas, marcando o que sabem em termos de conhecimentos, o que sabem fazer e o que sabem ser, sem ocultar os pontos fracos de cada um, mas definindo-os, em todo caso, como aspectos que devem ser melhorados, como marcos referenciais em seus processos. Estamos convencidos de que o modelo fornecido pelo professor é um recurso muito potente no momento de instalar uma cultura que dê ênfase à valorização positiva dos alunos.

*Explicar aos alunos o que é valorizar-se positivamente e
como se sente uma pessoa quando os demais a valorizam assim*

Geralmente, é de grande ajuda a alunos e alunas poderem se dar conta de como se sente cada um quando é valorizado em seus conhecimentos

ou habilidades de qualquer tipo. Desse modo, é possível aos alunos desdobrar as qualidades, percebendo que elas podem ser valorizadas, que podem ser aprendidas, dos demais e, sobretudo, que há maneiras de fazê-lo. Assim, criam-se efeitos benéficos capazes de gerar um clima no qual os colegas sabem valorizar-se mutuamente naquilo que possuem de positivo. Ao mesmo tempo, é possível abrir um espaço de conversação para compartilhar o que pensa e o que sente cada um sobre a necessidade de ser valorizado. Nesse espaço, podem ser vistos diferentes aspectos possíveis da valorização positiva – existem alunos e alunas nos quais, facilmente, podem-se encontrar valorizações para suas características intelectuais, físicas, estéticas, relacionais, de personalidade, de habilidades, etc. Por exemplo, alguém pode ter muita facilidade para resolver problemas, escrever, jogar bola, fazer algum esporte, divertir ou ajudar os companheiros.

Os vínculos de amizade e de respeito

Em qualquer turma, enquanto grupo, os alunos e as alunas logo se conhecem e estabelecem relações entre si que podem ser de diferentes tipos. Observemos que entre determinados alunos ou alunas ocorre uma relação mais ou menos distante ou indiferente; entre outros, existe certa afinidade, e há alguns que estabelecem entre si grandes vínculos de amizade – além de compartilhar os mesmos espaços físicos e de serem colegas de turma, são amigos. Tampouco é incomum ver aparecer certo nível de hostilidade entre alunos e alunas. Não é frequente que todos os colegas de turma sejam amigos de todos. Portanto, os componentes de uma turma terão de aprender a respeitar-se, à margem dos vínculos emocionais que tenham estabelecido entre si: respeitar a imagem pessoal, os aspectos emocionais, os objetos próprios de cada um, a participação em grupo, etc.

Quando nos detemos nos aspectos emocionais, ainda que haja diferenças individuais apreciáveis, os vínculos amistosos são fundamentais para esse âmbito da vida das pessoas. Cada aluno ou aluna pode tomar consciência das próprias necessidades de estar vinculado aos outros, da sensação de bem-estar gerada por sentir-se querido pelos amigos e das conseqüências e efeitos secundários da amizade e do inimizado.

Mesmo assim, cada aluno ou aluna precisa saber comunicar aos demais colegas as vivências e os sentimentos que julgue oportuno compartilhar e a intenção de fazer-se amigo de outros colegas ou conhecidos, tem de saber favorecer aos demais a possibilidade de expressar o que sentem, sempre que for interessante para eles. Portanto, trata-se de criar, mutuamente, um clima favorecedor das relações amistosas, de modo que os alunos e as alunas se disponibilizem para estabelecer relações de amizade ou de bom entendimento entre eles, compreendendo o valor de tais circunstâncias.

Intensificar as relações de amizade entre componentes de um grupo operativo costuma aumentar as forças de coesão de grupo e o desejo de continuar fazendo parte dele, mantendo-o em um clima adequado. Ainda que não seja condição suficiente para garantir que os alunos se dediquem de maneira eficaz ao trabalho, evita as interferências provenientes de rupturas no conjunto, assim como o surgimento de alguns papéis negativos. Portanto, favorecer as relações de amizade, no nosso entender, em primeiro lugar, é bom em si mesmo e, ao mesmo tempo, coloca algumas condições que contribuirão favoravelmente para o trabalho em grupo. O mesmo podemos dizer do respeito – à medida que se instala o respeito mútuo nas relações entre colegas, atribui-se qualidade à convivência e se oferecem as condições adequadas para que os grupos operativos funcionem melhor.

O professor pode definir o respeito mútuo e os vínculos de amizade como um valor e pode dar as condições para favorecê-los. Entre outras intervenções, tem a possibilidade de realizar as que indicamos na continuidade:

Definir em conjunto a palavra respeito e explicar os âmbitos que pode abranger

O professor propõe definir, com toda a turma, o termo respeito, escrevendo a definição no quadro, incorporando as diversas contribuições de cada aluno ou aluna. Depois, vai fazendo uma lista dos aspectos em que se pode concentrar o respeito mútuo, incluindo o respeito aos pertences de cada um, à imagem e à auto-imagem de cada aluno ou aluna, etc.

Abrir o tema da amizade, propondo aos alunos e alunas que a definam

Cria-se um espaço de conversação no qual os alunos podem expressar suas idéias sobre o que é e o que não é um amigo ou uma amiga, como

pensam que tem que ser, como se sente cada um quando está com os amigos ou amigas, etc.

Propor aos grupos operativos resolver hipóteses práticas

Pode propor aos pequenos grupos que pensem em uma maneira de ajudar um hipotético companheiro que é rejeitado, para que tenha mais amigos. O que faria o grupo? O que teriam de dizer?, etc.

A ajuda

A última das necessidades sociais a que fazemos referência é a de ser ajudado e ajudar. Já havíamos estudado alguns de seus aspectos em tópicos anteriores e agora parece-nos importante tratá-la a partir de uma outra perspectiva. Enquanto pessoas, somos seres sociais e necessitamos da colaboração de outros para obter a maior parte das coisas de que precisamos.

Entendemos que, nas escolas, os alunos precisam estar imersos em uma cultura em que a ajuda esteja posicionada como valor considerável. Os alunos e as alunas devem saber o que é ajudar os colegas, em que podem ajudar e, além do mais, fazer-se ajudar. Assim, poderão conhecer a necessidade que, mais ou menos, todos sentem desse tipo de contribuição dos demais.

Do mesmo modo, devem aprender a oferecer ajuda aos demais e a pedi-la. A ajuda pode estar dirigida a aumentar seus conhecimentos, suas habilidades, seu bem-estar pessoal, etc. Por outro lado, devem saber pedir quando dela necessitarem – uma grande aprendizagem consiste, como já havíamos dito, justamente, em aproveitar as contribuições que os demais podem dar às nossas ações. Nesse sentido, é importante a conscientização de duas possíveis formas de dificuldades: a que consiste em não saber aproveitar as contribuições alheias e aquela que é baseada na exploração ou empobrecimento do outro em favor do próprio egoísmo. Outra aprendizagem necessária diz respeito à instalação de uma cultura de grupo, na qual a ajuda é valorizada, e exista disposição para ajudar todo aquele que a solicita ou dela necessita.

Para a aprendizagem em grupos operativos, a capacidade e a boa disposição para ajudar, assim como a disposição para pedir ajuda quando neces-

sário, está claramente a favor da tarefa coletiva e de apropriação de conhecimentos de cada um. Um grupo no qual os integrantes têm boas estratégias para ajudar-se entre si está mais capacitado para enfrentar as tarefas e é mais provável que o faça em um clima de bom entendimento. Portanto, pensamos que essa é uma das aprendizagens de que não se pode descuidar.

Podemos considerar a proteção como uma forma de ajuda. Assim, entendida a proteção em um sentido muito amplo, esta incluiria qualquer ação de preservar-se de uma ameaça, perigo ou dano, próprio ou alheio.

Há ações dirigidas à própria proteção ou à dos demais no âmbito físico, na vida de relação ou na estabilidade emocional. Saber proteger-se quando é necessário, dispor de estratégias e boa disposição para preservar os demais, além de ter uma importância em si mesmo, de que não podemos descuidar, é dificilmente compatível com atuações contrárias às necessidades pessoais e alheias.

Em um grupo operativo, os distintos integrantes devem saber em que consiste proteger-se e proteger; conhecer os aspectos nos quais, em certas ocasiões, todas as pessoas necessitam de algum tipo de proteção; entender as possibilidades que qualquer pessoa tem para preservar os demais de situações que lhes possam gerar algum tipo de problema; devem também entender que a desproteção ou a superproteção são formas deficitárias de preservação de si mesmo ou dos demais.

No que se refere às habilidades, os alunos devem saber escutar as necessidades de proteção dos demais; eles têm também de saber pedir a intervenção de outros nas situações em que isso é forma, além de saber oferecê-la quando for conveniente. Da mesma forma, precisam ter disponibilidade para intervir em situações que supõem uma ameaça ou dano aos demais. As habilidades ou atitudes mencionadas são favoráveis à coesão dos grupos de trabalho e também à eficaz resolução de tarefas.

O professor responsável por alunos e alunas que trabalham em grupos operativos pode intervir com eficácia para potencializar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e normas em favor da ajuda mútua e, nesta, também em prol da proteção. Das intervenções possíveis, destacamos as seguintes:

Verbalizar seu propósito de destacar a capacidade de ajuda e a capacidade de saber fazer-se ajudar

O professor pode comunicar para a turma, enquanto grupo, que mais do que trabalhar individualmente ou competir entre eles, é importante apren-

der a ajudar e a fazer-se ajudar da maneira mais eficaz possível. Portanto, o professor oferecerá as melhores condições para que seus alunos possam colocar em prática tais idéias.

Detectar aqueles alunos ou alunas que têm poucos recursos no momento de ajudar aquele que pede e aqueles alunos que não sabem se fazer ajudar

O professor deverá intervir para aumentar essas duas capacidades. Assim mesmo, pode identificar aqueles alunos e aquelas alunas que demonstram pouca disposição para oferecer ajuda ou para pedi-la, e dispor das melhores contingências que tenha ao seu alcance para atuar nas atitudes contrárias à ajuda mútua.

Abrir o tema da proteção

O professor pode oferecer as condições para que os alunos tomem consciência do tema, enriqueçam as estratégias de proteção, aumentem a predisposição para proteger os demais no que for necessário e entendam a proteção como valor.

O PAPEL DO PROFESSOR NO MANEJO DA DINÂMICA DE TRABALHO

Tradicionalmente, o professor é aquele que se dedica a transmitir conhecimentos aos alunos e às alunas, e estes a recebê-los e assimilá-los. Trabalhando em grupos operativos, essa função transmissora torna-se secundária, e adquire maior importância o estabelecimento de condições para que o próprio grupo, mediante sua ação conjunta, se aproprie dos conhecimentos. Portanto, em lugar de colocar a ênfase na transmissão de conhecimentos, se coloca na organização dos grupos no planejamento das tarefas e no manejo da turma, enquanto grupo organizado em subgrupos. É importante explicar, neste momento, algumas das ações mais significativas que o professor realiza para o manejo da dinâmica de grupos.

Uma vez formados os grupos e estabelecida a tarefa, o educador se distancia do fluxo interativo e observa o início do processo de trabalho. Na continuidade, circula por todos os grupos, aproxima-se e comprova que todos tenham entendido o que solicita a tarefa.

Sobre esse seu itinerário pelos grupos, podemos diferenciar dois tipos de intervenções: aquelas que o professor realiza para manter as melhores condições de funcionamento, relativas às atividades que já estão ocorrendo, e as que realiza para introduzir algum tipo de mudança nas condições. Vejamos na continuidade.

1. *As intervenções que mantêm as condições.* São aquelas realizadas nos grupos que já funcionam adequadamente. O professor se aproxima do grupo e observa se todos estão participando de maneira suficiente, se compartilham entre si as tarefas, se são ágeis, se trabalham de maneira autônoma, se há um bom entendimento no grupo, se realizam ações de ajuda e de estímulo, se facilitam a comunicação, etc. Quando o grupo funciona de acordo com essas variáveis apresentadas, o que ele necessita é seguir no mesmo ritmo. Nesse caso, o professor, se aproxima dos integrantes, se interessa realmente pelo processo de trabalho, oferece sua presença onde o trabalho já está bem, mostra sua visão positiva do funcionamento do grupo, transmite que, brevemente, voltará para ver como eles estão indo e os deixa para que continuem fazendo seu trabalho. Portanto, trata-se de oferecer a presença no grupo que já está bem para garantir que continue assim. Os componentes do grupo sabem, além do mais, que periodicamente terão o educador com eles, que ele os escutará e se interessará pelo trabalho.
2. *As intervenções para introduzir mudanças no funcionamento dos grupos.* Frequentemente, aparecem rupturas no processo de trabalho em grupos operativos. É responsabilidade do próprio grupo encontrar a resposta adequada para resolvê-las sempre que for possível. Em certas ocasiões, sem dúvida, pode ser necessária uma ajuda exterior: a intervenção do educador. Neste caso, sua presença no grupo tem um sentido de ajuda, ou seja, de ajudar os componentes a encontrarem ou recuperarem as condições ideais de funcionamento.

Em certas ocasiões, é o professor que detecta disfuncionalidade, em outras, é o próprio grupo que pede a sua colaboração. Em qualquer caso, o professor pode iniciar a intervenção tomando consciência e fazendo com que o grupo também se conscientize daquilo que está ocorrendo e do porquê disso. A maior parte das rupturas que aparecem no trabalho em peque-

nos grupos pode remeter a situações variáveis, vinculadas principalmente à tarefa ou à dinâmica de trabalho – pode ocorrer que o grupo não entenda o que é preciso fazer; que lhes pareça demasiado difícil; que o grupo saiba que está equivocado, mas não saiba em quê; que exista um conflito entre os componentes; que existam desacordos, componentes que se negam a participar e que não deixam os demais trabalharem, etc.

Portanto, a primeira questão é identificar qual é o problema. Em certas ocasiões, o problema é identificado pelo educador, ou seja, ele está consciente daquilo que acontece, porém o mesmo pode não estar ocorrendo com os alunos; ao contrário, quando é o grupo que pede a intervenção externa, provavelmente, será o professor quem terá de tomar consciência do que está ocorrendo.

O segundo momento da intervenção, certas vezes, consiste em tomar consciência das causas subjacentes à ruptura ou acontecimento que exige ser levado em consideração: “por que isto está ocorrendo?” Nem sempre é oportuno deter-se na compreensão do porquê, porém, na maioria das situações de impedimento que se produzem, é conveniente fazê-lo.

Em um terceiro momento, procede, muitas vezes, impulsionar o grupo para a busca das melhores soluções possíveis a fim de resolver o problema identificado, cujas causas já determinaram na medida de suas possibilidades. O professor pode devolver ao grupo a responsabilidade para enfrentar as dificuldades com as quais se depararam, com perguntas do tipo: “Como vocês poderiam resolver? O que lhes parece que poderíamos fazer? Pensem e falemos dentro de um momento.”

Contudo, fica uma possibilidade intermediária entre a resolução encontrada pelo educador responsável e aquela apontada pelo grupo. Consiste em buscar outros colegas que colaborem. A pergunta do educador, neste caso, pode ser: “Qual colega poderiam consultar para ajudá-los?” Ou ainda, mais diretamente: “Que tal se vocês perguntassem a fulano?”

Certamente, nem todas as situações difíceis podem ser enfrentadas com esse esquema; é preciso analisá-las concretamente e ajustar a resposta para cada caso. Porém a invariante que preside a ação do professor exige autorizar o grupo para o protagonismo, não somente na construção dos conhecimentos, mas também na resolução das dificuldades organizacionais internas e de relação interpessoal que possam ir surgindo. Como dissemos anteriormente, muitas vezes, o professor que facilita a dinâmica de um grupo operativo se limita a devolver uma imagem especular daquilo que, visivelmente, os

alunos pretendem que ele resolva como alguém entendido e externo. O professor emprega esse tipo de intervenção tanto se o grupo solicita conhecimentos sobre o tema em que está trabalhando, ou sobre estratégias para enfrentá-lo, como quando aspira a que alguém de fora resolva alguma disfuncionalidade da dinâmica de seu funcionamento. Em todo caso, sem dúvida, entendemos que o senso comum servirá de base para as decisões do professor em relação a cada grupo e a cada momento – tão inoportuno pode ser oferecer, sistematicamente, conhecimentos os quais o grupo pode atingir por si mesmo sem problemas, como forçar ações pouco operativas dos alunos e das alunas para a apropriação desses conhecimentos, quando poderiam resolver a questão, com toda facilidade, mediante as contribuições da pessoa entendida.

A atenção aos processos e a atenção aos resultados

De tudo que temos dito até agora, é possível entender que o educador que efetua, sistematicamente, o trabalho em pequenos grupos realiza um acompanhamento preciso dos processos de trabalho em grupo. Ele não deixa de atender ao produto final, à valorização dos resultados, porém sua intervenção se desenvolve ao longo do movimento que o grupo realiza desde o início até o final dos processos de trabalho. Trata-se de garantir, dentro do possível, que o percurso dos grupos seja enriquecedor para cada um de seus integrantes, atendendo às suas características próprias. A valorização final pode servir para encarar os produtos resultantes de cada grupo e, ao mesmo tempo, as estratégias empregadas para sua construção e para o funcionamento com uma organização e uma capacidade de bom entendimento. Aqui são oportunas as perguntas: “Como compartilharam o trabalho em conjunto? Como vocês fizeram os acordos para compartilhar? Foi possível a participação de todos? Como vocês conseguiram a organização para a participação suficiente? O que vocês fizeram para poder entender bem o trabalho?”

A compreensão positiva das aprendizagens

Aqui nos referimos, sobretudo, à disponibilidade do professor para assinalar os progressos dos alunos e das alunas na aprendizagem sobre os erros e as dificuldades de cada um e de cada grupo. O educador coloca

ênfase nos conhecimentos que já adquiriram e nos avanços em direção aos objetivos definidos, naquilo que já sabem, no que sabem fazer e estão dispostos a saber ou a fazer, e indica que estão em processo de aprender e que podem efetuar-lo. Essa orientação geral não exclui que, em determinados momentos, o professor possa mostrar as carências, porém definidas sempre como aprendizagens em processo de aquisição.

A regulação do ruído na sala de aula

Não é desconhecido o fato de que trabalhando em pequenos grupos na sala de aula, se faz barulho. Não é desconhecido e, por outro lado, é inevitável: 15, 20 ou 25 alunos ou alunas agrupados em mesas de quatro, interagindo todos dentro de um mesmo espaço físico com dimensões limitadas, fazendo barulho. Quando as salas de aula foram construídas, provavelmente não se levou em conta essa maneira de aprender. Porém, por outro lado, suportar certos níveis de ruído durante um tempo contínuo incomoda, sendo mais saudável evitar certas interferências acústicas, diminuindo-as em alguns níveis, de forma que possam deixar de incomodar os alunos na sala de aula, os colegas de outras dependências próximas e os próprios professores. Entre outras razões, porque esse incômodo, às vezes, traz como consequência a redução dos espaços destinados ao trabalho em grupo e o retorno para atividades mais tradicionais, solução esta que atinge individualmente a cada aluno ou aluna. Portanto, convém manter um bom controle da contaminação acústica, para evitar que alguém se sinta incomodado por esse motivo.

Frente às condições de trabalho existentes nas escolas, entendemos que o próprio professor é quem deve tomar a iniciativa de abrir o tema para discussão, colocando alguns limites razoáveis e factíveis quanto ao ruído, ou ainda, propondo que se estabeleçam alguns acordos em conjunto, cabendo ao professor intervir apenas quando os mesmos não forem cumpridos.

Existe a possibilidade de considerar o tema das interferências acústicas a partir de uma ótica mais geral – o professor propõe que a classe dedique um tempo para trabalhar a contaminação acústica, impulsionando os pequenos grupos a efetuar uma análise: da procedência dos diversos ruídos (onde), tanto aqueles provenientes do exterior da sala de aula como os do interior; da sua

intensidade (quanto); dos momentos nos quais aparecem (quando); dos agentes geradores (quem); e dos motivos pelos quais são emitidos (por quê). Tomando como suporte essa análise, é possível classificar os ruídos segundo sua fonte, intensidade e possibilidade de controle, bem como planejar as intervenções para reduzi-los e para decidir quando e como se fará a avaliação. Neste contexto geral, serão incluídos os ruídos gerados pelos alunos em sala de aula: intervenções em tom demasiado alto, interferências devidas ao pouco respeito ao rodízio de intervenção, deslocamento de cadeiras, etc.

Neste caso, o papel do educador no controle desse tipo de interferência pode consistir em desafiar os grupos operativos a trabalharem com o tema mediante a identificação dos ruídos, classificando-os, projetando medidas de intervenção, efetivando-as e avaliando os processos e os resultados.

O papel do professor na aquisição de habilidades sociais dos alunos

Em parágrafos anteriores, apareceram habilidades que os alunos e as alunas precisam adquirir para trabalhar em grupos com a maior eficácia e capacidade de entendimento possíveis – neste sentido, a habilidade de participar de maneira suficiente e, ao mesmo tempo, deixar participar os demais colegas é uma das aquisições mais importantes. Formulado em termos negativos, diríamos que tanto o não poder formar-se um espaço participativo, como o apoderar-se do uso da palavra e evitar que os demais intervenham seria algo que se deveria aprender a evitar.

A habilidade de escutar atentamente as intervenções dos colegas, sem interrompê-los e mostrando interesse por aquilo que dizem se adquire adequadamente, na maioria da vezes, sem outra ajuda além daquela que a prática do diálogo possibilita. Porém, não é difícil observar situações, em grupos de todas as idades, nas quais alguns de seus integrantes demonstram muito pouca capacidade de escutar aquilo que dizem os demais, emitindo um *feedback* que pouco favorece o entendimento mútuo.

Quando tratamos sobre os papéis favorecedores da coesão do grupo, mencionamos intervenções que podem facilitar a comunicação: dar espaço para a intervenção de todos os membros ou estimular as contribuições de todos. Ambas se incluem, também, dentro das habilidades que os componentes dos grupos operativos deveriam ir incorporando.

A falta de respeito ao rodízio de intervenção é um fenômeno que estamos acostumados a ver – com frequência, alguns indivíduos em grupos não conseguem adquirir o hábito de esperar que aquele que fala acabe a intervenção, para então dar início a sua própria. Isso também precisa ser uma tarefa a resolver no âmbito da aprendizagem.

Já havíamos mencionado as doenças que provoca o tom de voz excessivamente alto de alguns alunos e algumas alunas dentro e fora da sala de aula. A experiência nos mostra que esse é um tema que se deve resolver satisfatoriamente, pois não fazê-lo provoca conseqüências consideráveis. O mesmo ocorre com o movimento dos alunos quando ultrapassa os limites tolerados em cada caso.

A conotação positiva das contribuições dos colegas tem efeitos favoráveis para o clima de grupo. E, reciprocamente, as intervenções que apontam para desqualificar uma contribuição ou para desacreditar os demais colegas, costumam gerar conflitos. Uma das habilidades sociais a ser considerada está vinculada com as mensagens gratificantes, bem como com a contenção daqueles que incomodam, porém, sempre de modo que aqueles que a recebem não se sintam atacados. Isto é, existe a necessidade de dizer, mas dizer de maneira que não provoque dano, ou que ele seja o menor possível.

As formas de cortesia, entendidas em um sentido amplo, têm um efeito muito favorável para o trabalho em grupos operativos. Entendemos a cortesia não somente como a explicação dos rituais tradicionais de saudação, agradecimento, despedida, etc., mas como todas aquelas formas de comportamento que vão ao encontro da imagem e das intenções dos demais. Nesse sentido, em nosso entender, a cortesia é importante.

O professor pode intervir, sempre que considere pertinente, para estimular o desenvolvimento de todas essas habilidades ao longo dos processos de trabalho em pequenos grupos.