

PROCESSO DE COMUNICAÇÃO EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA MULTIPROFISSIONAL

Lucimar M. M. Rigobello*

Cinira M. Fortuna**

Lucrecia X. Rigobello***

Maria José B. Pereira****

Sebastiana A. Diniz*****

RIGOBELLO, L.M.M.; FORTUNA, C.M.; RIGOBELLO, L.X.; PEREIRA, M.J.B.; DINIZ, S.A. Processo de comunicação em grupos de aprendizagem: uma experiência multiprofissional. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 4, p. 95-102, outubro 1998.

Este estudo relata uma experiência multiprofissional vivenciada durante a realização de um curso de capacitação pedagógica, destinado a profissionais da área da saúde, principalmente dentistas, para atuarem na formação em serviço de pessoal de nível médio. O curso foi desenvolvido em grupo, tendo por tarefa a aprendizagem da pedagogia da problematização. O trabalho foi analisado segundo o referencial teórico de Pichon-Rivière. A análise dos dados permitiu constatar a estreita relação existente entre operatividade e a explicitação dos fantasmas das relações humanas, dificuldades de aprendizagem e distúrbios na comunicação, evidenciando a interdependência entre comunicação e aprendizagem.

UNITERMOS: grupo, comunicação, aprendizagem

INTRODUÇÃO

Entendemos que desenvolver trabalhos através de equipes multidisciplinares nos possibilita explorar um mesmo objeto por vários feixes de “luz”, o que poderá tornar possível formar um objeto inteiramente diverso ou ainda indicar dimensões inteiramente novas ao mesmo (Limoeiro *apud* MINAYO, 1993).

Este trabalho visa relatar uma experiência multiprofissional vivenciada, no início de 1996, na Secretaria Municipal da Saúde de Ribeirão Preto (S.M.S.-R.P.), analisando a comunicação ocorrida no desenvolvimento dos trabalhos, sob o referencial teórico do processo grupal de Enrique Pichon-Rivière.

A citada experiência trata do planejamento e realização do curso de capacitação pedagógica para profissionais da S.M.S.-R.P., que tem por objetivo

capacitar pedagogicamente os participantes e ainda legitimá-los junto ao sistema formal de ensino a atuarem na formação em serviço de recursos humanos, de nível médio e elementar, no caso específico, dos atendentes de consultório dentário (A.C.D.). Esse curso é vinculado ao Projeto Larga Escala*****.

A oportunidade de termos participado da citada experiência nos possibilitou construir, desconstruir e reconhecer uma série de mal-entendidos. ZIMERMAN (1993) nos alerta: “a importância do processo da comunicação intra e intergrupos pode ser medida a partir do princípio de que *o grande mal da humanidade é o mal-entendido*”.

GIFFONI (1989) nos lembra de um aspecto importante da comunicação, o qual decorre da necessidade que os homens têm de permanentemente darem sentido, significado à realidade que os cerca, sendo esse significado

* Psicóloga institucional, profissional liberal - Ribeirão Preto - SP

** Enfermeira da Secretaria Municipal da Saúde de Ribeirão Preto, mestranda do curso de pós-graduação em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

*** Psicóloga do Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPS 1) da Secretaria Municipal da Saúde de Ribeirão Preto

**** Enfermeira da Secretaria Municipal da Saúde de Ribeirão Preto, mestre em Enfermagem em Saúde Pública

***** Enfermeira psiquiátrica, doutoranda do curso de pós-graduação em Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP, gerente do NAPS 1 de Ribeirão Preto

***** Projeto Larga Escala é a resultante de um acordo interministerial entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência e Assistência Social e Organização Pan-Americana de Saúde, datado de 1981, que tem por objetivo a formação em serviço de pessoal de nível médio e elementar dos serviços de saúde

produto de um fenômeno comunicacional, e que em situações que se apresentem incompreensíveis, as mesmas serão vivenciadas com muita ansiedade e permeadas de distorções.

Para Pichon-Rivière *apud* QUIROGA (1994), “o homem é um ser de necessidades, que se satisfazem socialmente nas relações que o determinam”. Partindo dessa concepção, compactuamos com esse autor, no sentido de que os homens vivem em grupo para atender suas necessidades (inclusive a necessidade de comunicação), e nesse processo grupal a comunicação é considerada um fator fundamental para a satisfação dessas necessidades. PICHON-RIVIÈRE (1995) considera a comunicação enquanto uma necessidade: “aquilo que o homem tem de mais primitivo e imperioso é sua necessidade de comunicação”.

Tendo sido o curso de capacitação pedagógica desenvolvido em grupo, esse foi analisado a partir do conceito de grupo operativo*****, cuja tarefa foi a aprendizagem da pedagogia da problematização, apresentada por BORDENAVE (1989), onde a aprendizagem foi construída com a discussão da teoria em pauta, articulada com a vivência dos participantes. A troca de experiências foi valorizada na assimilação do conteúdo, proporcionando uma interlocução permanente. Nesse caminhar a aprendizagem foi construída e não transmitida como se fosse uma “receita pronta”. No modelo do ensino tradicional, o interlocutor seria o educador e não haveria uma complementação entre os saberes do educando e do educador.

De acordo com BLEGER (1989), essa perspectiva teórica de aprendizado com o outro pode gerar ansiedade no educando, principalmente se este tiver como expectativa o ensino tradicional centrado na “figura” do professor que domina todo o processo.

Segundo PICHON-RIVIÈRE (1994), toda situação de mudança gera ansiedade, devido aos medos básicos de ataque e perda implícitos nas relações, podendo se tornar ruídos na comunicação quando não explicitados.

Para esse mesmo autor, uma das formas de se compreender ou analisar os processos grupais é através dos vetores universais de avaliação, sendo os seguintes: **afiliação** - é um grau de identificação dos integrantes entre si e com a tarefa (um primeiro nível de identificação). **Pertença** - há um maior grau de identificação e integração com o grupo, permitindo a elaboração da tarefa. **Cooperação** - pressupõe o desempenho de papéis diferenciados e complementares, de tal modo que cada

um contribui com o que sabe e com o que pode; no movimento grupal se manifesta pela capacidade de se colocar no lugar do outro. **Pertinência** - é o centramento na tarefa, se ela está ou não sendo cumprida (as equipes podem oscilar de forma diferente na realização da tarefa explícita e implícita), é a realização da tarefa estratégica. **Comunicação** - é o mais importante de todos os vetores, pressupõe um intercâmbio de significados, a mensagem vai circular por um canal que inclui ruídos e deverá ser decodificada pelo receptor, podendo ser verbal ou não verbal; esse vetor é tomado por Pichon como o lugar privilegiado pelo qual se expressam os transtornos e dificuldades do grupo para enfrentar a tarefa. Na medida em que cada transtorno da comunicação remete-se a um transtorno da aprendizagem, veremos os sujeitos grupais tratarem de desenvolver velhas atitudes, em geral mal aprendidas, com a intenção de abordar os objetos novos de conhecimento. Na visão do autor em pauta, toda alteração da comunicação grupal se deve a uma dificuldade na aprendizagem e vice-versa. **Aprendizagem** - vetor estreitamente ligado à comunicação e suas alterações; é um processo que envolve criação, adaptação ativa à realidade, as fragmentações e as integrações dos saltos de qualidade que incluem a tese-antítese-síntese. É entendida como a ruptura de certos estereótipos de comunicação e a obtenção de novos estilos, o que implica sempre reestruturações e redistribuição dos papéis desempenhados pelos integrantes do grupo. **Tele** - esse vetor se refere ao clima afetivo que prepondera no grupo em diferentes momentos; é a disposição positiva ou negativa para trabalhar a tarefa grupal, é a aceitação ou a rejeição que os integrantes têm espontaneamente em relação aos demais. Os vetores guardam entre si uma inter-relação, sendo que a análise da comunicação pode ser indicativa de como estão os demais vetores.

Outro conceito importante do referencial adotado neste estudo é o de **operatividade**, que se relaciona com mudança. Operar, para Pichon-Rivière *apud* LEMA (1996), é “promover uma modificação criativa da realidade”.

Os grupos são vivenciados de maneira peculiar pelos seus integrantes, sendo cada um único, mas alguns movimentos da dinâmica grupal vão estar presentes, tais como: as fases e mitos, o medo do ataque e da perda, a alternância entre tarefa e pré-tarefa.

As fases e mitos do grupo operativo se caracterizam por três momentos que estão inter-relacionados e podem estar presentes em uma mesma

***** PICHON-RIVIÈRE (1994) define grupo operativo como um “conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna”, que se propõe de forma explícita ou implícita uma tarefa que constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de assunção e de adjudicação de papéis

sessão grupal. A primeira fase se caracteriza por uma predominância da individualidade e o mito se refere ao “eu não sou você”. Nessa fase do grupo a comunicação poderá ser expressão de diferenças. Na segunda fase o grupo faz um movimento de indiferenciação e vive o mito do “eu sou você”, a comunicação será aparentemente complementar entre os integrantes mas poderá excluir o coordenador. Na terceira fase o grupo pode realizar um salto qualitativo na medida que passa a vivenciar o mito “eu não sou você, mas sou como você”.

Neste estudo analisaremos o processo grupal a partir da comunicação ocorrida no curso de capacitação pedagógica, com o seguinte objetivo:

- analisar a operatividade dos grupos a partir da comunicação estabelecida entre os integrantes e entre os subgrupos e equipe de coordenação.

O CAMINHO METODOLÓGICO

O desenvolvimento desta experiência se deu em duas etapas. A primeira referiu-se ao planejamento do curso e a segunda ao momento de operacionalização. Acrescentamos que essas etapas, na realidade, nos mostraram serem complementares e interdependentes, caracterizando assim um processo contínuo e dinâmico.

Etapa I - Planejamento:

Essa etapa incluiu desde a seleção dos monitores e instrutores para o curso, até o preparo de materiais a serem utilizados. A seleção dos instrutores se fez mediante um critério já estabelecido pela Coordenação Estadual do Projeto Larga Escala, em que podem ser instrutores aqueles profissionais que já passaram pelo menos duas vezes pelo curso de capacitação pedagógica, uma na qualidade de integrante e outra na qualidade de monitor. O monitor é aquele técnico que fez o curso e que passa novamente pelo processo numa posição mais livre, pois ainda não tem clara a distinção de papéis de integrante e instrutor; faz uma espécie de estágio. A partir dessas exigências, atuaram como instrutoras uma cirurgiã-dentista e três enfermeiras, e como monitoras quatro cirurgiãs-dentistas que estariam envolvidas com a formação dos A.C.D. (atendentes de consultório dentário).

A população de participantes enquanto educandos foi composta por quarenta e quatro dentistas, uma enfermeira, duas farmacêuticas e uma pedagoga. A participação de profissionais não cirurgiões-dentistas teve como perspectiva enriquecer as discussões dos grupos com outras visões profissionais, bem como para colocarem alguns princípios em sua prática profissional.

Durante o planejamento do curso, foram realizados encontros denominados oficinas de trabalho,

onde as instrutoras, monitoras e observadoras (duas psicólogas) estudaram o manual básico do curso proposto pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 1989), a partir do qual criaram novos exercícios e passos para serem vivenciados nos subgrupos, com a finalidade de dinamizar o curso e facilitar a aprendizagem. Assim, foi estabelecida uma proposta de cronograma entendida como um roteiro que durante o transcorrer do curso sofreria ajustes e alterações procurando atender as necessidades emergentes do grupo. Nessa oficina planejamos a divisão dos integrantes em quatro subgrupos de doze elementos cada, bem como a divisão das coordenadoras (instrutoras, monitoras e observadoras).

O curso de capacitação pedagógica tem previsto uma carga horária de oitenta horas a serem distribuídas em duas semanas (oito horas por dia) e por ser desenvolvido em grupo não permite faltas ou atrasos, portanto durante as oficinas esteve presente a preocupação de avisar os profissionais e estabelecer com eles os melhores horários. Assim, foi marcada uma reunião com os dentistas interessados que foram unânimes em afirmar que para participar teriam dificuldades em cumprir carga horária de quarenta horas semanais, por duas semanas, uma vez que o contrato de trabalho com a S.M.S. era de vinte horas semanais e, por conseguinte, tinham no outro período um trabalho em consultórios particulares ou universidades.

O próprio grupo sugeriu a distribuição da carga horária, que as coordenadoras do curso tiveram que submeter à apreciação da Coordenação Estadual do Projeto Larga Escala que, após ampla negociação, concordou com a experiência desde que a mesma fosse acompanhada de perto por aquela coordenação.

Etapa II - A realização do curso:

O curso desenvolveu-se num período de catorze dias, sendo que os quatro primeiros foram de oito horas diárias e os outros dez dias com cinco horas cada, perfazendo um total de oitenta e duas horas. Os quarenta e oito integrantes foram divididos aleatoriamente em quatro subgrupos de doze cada um e, em alguns momentos, dois grupos de vinte e quatro se reuniam em plenárias. Essas plenárias tinham por objetivo compartilhar o aprendizado entre os dois subgrupos e favorecer a aproximação de seus integrantes. Ao todo foram realizadas cinco plenárias de duração variada entre uma e duas horas cada. Cada subgrupo contou com uma instrutora, uma monitora e uma observadora que se revezava entre os dois subgrupos que se reuniam em plenária.

Após cada encontro, nos reuníamos (equipe de coordenação) para nos auto-avaliar e avaliar o processo grupal de acordo com a percepção de cada uma. Com bases nestas percepções e avaliações o cronograma proposto era readequado e exercícios grupais incluídos

ou reformulados, conforme o emergente grupal percebido.

Os dados apresentados a seguir foram coletados e analisados a partir dos registros das falas dos integrantes dos subgrupos, efetuados pelas observadoras. O papel das observadoras seguiu a perspectiva teórica do grupo operativo, em que o observador fica atento e registra as falas, os silêncios e os gestos ocorridos no grupo, para uma posterior (re)significação do processo grupal. O observador faz parte da equipe de coordenação, tendo também formação para coordenador de grupo operativo, desse modo procura manter uma distância, considerada “ótima” quando consegue um afastamento que permite análise do processo grupal. Nessa perspectiva, convém lembrar que o observador não é neutro e que todas as significações produzidas são hipóteses, por serem apreensões fantasiadas do mundo externo, assim, não são definitivas e têm significado na medida em que fazem sentido no grupo e para o grupo.

As observadoras registraram, em um caderno de observação*****, as falas ocorridas durante o grupo tal como foram emitidas, silêncios e quaisquer acontecimentos intercorrentes. Após os registros, os acontecimentos foram olhados, lidos e analisados novamente e, assim, ressignificados; tornando possível levantar hipóteses acerca do movimento grupal através dos processos de trocas estabelecidos, das construções e superações de mitos, bem como da operatividade grupal.

É importante salientar que na análise do registro das observações os sete vetores foram identificados, bem como os papéis, os momentos de tarefa, os momentos de pré-tarefa, os emergentes de abertura, as fases e mitos grupais, de uma maneira dinâmica e interdependente, mas neste estudo nos detivemos à análise do vetor comunicação, que, como vimos, não se apresenta de forma isolada do movimento grupal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do vetor comunicação nos diferentes subgrupos permitiu observar que, apesar das peculiaridades inerentes a cada um, a operatividade e a conseqüente construção do conhecimento resultaram de uma rede complexa de ligações, geradora de informações facilitadoras da aprendizagem, cujo sistema de auto-alimentação se dava, entre outros, em função da comunicação estabelecida entre seus integrantes, nos subgrupos de aprendizagem e grupo de coordenação.

Na trajetória da construção do conhecimento, os subgrupos passaram por momentos específicos pertinentes à sua historicidade e, ao mesmo tempo, similares em relação ao seu desenvolvimento. Esses momentos, segundo ADAMSON (1977), referem-se às fases pelas quais todo grupo passa e explicitam o dinamismo do processo grupal que se realiza em espiral, em movimentos de avanços e retrocessos, portanto, não estanques. O grupo passa em cada fase várias vezes, embora de maneira diferente, dependendo da forma com que as elabora.

Para ilustrar a primeira fase e mito (“eu não sou você”) vividos em um dos grupos destacamos como exemplo a seguinte fala:

“A gente nunca vai chegar a um consenso, porque cada um é um. Para mudar alguma coisa temos que saber quais as dificuldades dos colegas e tentar mudar...”

Um exemplo de vivência da segunda fase (“eu sou você”) pode ser:

“Nós chegamos aqui pensando de uma determinada forma e, no entanto, evoluímos. É conscientização”.

Um outro exemplo:

“Nosso momento é de igual para igual. Por que o grupo tá assim? Somos meio induzidos...”

Para a terceira fase (“eu sou como você”) selecionamos:

“Não que necessariamente vai ter essas três dificuldades. Pode ter uma e não ter outra. No grupo isto é até interessante. Há troca.”

Nos subgrupos, verificamos, em diferentes momentos, o quão necessário foi a construção dos mitos grupais enquanto estratégias, mecanismos de defesa grupal frente às ansiedades, angústias e medos emergentes. WEFFORT (1994), referindo-se ao inconsciente grupal e seus fantasmas, constatou que “o desafio é refletir sobre os fantasmas, as transferências e as contratransferências”. A comunicação estabelecida entre os integrantes tornava-se muitas vezes confusa, repleta de mensagens contraditórias, incompletas, pouco explícitas, negando-se a necessidade de reajustes, dificultando também a comunicação com a coordenação, que acolhia os medos e ansiedades grupais num exercício constante de continência. Para ilustrar escolhemos a

***** O caderno de observação é composto por uma circunferência que indica a posição ocupada por cada integrante no grupo, bem como por duas margens verticais, ficando com três espaços, sendo a margem esquerda destinada para anotação do nome de quem fala, o espaço central para o registro daquilo que foi dito ou ocorreu e a margem direita serve para o registro de percepções do próprio observador

seguinte seqüência de falas acontecidas em um dos subgrupos, que demonstra a não complementariedade entre elas e processos de transferência:

“Será que eu vou conseguir chegar lá e não misturar as bolas?”

“Eu acho que o processo é este vai e volta. E a gente não tem um pouco de medo?”

“Acho que é um momento de muita cautela onde a gente não quer...”

“Acho que vocês também foram contra a proposta, usando certo totalitarismo, dizendo - vocês vão fazer tal coisa - e isto é ser totalitário”

“Eu acho que o que está havendo aqui é uma dúvida antes do curso. Você pode estar levando uma pessoa a fazer o que a gente quer. É uma opinião que eu já tinha antes de começar o curso. É uma arma perigosa. Eu nem ia colocar isso agora.”

Nos grupos tais mensagens permitiam a identificação de alguns “mal-entendidos” que se plantaram no seio do grupo, através da análise da dinâmica grupal, pela equipe de coordenação, o que permitiu a cada encontro uma releitura das necessidades emergentes em cada subgrupo, assim como a revisão de estratégias e intervenções específicas para cada um, de forma que todos alcançassem o mesmo objetivo, ainda que por vias diferenciadas, de acordo com suas particularidades.

Separamos uma frase que ilustra um *insight* acerca da resistência à mudança:

“Eu sou da opinião de que há resistência da não aceitação do novo, principalmente se esse novo tiver que reformular uma série de valores. A tendência do ser humano é acomodação e quando se apresenta o novo a gente tem que mudar uma série de coisas.”

Esta frase surgiu num dos subgrupos em que aconteceu a seguinte fala, em um encontro anterior:

“Ela (coordenadora) não acredita na boa intenção. Pode estar havendo uma tentativa de estar nos transformando em carneirinhos. A gente se sente forçado a agir de determinada maneira, a gente resiste. É problematização a todo custo. Isto gera resistência. Por que a gente patina em determinados pontos? Eu não sinto essa sinceridade, que a coordenadora veio com a finalidade de repensar.”

O grupo de coordenação também se caracterizou como um grupo de aprendizagem, uma vez que se dispunha a repensar seus próprios conflitos,

questionando o próprio conhecimento já adquirido e propondo-se a reformulá-lo dentro de uma perspectiva dinâmica e não acabada. PICHON-RIVIÈRE (1994) relata que “a aprendizagem se realiza através do confronto, manejo e solução integradora dos conflitos; enquanto cumpre-se esse itinerário, a rede de comunicação é constantemente ajustada e só assim é possível elaborar um pensamento capaz de um diálogo com o outro e enfrentar o medo”.

Observamos que a superação dos mitos ocorria a partir da explicitação do implícito, através da troca de sentimentos e do compartilhar de idéias, possibilitando a aceitação de semelhanças e diferenças e o surgimento de *insights*.

A comunicação que as coordenadoras estabeleceram com cada subgrupo objetivou conter a carga emocional grupal, desempenhando a função de agentes facilitadores do processo de aprendizagem, através de pontuações, questionamentos, assinalamentos e interpretações.

O primeiro momento de cada subgrupo caracterizou-se pela necessidade dos integrantes preservarem a própria individualidade, comprometendo-se com a aprendizagem de maneira meramente formal. PICHON-RIVIÈRE (1994) assinala que diante de quaisquer situações de mudança surgem medos básicos de ataque e perda. Nesses grupos, esses sentimentos referiam-se ao medo de perderem os conhecimentos que já tinham, em detrimento de um novo conhecimento totalmente ameaçador. As falas que se seguem ilustram o que foi verificado:

“Eu acho que tínhamos que ter uma noção pedagógica. Começamos com joguinho de acerto e erro. Não estou discutindo sobre a técnica, mas falta conteúdo.”

“Eu tô precisando ser mais estimulada. Até agora essa apostila foi muito importante, agora tô precisando de mais.”

O conflito emergente denunciava as limitações de cada integrante e o medo de perder a identidade no grupo, tornando-se necessário recorrer ao mito da distância hostil, no desejo de reafirmar as diferenças.

Segundo ZIMERMAN (1993), “os indivíduos que estão fortemente fixados nos primórdios da oralidade sempre partem de uma posição egocêntrica”. Paralelamente, nos subgrupos, esse primórdio grupal era o momento de se afiliar e ser aceito num universo ao mesmo tempo novo e ameaçador, onde cada um representava para o outro uma fonte de julgamento e crítica. Preservando-se contra tais ameaças, cada integrante voltava-se a si mesmo buscando o que julgava ser o melhor para causar uma boa impressão no grupo. Esse movimento favorecia o clima de competitividade

entre as pessoas, interferindo no processo de comunicação, uma vez que as falas assumiam características narcísicas.

O mesmo autor assinala que “falar não é o mesmo que comunicar”, pois a fala tanto pode ser instrumento essencial nos processos de troca, como “pode estar a serviço da incomunicação”.

No decorrer do processo grupal, em função da necessidade de se construir uma identidade do grupo, os integrantes puderam reconhecer semelhanças entre si, trocando experiências e construindo vínculos. O exercício da troca de informações e o contato afetivo tornaram possível um compromisso maior frente às tarefas propostas pela coordenação, bem como o sentimento de pertencerem e serem responsáveis pelo grupo. Nesses momentos a comunicação pôde ser mais operativa, desencadeando a construção dinâmica do conhecimento, numa trajetória repleta de avanços e recuos.

Segundo GIFFONI (1989), “comunicar é pôr em comum idéias, pensamentos, fantasias, desejos. Tornar comum não significa necessariamente concordância ou conformismo, também há comunicação na discordância, na diferença”. Percebemos que, no transcorrer do processo grupal, houve momentos em que tais diferenças precisaram ser negadas para se evitar o conflito grupal, surgindo novamente os medos básicos de perda e ataque, contra os quais o grupo se defendia construindo o mito da uniformidade, sendo fundamental a coesão e o consenso.

De acordo com WEFFORT (1994), “os fantasmas no grupo, quando em sua germinação, não são explicitados no que se diz... mas no que não se fala... Nos momentos de silêncio pesado, ou nas brincadeiras, nas anedotas tendo elementos do grupo como personagens e às vezes, principalmente, projetados no coordenador”. Nesses momentos, os subgrupos procuravam abafar as diferenças que emergiam evitando confrontos e tentando preservar a “harmonia grupal”, fazendo alusões a uma imagem idealizada de grupo, camuflando, na verdade, o medo da ruptura grupal, represando fantasmas. Nesse exercício de evitação dos conflitos, surgiram falas truncadas, permeadas por silêncios, brincadeiras e fugas da tarefa proposta pela coordenação (por exemplo: “*Para mim o ponto chave é o fato de você não ter colocado combustível*”).

A comunicação revelava a necessidade da hiper-reparação entre os integrantes (como por exemplo: “*Gostaria de estar pedindo desculpas para o Cadmo, para a Telefassa, (...) por ter rasgado o barco de vocês. Vocês foram os únicos a chegarem inteiros.*”);

havendo em certos momentos a exclusão da equipe de coordenação, percebida então como diferente, portanto, ameaçadora (como no exemplo: “*Acho que o instrutor não fez nada, a impressão é que no final do curso vamos ser rasgados.*”).

Nesse processo de circulação de fantasmas, os subgrupos apresentavam um novo movimento que poderia equivaler a um recuo na espiral dialética, num retorno ao mito da distância hostil e na permanência de comunicações distorcidas, ou então a um avanço, um salto qualitativo nas relações. Segundo WEFFORT *et al.* (1994), o grupo entra em depressão confrontando-se com sua realidade não mais idealizada, com suas dificuldades, limitações e faltas. Nesses momentos, cada subgrupo se percebia improdutivo, estagnado, andando em círculos e iniciava o movimento de falar dos medos até então implícitos e ter *insights* em relação ao processo de construção do conhecimento, também repleto de idas e vindas, como ilustram as falas a seguir:

“Thii... acho que não vai dar certo...”

“A gente pensava no curso de A.C.D. em termos de odontologia, nunca pensaria em termos de cidadania.”

“Eu achava que ia ter o curso de A.C.D. todo prontinho.”

“Eu achei interessante que nós não comentamos o primeiro filme. Será que estamos assim tão sem ação?”

“O Héspero tá perguntando - no lugar do paciente o que a gente sentiria. Você sabe o quanto é ruim esperar quatro horas e receber um não?”

“O que nós podemos fazer?”

“Nós podemos mudar realmente a forma de atendimento nos postos de saúde de Ribeirão.”

“Tem que mudar o relacionamento interpessoal entre a Unidade e a gente e vice-versa.”

A partir da explicitação do implícito, tornava-se possível a superação dos mitos, possibilitando externalizar e admitir diferenças e colocar-se um no lugar do outro, acolhendo a dor, o desânimo e ritmos mais lentos de aprendizagem, num exercício de cooperação e apropriação do conhecimento. A comunicação tornava-se operativa, explicitando-se ruídos, fantasmas, mal-entendidos, aproximando-se daquele ideal onde, segundo ZIMERMAN (1993), há uma consideração e um prazer pelo que é dado ao outro e pelo que vem do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados deste trabalho permitiu constatar a estreita relação existente entre operatividade e a explicitação dos fantasmas das relações humanas, dificuldades de aprendizagem e distúrbios na comunicação, evidenciando a interdependência entre

comunicação e aprendizagem. Desta forma, ressaltamos a importância da análise dos fenômenos comunicacionais em grupo, em quaisquer trabalhos de coordenação de grupos, que visem a aprendizagem, produtividade ou cura. Nesta perspectiva, salientamos aqui a importância da existência dos observadores silentes na equipe de coordenação, enquanto agentes facilitadores na coleta de dados e na leitura dos acontecimentos grupais.

O grupo de coordenação de caráter

interdisciplinar pode estar avaliando a operatividade dos subgrupos a partir da comunicação estabelecida entre os integrantes e o nível de aprendizagem atingida. As trocas perceptuais e de sentimentos entre as instrutoras, monitoras e observadoras foram fundamentais para se detectar ganhos e problemas específicos e se pensar em estratégias facilitadoras para o andamento dos diversos subgrupos, no caminho que percorreram indo em direção ao aprendizado da pedagogia da problematização.

PROCESS OF COMMUNICATION IN LEARNING GROUPS: A MULTIPROFESSIONAL EXPERIENCE

A multiprofessional experience carried out during a pedagogic course for health professionals, most of them dentists, to act on the in-service formation of middle level personnel is reported. The course was developed in group, and its task was to learn the problem posing pedagogy. The study was analyzed according to the Pichon-Rivière's theoretical framework. Data analysis has evidenced the close relationship among operativeness and the explicitness of the human relations ghosts, learning difficulties and communication disorders, evidencing the interdependence among communication and learning.

KEY WORDS: group, communication, learning

PROCESO DE COMUNICACIÓN EN GRUPOS DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA MULTIPROFESIONAL

Este estudio describe una experiencia multiprofesional vivenciada durante la realización de un curso de capacitación pedagógica, dirigido a profesionales del área de la salud, principalmente odontólogos, para actuar en la formación de servicio de personal de nivel medio. El curso fue desarrollado en grupo, teniendo por tarea el aprendizaje de la pedagogía de la problematización. El trabajo fue analizado según el referencial teórico de Pichon-Rivière. El análisis de los datos permitió constatar la estrecha relación existente entre operatividad y la explicitación de los fantasmas de las relaciones humanas, las dificultades de aprendizaje y los disturbios en la comunicación y el aprendizaje.

TÉRMINOS CLAVES: grupo, comunicación, aprendizaje

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ADAMSON, G. **Fases y mitos en grupo operativo**. Texto extraído de la hoja de Presentación y Programa entregado a los alumnos de la Experiencia Acumulativa de marzo de 1977. 12p. (Datilografado).
02. BLEGER, J. Grupos operativos no ensino. In: **Temas de psicología** - entrevista e grupo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p.53-82.
03. BORDENAVE, J.E.D. Alguns fatores pedagógicos. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor área da saúde**. Brasília, 1989. p.19-26.
04. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor área da saúde**. Brasília: Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos, 1989. 58p.
05. GIFFONI, V.L. **Comunicação**. São Paulo, 1989. 05p. (Datilografado).
06. LEMA, V.Z. **Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière: sobre el arte y la locura**. 11.ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1996.
07. MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo/Rio de Janeiro, HUCITEC/ABRASCO, 1993.
08. PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. (El proceso grupal). Trad. de Marco Aurélio Fernandes Velloso. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

09. _____. **Teoria do vínculo.** (Teoría del vínculo). Trad. de Eliane Toscano Zamikhouwisky. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
10. QUIROGA, A.P. de. **Enfoques y perspectivas en psicología social:** desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. 5.ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1994.
11. WEFFORT, M.F. Grupo: “circuladô” de sonhos, desejos e fantasmas. In: WEFFORT, M.F. *et al.* **Grupo - indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** Porto Alegre: Espaço pedagógico, 1994. Cap.11, p.57-61.
12. ZIMERMAN, D.E. **Fundamentos básicos das grupoterapias.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. Cap.16, p.119-24: Comunicação.