



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Miranda Afonso, Maria Lúcia; Vieira-Silva, Marcos; Lemos Abade, Flávia
O processo grupal e a educação de jovens e adultos
Psicologia em Estudo, vol. 14, núm. 4, diciembre, 2009, pp. 707-715
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122129011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O PROCESSO GRUPAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Maria Lúcia Miranda Afonso^{*}
Marcos Vieira-Silva[#]
Flávia Lemos Abade[¶]

RESUMO. O artigo discute o processo grupal em grupos de educação de jovens e adultos, apontando diretrizes metodológicas que contribuam para o trabalho de coordenadores de grupo e educadores. Propõe uma articulação entre a pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, e do Grupo Operativo, de Enrique Pichon-Rivière. Apresenta a importância dos vetores do processo grupal (pertencimento, comunicação, cooperação, aprendizagem, tele e pertinência) e como podem ser trabalhados para facilitar a aprendizagem e promover a autonomia dos sujeitos. Discute a abordagem no grupo de dificuldades e erros no processo de aprender a ler e escrever. Situa-se em uma abordagem interdisciplinar entre os campos da educação e da psicologia social.

Palavras-chave: Pedagogia da autonomia; grupo operativo; processo grupal.

GRUPAL PROCESS AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT. The paper discusses the grupal process in adult education and points to methodological guidances to orient educators as well as group facilitators. It proposes an articulation between Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy and Pichon-Rivière's Operative Group. It argues that the main organizers of the grupal process (sense of belonging, communication, cooperation, learning, "tele" and pertinence) could be worked out in order to facilitate learning as well as to promote the autonomy of the participants. It also discusses difficulties and mistakes within the literacy process and how to deal with them in the group. It links social psychology and education within an interdisciplinary approach.

Key words: Pedagogy of autonomy; operative group; grupal process.

PROCESO GRUPAL Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN. El trabajo discute el proceso grupal en grupos de educación de jóvenes y adultos, enfatizando directrices metodológicas que sirvan para educadores y coordinadores de grupos. Es propuesta una articulación entre La pedagogía da Autonomía, de Paulo Freire e El Grupo Operativo, de Enrique Pichon-Rivière. Lo texto indica la importancia de los vectores del proceso grupal (pertenecimiento, comunicación, cooperación, aprendizaje, tele y pertinencia) y como pueden ser trabajados visando facilitar la aprendizaje y la autonomía de los sujetos. Comenta sobre la abordaje no grupo de dificultades y errores en lo proceso de lectura y escrita. Sitúa-se desde una abordaje interdisciplinar entre los campos de la educación y de la psicología social.

Palabras clave: Pedagogía de la autonomía; grupo operativo; proceso grupal.

¹ Apoio: FAPEMIG, CNPq, UFMG e UFSJ.

^{*} Psicóloga, Professora aposentada da UFMG, Doutora em Educação, Pesquisadora associada ao LAPIP da Universidade Federal de São João del-Rei.

[#] Doutor em Psicologia Social, Professor de psicologia social na UFSJ, Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da Universidade Federal de São João del-Rei.

[¶] Psicóloga Mestre em Psicologia, Professora de psicologia social na PUC-MG.

O PROCESSO GRUPAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos (EJA) tem sido alvo de amplo debate intelectual². O analfabetismo, contudo, é ainda um dos grandes problemas nacionais e o seu enfrentamento requer uma metodologia que não se limite a “franquear o acesso” à leitura e à escrita, mas que apóie e dinamize o desenvolvimento do educando na sua relação com a linguagem e a cultura, base de participação social e cidadania.

A compreensão sobre a educação de jovens e adultos avançou a partir da filosofia educativa de Paulo Freire, desde os anos 1960, e da visão construtivista como desenvolvida em Fuck (2001) e Ferreiro (2001). Mas as contribuições da psicologia social ficaram ausentes desse processo. A importância do grupo como contexto, apoio, motivação e elaboração do ato de estudar ainda precisa ser analisada.

A partir dos anos 1980, a concepção que avaliava o grau de analfabetismo a partir de uma escala única, classificando os indivíduos segundo suas habilidades, foi substituída pela concepção da natureza sócio-cultural das práticas de leitura e escrita, privilegiando a capacidade dos indivíduos de aplicar, de maneiras diversas, essas habilidades para atingir metas socialmente significativas (V. Ribeiro, 2001).

Superava-se, assim, a definição de alfabetização como capacidade de ler e compreender um enunciado curto e relacionado à linguagem cotidiana. O “alfabetismo” passa a ser considerado também em seu caráter “funcional” (V. Ribeiro, 2001). Soares (1998) mostra que, nessa nova abordagem, o termo “alfabetização” é substituído por “letramento”, implicando além da habilidade técnica de manejo da escrita e da leitura, o seu uso como habilidade social, comunicativa e participativa. A partir daí, surgem desafios no tocante aos métodos de ensino e avaliação (Soares, 1998), havendo uma retomada do método Paulo Freire e das contribuições da pedagogia construtivista.

Elaborado nos anos 1950, o método Paulo Freire manteve os procedimentos técnicos iniciais mas

incorporou novas idéias ao longo das décadas, vindo a se definir como uma “Pedagogia da Autonomia”, com ênfase na dialogicidade, na autonomia do sujeito e sua inserção na cultura (Freire, 2003). Ao mesmo tempo, as idéias construtivistas embasavam novas experiências, citando-se o exemplo do Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação, no Rio Grande do Sul (GEEMPA, 1986). Enfatizam uma metodologia que impulse e sustente, para o educando, a construção de um processo de significação da realidade. Cite-se o trabalho de Fuck (2001) que alfabetizou uma classe de 15 adultos, sem evasão, em 3 meses, com materiais construídos no e pelo grupo, recursos pedagógicos tais como jogos, jornais e outros. Não obstante a relevância desta experiência, chama atenção o fato de que foi desenvolvida com um grupo de educandos (e não com 15 educandos tomados um a um) sem abordar os fenômenos grupais.

Tanto na abordagem de Freire quanto na construtivista, o educando é um ser integral, para quem cognição, afeto e sociabilidade estão entrelaçados. Compreender e interpretar o mundo são processos que envolvem as dimensões sócio-cognitiva e sócio-afetiva. Esta concepção se beneficiaria da relação com a psicologia social, justamente pela sua vinculação aos processos comunicacionais e grupais. Se letramento é uma prática social, e cognição e interpretação são processos sociais, é necessário compreender como o *vínculo social* pode facilitar e impulsionar a aprendizagem.

GRUPO E APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE EM QUESTÃO

Lewin (1988) mostrou que a percepção e a aprendizagem ocorrem no contexto de um campo grupal que é, por sua vez, articulado a um campo social. A dinâmica dos grupos inclui os processos de formação de normas, comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança. Esses processos são relacionados à aprendizagem no e pelo grupo (Lewin, 1988; Mailhiot, 1991).

O grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e re-significar questões, através da troca de informações, do *insight*, da identificação e outros processos (Ribeiro, 1995). O grupo funciona como um campo de referências cognitivas e afetivas, onde o sujeito se integra e se reconhece, podendo tanto bloquear quanto estimular processos criativos e críticos. Enriquez (1997) afirma que, combinando relações de produção e de afeto, o

² De acordo com o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (em www.cereja.org.br), cerca de 1000 teses e dissertações foram defendidas sobre o tema no Brasil. Há grupos de trabalho sobre EJA na ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – e no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, bem como referências pedagógicas e jurídicas do MEC – Ministério da Educação e Cultura – para o desenvolvimento de trabalhos dentro dessa modalidade de ensino.

pequeno grupo oferece manifestações de organização, expressão, solidariedade e criatividade que remetem ao contexto social. Sendo portador de um projeto, o grupo é ao mesmo tempo analista e ator de sua ação, contribuindo para produzir sua consciência no contexto de sua ação.

Paulo Freire, educador brasileiro, trabalhou a sua filosofia pedagógica desde o final dos anos 1950. Pichon-Rivière (1907-1977), psicólogo social e psicanalista argentino, iniciou a teoria do grupo operativo no final da década de 1940. Que interlocução pode haver entre eles? Nesse texto, abordamos as suas idéias e argumentamos a favor de suas interações³.

Pedagogia da autonomia: dialogicidade e abertura para o mundo

O método Paulo Freire visa mais do que uma habilidade formal (leitura) e busca a compreensão crítica do sujeito sobre seu contexto (leitura do mundo) e de si-mesmo nesse contexto. É um método dialógico, baseado na linguagem e na cultura dos educandos. A assimetria de poder no aprendizado é questionada: o saber não é algo que alguém dê a alguém. É produzido em interação dentro de um contexto (Freire, 1976; 1977; 1980; 1993; 1994; 2003). Para Freire, “a relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico” (Freire, 1976, p. 143). Este enfoque dialógico e reflexivo associa-se à compreensão da dialética entre autonomia e heteronomia do sujeito no contexto. A aprendizagem se dá em interação e o educando é, a um só tempo, assujeitado e sujeito ativo da linguagem:

Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se refere, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração. Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização que leva a sério o problema da linguagem deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo (Freire, 1976, p. 49).

Reunidos em grupo, no “círculo de cultura”, os educandos empreendem a tarefa de se educarem,

problematizando o seu mundo através de uma nova linguagem-compreensão (Freire, 1980). O grupo é espaço de apoio, trocas e reflexão, trazendo o trabalho de re-significar a história e a identidade de seus membros e, paralelamente, de reconstruir sua história e sua identidade coletiva (Silva, 2000).

No método de Freire, a alfabetização tem início pelo levantamento, no contexto sócio-cultural dos educandos, de questões relevantes e “palavras-geradoras”. Com base neste inventário, o material didático e o programa de estudo são compostos. Cada encontro é organizado a partir das “palavras geradoras” e reflete temas da vida dos educandos. A sequência é: apresentação da palavra geradora, decodificação da situação-problema a ela referida, retorno à palavra-geradora, trabalho com as sílabas através da “ficha da descoberta”, criação de novas palavras a partir destas sílabas, exercícios de escrita e debate sobre o tema (Freire, 1980). Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita era acompanhada da reflexão e da “conscientização” sobre a vida.

Se, em “Educação como Prática da Liberdade”, Freire se referia à conscientização como o desenvolvimento da “consciência crítica”, em “Ação Cultural para a Liberdade”, passa a afirmar que “a compreensão do processo de conscientização e sua prática se encontram, portanto, em ligação direta com a compreensão que se tenha da consciência em suas relações com o mundo” (Freire, 1976, p. 144). A conscientização já não é vista como patamar ou conjunto de conteúdos de um “mundo dado”. Ela é ação reflexiva e dialógica de uma consciência diante de um mundo. Desta forma, envolve o esclarecimento daquilo que está “escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo...” (Freire, 1976, p. 94). A realidade – objeto de reflexão – é “devenir”, processado em relação dialógica e referido à prática no mundo.

Em Pedagogia da Autonomia, seu último livro, Freire enfatiza a reciprocidade entre educador e educando, envolvidos em um processo dialético que transforma a ambos. O que se ensina é mais que um conteúdo. É um jeito de ser, uma abordagem crítica, a abertura para o conhecimento e para o outro: “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental vou me tornando sujeito” (Freire, 2003, p. 27).

A dialogicidade emerge como noção básica do processo educativo. Não é mera aceitação mas é postura democrática de escutar, problematizar e viver juntos o “risco” de produzir o conhecimento. A autonomia não é estado de ser. É processo! Está

³ É importante registrar que esta aproximação já foi considerada em: Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. (1991). *O Processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes. Acreditamos, entretanto, que o nosso texto permite um avanço a partir das discussões já travadas.

presente desde o início no processo educativo, precisa ser reconhecida e incentivada, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” (Freire, 2003, p. 59).

Comunicação e aprendizagem no grupo operativo

Pichon-Rivière (1998) define o grupo como um conjunto de pessoas, ligadas no tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõem explícita ou implicitamente a uma tarefa, interagindo para isto em uma rede de papéis, com o estabelecimento de vínculos entre si. O sujeito social se constitui na relação com o outro. A organização de todo grupo é a um só tempo “objetiva” e “subjética”, envolvendo racionalidade e afetividade. A aprendizagem se relaciona aos objetivos racionais do grupo tanto quanto às suas ansiedades, medos e prazeres.

O grupo tem uma tarefa externa e uma tarefa interna. A *tarefa externa* é aquela delimitada pelos seus objetivos conscientes enquanto que a *tarefa interna* é justamente elaborar as relações no e do grupo para que este consiga realizar o seu trabalho (Portarrieu, 1986; Berstein, 1986; Pichon-Rivière, 1998). Em um grupo de letramento, a tarefa externa é a aprendizagem da leitura/escrita e a tarefa interna é o trabalho com as relações no grupo, de forma a superar os medos e ansiedades diante da aprendizagem.

Ao formular os seus objetivos, o grupo se propõe a uma mudança. Ao mesmo tempo, resiste a ela. O medo de mudar provoca entraves emocionais à aprendizagem e à comunicação. Pichon-Rivière dá a estes entraves o nome de “obstáculos epistemofílicos” ou “medo de saber” (Berstein, 1986; Pichon-Rivière, 1998).

A identificação entre os membros do grupo facilita a aprendizagem. O grupo torna-se campo de aprendizagem (Berstein, 1986; Pichon-Rivière, 1998). O trabalho visa integrar a verticalidade, que se refere à história de cada participante, e a horizontalidade, que se refere ao “campo grupal”, ou à história coletiva (Pichon-Rivière, 1998). O grupo constrói uma imagem de si através de suas histórias e reflete uma história coletiva: trajetos similares de exclusão e inclusão social, histórias...

À medida que enfrenta os seus medos, o grupo evolui em sua tarefa, tornando-se mais consciente, flexível e criativo (Gayotto, 1998). O processo grupal segue uma “espiral dialética”, isto é, a cada nova situação (o “existente”), surgem formas de se lidar com ela (a “interpretação”, a “ação”). O que está estruturado precisa ser revisto para que o grupo se

reestruture em nova situação (o “emergente”). Assim, cada ciclo abrange e supera o anterior (Berstein, 1986; Gayotto, 1998; Pichon-Rivière, 1998).

No grupo, há processos básicos, inter-relacionados e em movimento, chamados de “vetores do processo grupal”: *afiliação/pertencimento*, *comunicação*, *cooperação*, *tele*, *aprendizagem* e *pertinência*. A *afiliação* é o nome dado quando a inclusão no grupo se limita a uma inclusão formal. Já o *pertencimento* diz respeito ao grau de identificação dos membros do grupo entre si e destes com a tarefa, ao sentimento de identificação, ao “nós” do grupo. As identificações sustentam a cooperação no grupo. A *cooperação* pressupõe reciprocidade e se dá através do desempenho de diferentes papéis e funções.

A rigidez nos papéis cria obstáculos à cooperação, acarreta frustração e fechamento. Co-operar não significa concordar sempre, mas fazer negociações em torno de objetivos em comum. Exige comunicação, o que envolve possibilidades e conflitos. Para se estimular a aprendizagem é preciso elaborar o que se chama de “mal-entendido” no grupo e dinamizar a comunicação em torno dos objetivos e ideais. A *aprendizagem* vai além da incorporação de informações. Requer o desenvolvimento da capacidade de criar alternativas para os problemas. Compreendendo os seus obstáculos à comunicação, o grupo melhora a sua aprendizagem e dispõe-se à ação conjunta. A *tele* refere-se às relações no grupo, tais como são percebidas e vividas. É uma disposição para atuar em conjunto e, assim, pode ser positiva ou negativa. A *pertinência* refere-se à produtividade, à realização de objetivos de forma pertinente ao contexto, e se diferencia tanto do conformismo social quanto de pretensas soluções idealizadas e fora do contexto (Afonso, 2006).

ARTICULANDO PAULO FREIRE E ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE

A articulação entre os referenciais teóricos aqui apresentados se dá, além dos princípios já comentados, pelas suas diretrizes e estratégias metodológicas. A presente reflexão é baseada em Oficinas de Letramento, desenvolvidas⁴ entre 2000 e 2002. Foram realizados 8 (oito) grupos: três em programa para adolescentes com trajetória de rua e 5 com adultos em locais diversos como em uma associação de pais e mestres, uma comunidade, um local de trabalho e um movimento social.

⁴ Duplas de estudantes de graduação atuaram, com nossa supervisão, como coordenadores dos grupos.

Em cada grupo, no primeiro contato, explicamos nossa proposta e obtivemos o seu consentimento verbal explícito para participar. Cada pessoa (adolescentes e adultos) era livre para desenvolver, ou não, as atividades propostas, bem como para deixar o grupo se o desejasse, sem qualquer constrangimento. No caso dos adolescentes, uma vez que freqüentavam um programa social, a diretoria deste não apenas deu consentimento como também incluiu a nossa oficina no planejamento de suas atividades. Os adolescentes podiam escolher que oficina freqüentar dentro de seu horário no programa.

Os grupos tinham em média 12 participantes, aconteciam uma vez por semana, com encontro de 2 a 3 horas. O tempo de duração de cada grupo variou entre 5 a 8 meses, sendo aqueles com adolescentes os mais longos, inclusive pela necessidade de acompanhar o calendário do programa social onde estavam inseridos. Os demais eram independentes do contexto institucional e funcionaram de acordo com seu próprio contrato de duração e periodicidade.

Nossos grupos seguiam uma diretriz básica: equilibrar a tarefa externa (aprendizagem) com a tarefa interna (relação entre os membros e destes com a aprendizagem). Os participantes tinham diferentes graus de dificuldade em relação à leitura e à escrita: uns conseguiam ler e outros nem reconheciam as letras. Em cada grupo, começávamos por levantar os temas e as palavras geradoras que eram aqueles que os educandos escolhiam, independentemente de seu grau de dificuldade. A partir destas palavras havia atividades grupais visando reflexão e compartilhamento assim como atividades individuais para desenvolver a leitura e a escrita de acordo com o ritmo e conhecimento de cada participante. Buscávamos progredir da compreensão de palavras e frases a outros elementos, como pontuação e texto, usando cartas, anúncios, jornal, material lúdico diverso e técnicas de dinamização.

A discussão dos temas seguia o interesse e a condução do próprio grupo. Sempre levávamos material que pudesse motivar e trazer novas informações. Mas era o grupo quem fazia as escolhas. Por exemplo, ao trabalhar com pontuação, houve uma discussão sobre regras em sociedade. Levamos o desenho de um sinal de trânsito e conversamos sobre o significado das suas cores. Conversamos sobre regras no trânsito e na sociedade e depois realizamos atividades relacionadas à pontuação. Alguns construíam textos, frases, enquanto outros aprendiam a escrever o nome das cores. Ao final, todos mostravam a sua produção e o grupo compartilhava.

A Oficina de Letramento buscava envolver os sujeitos de maneira integral, suas formas de pensar, sentir e agir no contexto social. Assim, avaliamos nossos resultados tanto em relação à aprendizagem (tarefa externa) quanto da rede de relações do grupo (tarefa interna). Podemos afirmar que houve um avanço no conhecimento de todos os membros dos grupos realizados ainda que com diferenças individuais. A possibilidade de interagir e compartilhar trouxe grandes ganhos, especialmente porque trabalhamos com pessoas tinham pouquíssimo acesso aos bens materiais e simbólicos da cultura, com um sentimento de estar excluído das práticas sociais mais valorizadas. Assim, o sujeito podia imprimir seu desejo e singularidade no processo de aprendizagem. Para tal, trabalhamos à luz da articulação entre a Pedagogia da Autonomia e o Grupo Operativo, como discutido a seguir.

A reorganização da “aula” como campo grupal de aprendizagem

O grupo é uma rede de vínculos entre os participantes e entre estes e a coordenação (no caso, o educador). Na medida em que são construídas relações de cooperação (que não excluem conflitos, mas podem limitá-los) e que o ambiente de aprendizagem se torna mais acolhedor, o educando se entrega mais ao “risco” de se educar. O primeiro apoio do grupo à aprendizagem é o acolhimento e suporte ao processo de aprender. O sentimento de “pertencimento”, de estar integrado em um grupo, facilita o confronto com os medos e os desafios da aprendizagem.

O grupo estimula a abertura do pensamento através da comunicação. As diferenças existentes entre os participantes são aproveitadas nesse sentido. Estimula-se a aprendizagem criando o que Pichon-Rivière chama de “esquema referencial conceitual operativo” (ECRO). O ECRO é o conjunto de saberes, valores e relações que compõem o campo grupal. Permite criar consensos e problematizar questões, contribuindo para escolher “temas-geradores”, que surgem do interesse do grupo e impulsionam a aprendizagem com novas palavras e textos.

A aprendizagem também é incentivada através da troca de experiências e das identificações no grupo. A comunicação é importante não apenas para “discutir idéias” mas para compartilhar experiências, histórias de vida e projetos. A heterogeneidade não é necessariamente um empecilho para a aprendizagem. Pode, ao contrário, ensejar práticas cooperativas. Uma turma heterogênea pode receber tarefas heterogêneas e compartilhar o seu resultado, valorizando-se a produção de todos.

Nas oficinas de letramento, organizamos cada encontro em 3 momentos, visando dinamizar o grupo. No primeiro momento, o da preparação, são reafirmados os vínculos do grupo e o acolhimento. Isto pode ocorrer em uma “roda de conversa” ou com “técnicas de dinamização”, na troca de experiências relacionadas aos temas que trabalhados. Esse primeiro momento, de duração variada, não tem um objetivo explícito de aprendizagem de conteúdo. É relacional e comunicacional.

No segundo momento, são introduzidos os conteúdos, muitas vezes com o uso de técnicas pedagógicas ou de dinamização de grupo: jogos, brincadeiras de infância, colagens, desenhos, poemas, músicas, ditados populares. Aproveitamos o referencial cultural dos educandos mas também trazemos novos referenciais: por exemplo, tanto letras de rap quanto poemas de Carlos Drummond de Andrade nos levam a descobrir o mundo, ou melhor, *mundos de significação*. Fazendo e conversando sobre o que fazemos, chegamos ao levantamento de temas e palavras-geradoras que serão trabalhados no dia e ajudarão também a organizar outros dias de “aula”.

No terceiro momento, o educador/coordenador ajuda o grupo a sistematizar o que produziu no dia, revendo a importância da aprendizagem para cada um. É ocasião para compreender, celebrar, despedir e reafirmar o compromisso de estar presente na próxima vez. Pode ser feito de maneira simples e breve, mas é fundamental. Após um início temeroso, o grupo começa a se reconhecer e a criar suas regras. Constantemente ressurge a necessidade de reafirmar vínculos e regras. A coordenação busca seguir o grupo e incentivá-lo. Ao final, é hora de o educador/coordenador ajudar o grupo a avaliar o seu processo, compreendendo frustrações e realizações.

Desejo e medo de aprender: ambivalência a se trabalhar

O ensino bem sucedido promove a operatividade entre teoria e prática, problematizando o que foi aprendido no contexto da experiência. Isto não significa que todo e qualquer conteúdo aprendido tenha uma rápida e fácil aplicação. São relações amplas. De um lado, nos diz Bleger (2001), a aprendizagem verdadeira leva a mudanças em nosso jeito de ser no mundo e nos introduz em novas maneiras de pensar, sentir e agir. Por isso mesmo, traz realização e prazer, ansiedade e medo. Crescer implica também em perder e em ter de construir novas referências.

Tais medos e ansiedades geram bloqueios à aprendizagem, como se o educando “resistisse” à

mudança através da resistência à aprendizagem. O desejo de aprender se mostra ambivalente. Os educando dizem frases como “eu não sou capaz de aprender”, “não tenho cabeça para isso”. Repetem os estereótipos com os quais foram tantas vezes excluídos. O sentimento de não pertencer ao grupo provoca insegurança... e as dificuldades de aprendizagem são vividas como exclusão. A aprendizagem é facilitada quando se trabalha estas dificuldades, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Um de nossos educandos queria se alfabetizar para ler a Bíblia, movido tanto pela fé quanto pela vergonha que experimentava por fingir seguir o texto, com o livro aberto, na cerimônia religiosa. Outra, cujos filhos haviam se mudado para outro país, queria ler e escrever cartas... Um líder comunitário não podia tomar notas nas reuniões políticas que presidia! São muitas as histórias... Há que se descobri-las e trabalhar com o desejo que está na base do desejo de aprender!

O educador/coordenador deve ouvir as histórias de vida dos participantes como fonte de temas-geradores, lembrando a necessidade do educando de dar novos sentidos à sua própria história. Alguns nunca tiveram acesso à escola. Outros, vivenciaram situações de exclusão dentro dela. O processo de aprendizagem começa quando estas experiências são comunicadas e re-significadas.

Um adolescente negro, com trajetória de rua, rejeitava seu sobrenome, de origem africana. Em um dos nossos encontros, foi-lhe solicitado que fizesse o esboço de uma “carteira de identidade”, onde desenharia o seu retrato, escreveria o seu nome, o dos seus pais, a data e o local de seu nascimento. Nossa intenção era trabalhar, de forma lúdica, a significação de “identidade”, remetendo às marcas da história pessoal e ao mesmo tempo levantar material para a leitura e a escrita. No primeiro momento, a atividade causou profunda tristeza no educando, que se recusou a fazê-la. A sofrida história de vida e a estigmatização social de sua cor eram “feridas” que a atividade “cutucava”. As coordenadoras conversaram com ele e com o grupo sobre as raízes africanas de nossa história, as marcas positivas para a sua/nossa identidade. Incentivaram-no a desenhar seu rosto de maneira afetuosa e a escrever seu nome sem o sentimento de vergonha. Ao final, ele fez a sua (carteira de) identidade na atividade. No grupo, as histórias individuais formam uma “teia”, em uma história grupal. Isto é o que Pichon-Rivière chama de “verticalidade” (a história de cada um) e horizontalidade (a unidade resultante dos traços em comum).

O desejo de ensinar e o papel do educador/coordenador do grupo

Na pedagogia de Freire e na teoria do grupo operativo, há ênfase na reciprocidade e complementaridade do aprender e do ensinar (Bleger, 2001). Um aspecto fundamental dessa fusão é que o desejo de aprender de cada um está relacionado ao grupo, como um todo, e ao desejo de ensinar do professor. O papel do educador/coordenador tem grande valor: a sua palavra e sua forma de interagir são capazes de acender (ou apagar) a chama do desejo do educando. Ele é um co-construtor (Instituto Pichon-Rivière de São Paulo, 1991). Incentivar a aprendizagem não é só transmitir conhecimentos, ou assegurar o direito a aprender. O papel do professor é também o de incentivar a curiosidade e a criatividade dos educandos. Entende-se aprendizagem como apropriação ativa da realidade para transformá-la e transformar-se (Silva, 2000).

Porém a intenção de aprender não é suficiente para enfrentar as dificuldades da aprendizagem. Também a intenção de ensinar precisa ser “ajudada” por um processo de reflexão sobre o papel do professor e os problemas inerentes à coordenação de grupo. A coordenação vive uma tensão entre o respeito às regras combinadas e o desejo do grupo de transgredir a sua própria lei. O papel do coordenador/educador é como o da liderança democrática, ou seja, mobiliza o grupo, ajuda-o a compreender e organizar os próprios objetivos, a criar e respeitar as suas regras e a transformá-las quando necessário. A liderança autoritária cria regras e as impõe à revelia do grupo. A liderança “laissez-faire” (ou indiferente) nem pressiona nem incentiva o grupo, deixando-o à deriva. Talvez a dificuldade em resolver a tensão entre “autoridade-liberdade” venha da crença de que basta ser democrático para que o grupo também proceda democraticamente.

Para Freire: “a posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (Freire, 2003, p. 108). Recomenda: “o bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas...” (Freire, 2003, p. 90).

Mesmo o educador democrático – e justamente ele – enfrenta a “bagunça” na sala de aula, a passividade e a desatenção. O aluno traz para a aula as regras dos grupos sociais com os quais convive ou conviveu. Se forem regras de autoritarismo, violência

ou exclusão, afetarão as relações na sala de aula desta maneira. A referência democrática lhes parecerá, de início, por demais “aberta”. Um sentimento de abandono, confundido com licenciosidade, ronda o grupo. Não é necessário abandonar a postura democrática, neste momento. Começa-se por colocar regras básicas de funcionamento, sempre conversando sobre elas, incentivando dia a dia a participação, para aos poucos construir com o grupo uma relação democrática que, ao fim e ao cabo, é uma relação e um processo (não se restringe a ser uma atitude individual do professor).

Para se defender de seus medos, o grupo também pode resistir à responsabilidade que a relação democrática exige. As formas de defesa são ora a passividade, ora a dispersão, ora atitudes agressivas, ora atitudes de adiamento das tarefas. A coordenação democrática busca ajudar o grupo a compreender estas atitudes. Porém, não compactua com elas. O educador democrático pode colaborar com o grupo, criar condições para o trabalho, mas não assumirá por ele as suas tarefas.

Temas Geradores: Entre Sujeito e Cultura

No método de Freire, as “palavras-geradoras” são obtidas pelo levantamento no grupo/cultura dos educandos. Adaptamos este conceito ao contexto de uma cultura atual, complexa e com forte presença de processos intersubjetivos. Em vez de levantamentos preliminares, trabalhamos com as palavras que os próprios educandos escolhem, a partir de seu desejo, história e projetos.

Logo no início, pedimos a cada educando que escolha a “sua” palavra, com a qual quer começar o “seu” processo. Compartilham no grupo essas palavras para que comecem a formar um “campo comum”. O grupo também escolhe uma palavra coletiva. Essas palavras são trabalhadas em diversos níveis de dificuldade: reconhecimento de letras e sílabas, formação de frases, quebra-cabeças de sílabas, fichas para criar novas palavras, cartões de mensagens, jogos, trechos de jornal, dentre outros.

Os temas discutidos recebem o nome de “temas-geradores”: geram questões. A escolha é do grupo. Quando o educador propõe um tema, ele o faz a partir de interesses percebidos ou negociados com o grupo. Uma senhora cujos filhos moravam no exterior escolheu “mala” como sua primeira palavra, que traduzia sua saudade. Com sua “mala”, trabalhou por dois meses, de maneiras variadas... Até que, um dia, disse: “hoje eu quero escrever *forró*”. E iniciou uma outra “viagem”, mais alegre e otimista.

As palavras-geradoras são retiradas tanto da cultura quanto da história individual. Não recusamos palavras “difíceis” mas procuramos trabalhar com elas de forma a aproveitar as sílabas mais fáceis e associá-las a outras. O nome próprio, pela sua evidente ligação com a identidade, é uma primeiríssima “palavra-geradora”, mas outras também carregam esse sentido: dizer os sentimentos, desejos, idéias de cada um. Poderíamos encontrar, aí, a famosa citação de Freire: “a leitura do mundo precede sempre à leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 81), mas também entender que as palavras nos abrem para a leitura do mundo e de nós mesmos.

Técnicas de dinamização: a criança é o pai do homem

Em nossa proposta, associamos também a contribuição de D. Winnicott (1975), que trabalhou com a relação entre o brincar e a elaboração de sentimentos. As técnicas lúdicas incentivam o pensamento. “Brincar” tem o sentido de “fazer experimentar novos sentidos”, “fazer de conta”, “imaginar”. Há que se relativizar os pensamentos estereotipados para dar lugar à criatividade. Há que se permitir experimentar palavras e sentidos. Usamos técnicas lúdicas (não obrigatoriamente) tomando cuidados para não sobrecarregar o grupo e visando facilitar o sentimento de pertencimento, a cooperação, a comunicação. Chamamos de “técnicas” as atividades de troca de experiência, jogos, trabalhos em argila, desenhos, entre outras. É preciso diferenciar entre as técnicas e o *processo mesmo do grupo*. A *dinâmica do grupo* se configura como um processo vivido pelo grupo e explicado pela teoria. As técnicas facilitam e esclarecem a aprendizagem no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, discutimos como o processo grupal pode ser trabalhado no sentido de facilitar a aprendizagem em grupos de EJA. Apontamos a importância de se dinamizar o campo grupal, facilitar os vínculos e os sentimentos de pertencimento, a cooperação e a comunicação, a tolerância para com os erros, a criatividade, o trabalho com a ambivalência do desejo de aprender e com os entraves à aprendizagem, a referência das palavras-geradoras na vida dos educandos e o uso de técnicas de dinamização.

Nossa construção teórico-metodológica partiu de uma abordagem interdisciplinar entre a educação e a psicologia social. Segundo Bleger (2001), uma aprendizagem bem realizada (a partir do sujeito e para o seu crescimento) tem uma potencialidade

terapêutica, embora não seja terapia. Amplia os horizontes do educando e o projeta em novas possibilidades, fortalecendo a sua autonomia.

Acreditamos que a incorporação das presentes diretrizes não requer que o educador seja um psicólogo. São necessários, sim, educadores cômicos da importância do seu desejo de educar e dispostos a escutar e a incentivar os seus alunos. É o próprio Freire quem nos diz que, na educação democrática, existe uma certa dimensão terapêutica, sem se converter em terapia e sem inverter as prioridades da educação na prática educativa (Freire, 2003, p. 144).

É no contato humano, na autonomia, na reflexividade e na dialogicidade que educadores e alunos resgatam a relação necessária para o enfrentamento das suas dificuldades e para o seu crescimento como sujeitos e cidadãos diante do conhecimento. O grupo é o campo privilegiado para tal interação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, M. L. M. (Org.) (2006). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo (1ª edição: Edições do Campo Social, Belo Horizonte, 2000).
- Berstein, M. (1986). Contribuições de Pichon-Rivière à psicoterapia de grupo. Em: Osório, L. C. e col. *Grupoterapia hoje* (pp. 108-132). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bleger, J. (2001). *Temas de psicologia – Entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Enriquez, E. (1997). *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (28ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários* (27ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fuck, I. T. (2001). *Alfabetização de adultos – relato de uma experiência construtivista*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gayotto, M. L. C. & Domingues, I. (1998). *Liderança – aprenda a mudar em grupo*. Petrópolis: Vozes.

- GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação (1986). *Alfabetização em classes populares*. Porto Alegre: Kuarup.
- Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. (1991). *O Processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes.
- Lewin, K. (1988). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Mailhiot, G. B. (1991). *Dinâmica e gênese dos grupos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Portarrieu, M. L. B. & Tubert-Oaklander, J. (1986). Grupos operativos. Em: Osório, L. C. et al. *Grupoterapia hoje* (pp. 135-141). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ribeiro, J. P. (1995). *Psicoterapia grupo analítico -Teoria e técnica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, V. M. (2001). The construction of literacy and illiteracy indexes: some issues. *Educ. Pesqui*, Jul/Dec., 2(27), p. 283-300.
- Silva, M. V. (2000). *Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários: paradoxos e articulações*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 131 p.
- Soares, M. (1998). *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Recebido em 23/01/2007

Aceito em 04/08/2009

Endereço para correspondência : Maria Lúcia Miranda Afonso. Rua Doutor Sette Câmara 396 ap 502 – Bairro Luxemburgo, CEP 30380360, Belo Horizonte-MG., Brasil. E-mail: luafonso@yahoo.com