

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Roséli Bueno da Silva

Roda de Conversa:
Trabalhando temas emergentes na EJA

Porto Alegre
1. Semestre
2009

Roséli Bueno da Silva

Roda de Conversa:
Trabalhando temas emergentes na EJA

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Prof^a Dra. Roséli Maria Olabarriaga Cabistani

Porto Alegre
1. Semestre
2009

Tradições

A palavra e o ato nunca haviam se encontrado;
Quando a palavra dizia sim, o ato dizia não;
Quando a palavra dizia não, o ato dizia sim.
Quando a palavra dizia mais ou menos, o ato dizia sim.

Um dia, a palavra e o ato se cruzaram na rua.
Como não se conheciam, não se reconheceram.

Eduardo Galeano

RESUMO

A possibilidade de disponibilizar tempo em sala de aula, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, para trabalhar com questões existenciais e emergenciais da vida do sujeito, através da *Roda de Conversa*, constituiu-se em uma experiência de estágio, sendo o objeto desta pesquisa exploratória. Trata-se de conteúdos latentes e circunstanciais do cotidiano de indivíduos adultos, os quais precisam ser considerados, tendo em vista que o educando deve alcançar grau tolerável de ansiedade, a fim de que possa desenvolver o desejo de aprender. A partir da necessidade observada durante a trajetória de graduação, construiu-se uma experimentação no estágio curricular obrigatório que incluiu esse tempo livre para fala e escuta coletivas, dentro do planejamento diário. Levando em conta o papel da linguagem na estruturação psíquica do ser, conforme coloca a psicanálise, buscou-se possibilitar ao(a) educando(a) refletir sobre sua própria formação, permeada pela palavra, com a finalidade de propiciar momentos de fala/escuta terapêuticas. A presente pesquisa tem como campo empírico a percepção do período de estágio e as vozes colhidas dos(as) educando(as), revelando que tal processo possibilitou novas e constantes ressignificações de conteúdos internos presentes na vida psíquica do sujeito. Essas significações e conteúdos, atuantes dentro do processo de aprendizagem de sala de aula, apontam que é possível e produtivo disponibilizar esse tempo na docência de EJA.

Palavras-chave: Educação. *Roda de Conversa*. EJA. Palavra.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	5
2 A PESQUISA	8
3 FUNCIONAMENTO DO ESTÁGIO	12
4 ATIVIDADES, INTERVENÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS	15
4.1 A <i>RODA DE CONVERSA</i> NA EJA	15
4.1.1 A <i>Palavra e a Roda de Conversa</i>	19
4.2 QUADRINHOS, TIRAS, CHARGES COMO RECURSOS ESPECIAIS PARA EJA ...	20
5 REFLEXÕES	25
5.1 A DIALÓGICA FREIRIANA	25
5.2 A PALAVRA EM SALA DE AULA	27
5.3 O PROCESSO TRANSFERENCIAL E A SALA DE AULA	28
5.4 A NOÇÃO DE GÊNERO E A PERMANÊNCIA NA EJA	30
6 COLHENDO PALAVRAS	33
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	42

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação inicial desta reflexão se deu a partir de um olhar desenvolvido durante a graduação, onde verificava-se que, de forma geral, não há uma preocupação na docência da Educação de Jovens e Adultos – EJA – em trabalhar com conteúdos contextuais emergenciais da vida do sujeito, presentes no processo educativo. Trata-se de questões existenciais, que dizem respeito ao sustento material ou ao vínculo empregatício; problemas com familiares, devido ao desemprego ou à dependência química. Existem, ainda, questões afetivas e emocionais, entre tantas outras circunstâncias ou sentimentos, presentes na vida de qualquer adulto da contemporaneidade.

A EJA possui realidades diferenciadas daquelas encontradas na vida infantil, período em que a escola oferece mais espaço e tempo para trabalhar com os conteúdos internos da criança, em sala de aula, seja a partir da ludicidade na contação de histórias, nas brincadeiras, ou ainda, pela bastante utilizada *Roda de Conversa*. A *Rodinha*, como é conhecida, configura-se como um momento diário ou semanal, incluído no planejamento docente, presente especialmente na educação infantil. Faz parte da maioria dos planejamentos dos(as) docentes da Educação Infantil, ocupando lugar de destaque.

As crianças são convidadas a sentar-se em *Roda*, periodicamente, para conversar livremente ou de forma mais dirigida, conforme a intenção docente. A *Rodinha* proporciona à criança a chance de socializar com os demais seus sentimentos, acontecimentos de sua rotina e de seus relacionamentos. Por fim, a *Roda* acaba fazendo emergir os temas latentes no grupo; este tempo disponibilizado permite liberdade para a manifestação de ansiedades e demais conteúdos internos.

A ação educativa para jovens e adultos, na forma rígida como se organiza, orientando-se por regras e hierarquias específicas da instituição escolar, tem deixado de lado o contexto latente do indivíduo. Trata-se de pessoas que não encontraram espaço/tempo para fala e escuta renovadora em nenhum outro momento de suas vidas passadas. É necessário que esse sujeito seja olhado pela perspectiva de sua historicidade, a qual está permeada pela exclusão sócio-econômica e pela perda da infância lúdica, já que tiveram que buscar seu autocuidado desde muito cedo. Ao retornarem à escola, deparam-se com uma estrutura artificial, em ambiente hierarquizado e dicotomizado de suas realidades.

Encontram, ainda, educadores(as) que desconsideram a importância da subjetividade no processo de aprendizagem e não buscam trabalhar com temas que podem ser motivo de

grande ansiedade para seus educandos(as). Essa realidade acaba por interferir na permanência ou não do(a) educando(a) jovem e adulto na escola. Os conteúdos subjacentes necessitam ser trabalhados, tendo em vista que o sujeito deve alcançar um nível de ansiedade tolerável, afim de que possa pensar e desenvolver o desejo pelo saber. Bleger (1983, p. 62) nos fala que o sujeito está “integralmente incluído em tudo aquilo em que intervém.”; e o está de tal forma, que, encontrando-se envolvido em uma situação de conflito ou ansiedade em sua vida particular, tal conflito se manifestará em sua vida escolar, trazendo como provável conseqüência a não-aprendizagem.

Pichon-Rivière define grupo operativo como: “[..] um grupo centrado na tarefa que tem por finalidade *aprender a pensar* em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal [...]” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 143). Os grupos operativos citados por Pichon-Rivière (2000) se qualificam por estar inseridos em processos educativos que ocorrem de forma horizontalizada, problematizadora, a partir do(a) educador(a) visto como outro igual, minimizando as relações de poder presentes na educação tradicional e valorizando a interação pessoal. Segundo o autor, um grupo entrosado é capaz de buscar uma nova ação rumo à construção da autonomia na forma de agir e interagir em sala de aula, apontando, inclusive, para o fato de que os conteúdos do imaginário e da fantasia devem ser levados em conta, o que irá se refletir, com certeza, em outros espaços e realidades freqüentados por esses(as) educandos(as).

“A tarefa de aprendizagem implica terapia; toda aprendizagem bem realizada e toda a educação, é sempre, implicitamente, terapêutica.” (BLEGER, 1980, p. 60). Seguindo essa idéia, a docência deve levar em conta que o educando jovem e adulto necessita de espaço/tempo para exercitar a fala e escuta, trabalhando com os temas que lhe angustiam no dia-a-dia, minimizando suas possíveis conseqüências negativas no processo pedagógico. Visando proporcionar esse tempo em sala de aula, partiu-se para a prática do estágio docente de graduação, objetivando a construção de uma experiência que pudesse dar base à pesquisa mais profunda acerca do assunto.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido durante o estágio curricular foi todo voltado para a intenção de proporcionar o tempo e espaço para a fala e escuta grupal. Buscou-se desenvolver coletivamente o aprendizado, tanto nos momentos mais prazerosos, como em momentos angustiantes, quando da solução de problemas de maior complexidade, levando-os à resolução conjunta. Durante o planejamento, o objetivo foi de proporcionar à classe momentos para fala e escutas terapêuticas objetivando a reflexão sobre sua própria narrativa de vida, perpassando por uma análise dos discursos de construção do sujeito presentes em

nossa sociedade, os quais se conformam desde a mais tenra idade, em todas as classes sociais. A prática ocorreu já com a intenção de pesquisar, também, a *Roda de Conversa* como atividade pedagógica adequada para a docência em EJA, o que acabou por construir a possibilidade deste trabalho de pesquisa e análise exploratória.

Nessa perspectiva, expõem-se, inicialmente, as palavras de alguns educandos sobre a experiência de estágio; em seguida, apresenta-se o funcionamento da prática curricular. Após, são feitas reflexões, buscando problematizar a importância da palavra e da dialógica em sala de aula. A partir disso, é feita a análise das palavras colhidas, em termos de exemplaridade da percepção docente, finalizando com algumas considerações, sem propósito de esgotar ou responder totalmente as questões levantadas pelo estudo, senão com o intuito de lançar novos questionamentos e possibilidades de outras formas de organização da rotina escolar.

2 A PESQUISA

No decorrer da graduação, observou-se que a Pedagogia dá relativa ênfase aos conteúdos latentes e emergenciais que a criança traz para o contexto da sala de aula, sendo que o mesmo não ocorre com a educação de jovens e adultos. Identificou-se a necessidade de refletir mais amplamente sobre a possibilidade da docência levar em consideração as problemáticas internas específicas que o sujeito adulto possui.

Notou-se, ainda, a falta de referencial bibliográfico acerca da educação de jovens e adultos, no que tange a uma didática e recursos mais direcionados para essa faixa etária. Os aportes didáticos pedagógicos existentes para as séries iniciais, como textos, livros e imagens são, de forma geral, apropriados para crianças, tendo o(a) docente da EJA que adaptar esse material para sua realidade. Na hipótese inicial, uma prática diferenciada deveria proporcionar a(o) educando(a) a oportunidade de expressar-se, não somente com relação a temas referentes a conteúdos escolares, mas, também, manifestar seus sentimentos e suas ansiedades. Esse processo educativo, assim estabelecido, permitiria aos(as) educando(as) maior reflexão acerca de como o sujeito constrói seus valores e conceitos socialmente, possibilitando, ainda, interação e criação de vínculo afetivo do grupo através da *Roda de Conversa*.

- a) Conseguiria a *Roda* diminuir o grau de ansiedade, geralmente presente nesses adultos, com históricos tão demarcados de exclusão social?
- b) Seria possível disponibilizar tempo em sala de aula para trabalhar com as ansiedades e expectativas latentes do sujeito adulto?
- c) A conhecida *Roda de Conversa* seria boa atividade de intervenção pedagógica para EJA?

Ao finalizar o período de prática, levando em consideração as questões orientadoras, procedeu-se esta pesquisa, com o intuito de ampliar a reflexão da docência em EJA, buscando a análise da intervenção aplicada no período. A pesquisa exploratória objetiva, através da análise da observação empírica, proporcionar um maior conhecimento acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999).

Esta pesquisa exploratória possui cunho etnográfico, já que houve grande tempo de imersão no campo de pesquisa. A percepção sobre a prática docente de estágio curricular será

considerada como campo empírico, ponto de partida para reflexão, sendo as falas dos entrevistados consideradas na sua exemplaridade, para dar consistência a presente discussão. Proporciona uma análise geral acerca da possibilidade da docência de adultos trabalhar com os conteúdos latentes do indivíduo em sala de aula, através de atividade pedagógica tão presente na educação infantil e séries iniciais: a *Roda de Conversa*.

Aplicaram-se entrevistas livres com três educandos que participaram do estágio curricular; os mesmos responderam sobre quais alterações foram sentidas em suas vidas a partir de nossas discussões constituídas em sala de aula, durante o semestre. Os educandos foram localizados na escola e entrevistados em suas dependências, individualmente, sendo o intervalo da aula o único momento disponível, uma vez que se trata de estudantes trabalhadores. As questões propostas foram lidas em voz alta para cada indivíduo, ressaltando-se que o(a) educando(a) não necessitava responder pontualmente a cada uma delas, mas dar uma opinião oral de sua percepção, de forma abrangente, em relação ao período de estágio. As respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

As questões sugeridas e apresentadas para os(as) educandos(as) entrevistados(as) estão listadas a seguir.

- a) O que você achou desses momentos iniciais dos dias letivos, quando tínhamos um tempo para conversarmos livremente ou debatermos alguma leitura prazerosa?
- b) Sua maneira de agir dentro ou fora da escola foi influenciada de alguma forma a partir dos momentos de conversas livres ou leituras que tivemos?
- c) O que você achou do uso de quadrinhos e tiras para aprendizagem em sala de aula?

Transcrevem-se, em seguida, as palavras dos educandos; a análise de tais falas dar-se-á posteriormente, neste trabalho, após a exposição do funcionamento do período de estágio. Foram três os(as) educandos(as) entrevistados:

Educanda 1

58 anos. Solteira, mora sozinha, nunca se casou, sem filhos. A mãe da educanda faleceu quando ela nasceu e o pai a trouxe para a capital, com 8 anos, para trabalhar como empregada doméstica. A família para a qual ela trabalhou não permitiu que ela estudasse. A

educanda trabalha atualmente como cozinheira em uma creche na zona norte da capital. Afirma que está aprendendo a ler e escrever por que estará se aposentando em 2009 e terá tempo para ler, coisa que ela sempre quis, mas nunca pôde frequentar uma escola, até o ano passado, quando ingressou no CMET.

Suas respostas às questões¹:

“Eu achei muito bom, bom mesmo. Eu já gostava de ler e fiquei gostando ainda mais depois de conhecer o Mário Quintana. Eu levei os poemas dele e dos outros pras minhas colegas de trabalho, elas gostaram muito, todo mundo fica admirado e gosta muito dele. E gostaram também das historinhas em quadrinhos, a Mafalda é muito divertida e a gente fica pensando com as coisas que ela diz. Eu gostava de ficar conversando no início da aula. Acho que é bom quando a gente pode falar e até eu que sou tímida fiquei com vontade de falar sobre as coisas porque a gente conversava sobre coisas interessantes da nossa vida. Foi muito bom. Acho que acabei um pouco com a minha timidez na aula e no meu trabalho.”

Educanda 2

40 anos. Casada há 24 anos, quatro filhos, sendo o mais novo de 11 anos; um neto de 4 anos; empregada doméstica desde os 12 anos. Natural de Porto Alegre, bairro Partenon. Estudou por dois anos na infância e precisou parar para trabalhar; sempre quis voltar a estudar, mas não conseguia em virtude do trabalho e filhos menores; ano passado retornou, pela terceira vez e afirma que desta vez irá até o final por que pretende melhorar suas condições de trabalho. Gosta de ler e escrever.

Suas respostas às questões:

“Foi muito importante. Eu gostei muito do Mário Quintana e acho que ele abre a mente da gente para as belezas do mundo. Levei os livros infantis dele pro meu filho de 11 anos e ele adorou. Os 'textinhos' que a gente leu aqui, todos eu levei pra minha irmã e pro meu marido ler. Eles gostaram muito. Eu gostei das conversas que a gente tinha na aula sobre os textos, porque às vezes a gente lendo sozinha acha uma coisa, mas lendo com outras pessoas parece que fica mais fácil de entender. Gostei muito de poder escrever minha receita pra turma toda ler². Da Mafalda também gostei muito das historinhas dela, rimos muito com ela. Achei muito bom os textos que a senhora trouxe e também os que os colegas trouxeram. E mudou minha vida sim, lá fora e aqui dentro, a gente passa a pensar mais nas coisas importantes da vida e deixa as bobagens pra lá. Essas horas de fala foram muito importantes, sim. Eu mesma falei aqui de como enfrentava meu marido diariamente pra vir pra escola. Foi importante pra mim falar, pois quando a gente fala a gente depois esquece um pouco do assunto e chega em casa e não tá mais brava com o marido (risos). E foi bom porque a gente quase sempre começava a aula de forma divertida conversando sobre as tirinhas, depois de todo mundo conversar e bagunçar um pouco.”

¹ Foi adotado o enquadramento para diferenciar as respostas de uma citação bibliográfica.

² A Educanda cozinha muito bem e trouxe uma receita de bolo para ser trabalhada em aula.

Educando 3

64 anos. Solteiro, mora sozinho; natural de Porto Alegre. Aposentado, trabalha em sua casa com estofamento de móveis. Nunca frequentou a escola na infância. Resolveu aprender a ler e escrever por que, ao se aposentar recentemente, abriu pequena estofaria em sua casa, e necessita da escrita para anotar pedidos e medidas.

Suas respostas às questões:

“Eu gostei muito dos textos que nós lemos na sala de aula. Gostei mais ainda dos quadrinhos. É muito divertido ler quadrinhos e a gente aprende muito com eles. Eu levei os textos e os quadrinhos pros meus empregados (ele tem quatro ajudantes) e pros meus clientes. Todos acham que assim é divertido ir pra escola. Eu sempre fui muito alegre e gostei, porque aqui a gente pode rir muito. Gostei muito dos momentos de conversa, porque quando eu tive meu problema de saúde³ eu pude chegar aqui e falar do que aconteceu e todos foram muito queridos comigo e quiseram saber de mim. Então falar na sala de aula não é somente para os momentos de se divertir. Todo mundo na sala falou de seus momentos ruins na vida, gente que não tem pai, nem mãe, foi abandonado e criado pelos outros. Tem muita história triste e todo mundo pode contar a sua e se ajudar. Por que quando a gente ouve a história do outro vê que a da gente nem é tão ruim (risos). E a gente conversou todos os dias, eu acho que todo mundo gostou e se divertiu muito no seu estágio.”

³ O Educando ficou 20 dias em licença médica para pequena cirurgia.

3 FUNCIONAMENTO DO ESTÁGIO

O Estágio curricular obrigatório ocorreu no CMET – Centro Municipal de Educação Paulo Freire, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, em uma turma de Totalidade 1, correspondente, em termos de seriação, a uma turma de alfabetização. A maioria dos educandos se encontrava na Totalidade 1 há mais de dois anos; a turma era composta por nove educandos; uma terça parte apresentava nível de desenvolvimento de escrita silábica e duas terças partes apresentam nível silábico-alfabético. Segundo classificação feita por Ferreiro (1999), o sujeito se encontra em nível de escrita silábica quando pensa que para representar cada sílaba da palavra, basta uma letra. Já o nível silábico-alfabético se revela quando o indivíduo começa a perceber que apenas uma letra não basta para representar o segmento sonoro das palavras.

Com o objetivo de conhecer os(as) educando(as) e suas realidades, assim como a necessidade de levantar seus saberes, possibilitando a interação do grupo, usou-se os momentos iniciais das duas primeiras semanas de aula para realizar a gravação de suas vozes, momentos em que se dialogou sobre as histórias de vida dos presentes. Foram vários os objetivos, ao gravarmos as falas nesses dias: um deles, bastante importante, foi construir e elaborar em conjunto com a turma, as temáticas a serem abordadas no decorrer do estágio. Outro objetivo buscado foi conseguir que os sujeitos narrassem suas histórias de vida, assim como suas expectativas de realizações futuras, o que proporcionou nova reflexão acerca das histórias individuais, na medida em que o sujeito pôde escutar novamente sua narrativa e esta era analisada e comentada por todos os presentes.

O pedido de gravação das vozes foi amplamente justificado, sendo colocado para o grupo a concepção de educação presente, a qual passa por conhecer a realidade de cada educando(a), sua trajetória e sua contextualidade momentânea, valorizando a interação, a afetividade e o respeito ao outro, sem os quais, não se completa positivamente o processo de aprendizagem humano.

Cada educando(a) se revelou através da sua própria narrativa, falando de sua vida, de sua realidade, as quais revelaram seus sonhos, seus anseios, seus traumas, suas trajetórias. Este movimento acabou por provocar um processo conscientizador da realidade histórica, individual e coletiva, apontando para a ação futura transformadora. Nessa fase as falas foram gravadas e, posteriormente, entregues a cada educando na forma de *CD-ROM*, sendo este *CD* disponibilizado a cada encontro educativo, pois uma cópia permaneceu em sala de aula.

Nessa cópia se encontrava a narração contínua, da forma como foi realizada. Posteriormente, houve a edição das falas coletivas, no sentido de confeccionar *CD-ROMs* com falas individuais, contendo a narração pessoal, o qual foi dado para cada educando, para ser levado para casa.

A gravação das vozes aconteceu em conversa espontânea, depois da sugestão para que falássemos um pouco de nosso passado e nossas expectativas futuras. A proposta foi no sentido de que o sujeito pudesse ir reconstruindo e ressignificando sua trajetória de vida ao falar e ouvir a sua e outras narrativas pessoais. Concluídas as duas semanas de gravações, pôde-se obter um levantamento de saberes da turma, assim como um conjunto de temáticas que a turma elegeu para debate durante o semestre. A interação do grupo estava estabelecida. Houve, a partir do início do estágio, uma combinação coletiva de fazer uso dos 15 à 20min iniciais de aula para diálogo coletivo, durante todo o decorrer do semestre. A proposta foi que se usasse esses momentos para bate-papo espontâneo, sendo a oportunidade em poderíamos compartilhar algo pessoal com o grupo. Os educando(as) foram, também, convidados a compartilhar com a turma, qualquer tipo de leitura (escrita ou imagética) que lhes fosse significativa, sendo que houve duas alunas que levaram textos para serem lidos.

Explicitou-se que compartilhamos sempre algo que faz sentido para nós, aquilo em que encontramos cumplicidade na forma de pensar; e, então, por puro afeto ao outro, temos prazer em compartilhá-lo. Foi colocado o quanto seria importante que tivéssemos esse tempo para socializar com o grupo aquilo que nos chamava a atenção a cada dia, o que provocaria a reflexão coletiva e interação pessoal. Poderíamos estar mais atentos ao nosso próprio bem-estar psíquico, assim como ao bem-estar coletivo, através do diálogo.

Nossas ansiedades subjacentes e os incômodos do dia, quando socializados com o outro, tendem a minimizar-se em grau de importância, seja por tornar visível que algumas questões são comuns a todos os seres humanos, seja por conscientizar de outras realidades semelhantes ou distintas, levando o sujeito a colocar-se como atuante social de seu contexto. Expus, além disso, que, ao falarmos e expormos nossos sentimentos e problemáticas internos, retiramos um pouco do sentimento depositados naquela ação ou situação, levando-nos a um estado de maior relaxamento, com menor ansiedade, a fim de dedicar-nos à tarefa do aprender mais liberados desses pequenos empecilhos do cotidiano.

O objetivo do debate nesses momentos iniciais foi proporcionar à turma a auto-reflexão, em conjunto com a reflexão coletiva, acerca da forma como constituímos nosso modo de pensar, sendo usados para isso os mais variados recursos pedagógicos, como textos diversos (poemas, crônicas, aforismos), assim como tiras e charge. Procurou-se deixar o livre

falar em tais momentos, atentando-se para quando os temas emergenciais necessitassem de maior atenção, proporcionando tempo maior para debate ou trazendo recurso didático (textos, imagens, etc.) que possibilitasse ampliar a visão do assunto, em aula seguinte.

4 ATIVIDADES, INTERVENÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

4.1 A RODA DE CONVERSA NA EJA

A *Roda de Conversa*⁴ é uma atividade pedagógica bastante utilizada na Educação Infantil, possuindo lugar de privilégio dentro do planejamento docente. Trata-se de um tempo diário ou semanal oportunizado ao grupo para conversar, proporcionando, inicialmente, a interação entre os(as) educandos(as) e entre educandos(as)/educadores(as). Esses momentos diários permitem a livre expressão e interação do grupo, apresentam aspecto deliberativo quanto ao rumo do processo de aprendizagem, bem como servem para a introdução do uso de outros recursos e conteúdos didáticos diversos. A *Roda* se apresenta como instrumento de construção de prática dialógica no grupo, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e para a construção do sentimento de coesão grupal.

Verifica-se necessidade de estabelecer diferença entre o a *Roda de Conversa* e a proposta da dialógica de Freire. O pensamento de Paulo Freire nos conduz a uma prática docente permeada pelo diálogo, pelo respeito ao saber e ao histórico do(a) educando(a), problematizando a realidade que percebemos coletivamente. O diálogo, concordamos com Freire, deve estar presente em toda e qualquer ação pedagógica, sendo exercitado nos mais variados processos educativos, através da intenção direcionada do(a) docente, seja qual for o recurso ou a intervenção usados.

Já a *Roda de Conversa*, da forma como está abordada nesta pesquisa, adaptada à EJA, configura-se como uma atividade pedagógica fundamental, que pode ser usada como meio para o desenvolvimento do processo dialógico em sala de aula. A *Roda* está permeada pelo diálogo; é um momento especial para o aprendizado do diálogo. É necessário aprender a dialogar; dialogar significa falar e, em seguida, calar para ouvir. A partir dessas duas ações, chega-se a uma nova construção lingüística válida para ambos. Torna-se indispensável esse aprendizado paulatino, que acontece na *Roda*, para desenvolver a autonomia desses sujeitos; autonomia não somente no falar, mas no agir. Para que isso aconteça, é preciso que o(a) educando(a), especialmente o adulto, perceba que é sujeito do processo educativo. Essa é uma disposição que depende da postura do(a) docente em sala de aula, o qual constrói, com o

⁴ Pode-se encontrar diferentes expressões para caracterizar esta mesma atividade: "Hora da Roda", "Hora da Novidade", "Hora da Conversa" ou, simplesmente, "Rodinha".

grupo, uma relação horizontal, onde todos têm voz e têm suas opiniões consideradas. A *Roda* é momento especial para a manifestação dos menos falantes e mais tímidos. Aos poucos, o grupo passa a decidir em conjunto o rumo do processo educativo, de forma que, pelo menos a maioria, fique satisfeita. Esses momentos possuem caráter de acolhimento diário, bastante importante em processos educativos de todas as faixas etárias.

Houve grande dificuldade do grupo em ouvir. Compreensível, já que, provavelmente, esses sujeitos não exercitaram o seu livre falar em outros espaços institucionais, durante suas experiências passadas. Foi necessário estabelecer um processo educativo, no sentido de desenvolver e perceber a escuta como parte do ato comunicativo. Essa construção se deu de forma gradativa, já que o grupo necessitava exercitar a autonomia no uso da linguagem e não poderia ser ‘podado’ nessa ação.

Todos se encontravam ansiosos para falar e falavam ao mesmo tempo nas aulas iniciais do período de estágio. Caso estivesse presente na *Roda* um tema de maior polêmica, todos desejavam falar ao mesmo tempo; ou tentavam falar comigo todos de uma vez só, ou falavam de dois a dois, ou de grupo para grupo. Houve necessidade de construirmos todo um processo de aprendizado ao diálogo coletivo, quando todos os integrantes do grupo escutassem quem estava falando e depois fossem falando um a um. Essa foi uma longa aprendizagem, pois, muitas vezes, mesmo quando se vê duas pessoas conversando, trata-se de monólogos, já que não se observa troca. A primeira comenta algo sobre sua dor de cabeça, por exemplo, e a segunda diz que está de reforma em casa. Dialogar é trocar, é falar sobre o mesmo assunto, é aprender a olhar o outro e prestar atenção delicada ao que ele está transmitindo e responder a essa mensagem. Para haver comunicação é necessário trocar experiências, é necessário ser ouvido por alguém.

Para haver troca, é preciso existir a escuta:

[...] Na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder-se e deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. Uma pessoa, que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação [...]. (LARROSA BONDÍA, 1996, p. 15).

Na leitura e no debate está presente a escuta da própria voz, assim como a escuta da voz do outro. A fala/escuta das palavras pode conduzir a mudança em nossos gestos, ações e comportamentos, acabando por se construírem novos sentidos para nosso contexto. Para olhar e ouvir o outro é necessário articular as dimensões cognitivas em conjunto com a sensibilidade. Ouvir é sinuoso caminho de aprendizagem, sendo analítico e mediado pelo bom

senso. É necessário, ao mesmo tempo, olhar, ouvir, ler (que significa interpretar) para então significar. Há, assim, uma dinâmica, um movimento, um ritmo, em um processo próprio de falar-ouvir; são relações complementares, são componentes do mesmo ato, o qual envolve sensibilidade e atenção.

Nos anos iniciais, a *Roda de Conversa* está menos presente, sendo que praticamente some na Educação de Jovens e Adultos. O uso da *Roda de Conversa* na EJA configura-se como atividade valiosa em vários aspectos; em especial, dá voz a um sujeito que perdeu a infância lúdica, a qual deveria ter sido protegida e saudável. O(a) estudante da EJA necessitou buscar o cuidado de si desde muito cedo, apresentando trajetória sofrida e marginalizada, econômica e socialmente, assim como afetivamente. Esses sujeitos talvez nunca tenham tido oportunidade de exercitar sua fala, de maneira franca, aberta, autônoma e renovadora em outros espaços institucionais.

As conversas, durante o estágio curricular, serviram para cada sujeito se conhecer mais, já que todos puderam compartilhar suas histórias de vida. É através dessas trocas que vai se constituindo a identidade individual e grupal, quando diferentes sujeitos, portadores de histórias de vida e significados particulares, têm a possibilidade de ressignificar suas experiências, compartilhando-as. Estabeleceram-se vínculos; há um comprometimento do sujeito com o grupo, e este se dá no aspecto afetivo e cognitivo. A *Roda* é integradora, fazendo com que o indivíduo visualize o quanto sua atitude influencia sobremaneira o grupo, dentro e fora da escola. Durante a *Roda*, o indivíduo pode verbalizar mais facilmente suas questões pessoais e sentimentais, pois o ambiente torna-se descontraído e amigável, oferecendo voz aos mais tímidos e menos falantes.

Bleger (1980) afirma que o ensino-aprendizagem deve acontecer de forma horizontal e deve ser construído coletivamente, sem a demarcação daquele que ensina. Quando isso ocorre, a ação educativa problematiza, “em primeiro lugar, o próprio ensino, promove a explicitação das dificuldades e dos conflitos que a perturbam ou distorcem.” (BLEGER, 1980, p. 60). O grupo, durante a *Roda*, pôde falar livremente ou debater de forma mais dirigida, através da intervenção do(a) docente; dirigida ou não, a turma acaba por expressar conteúdos latentes de seu momento. Trata-se de questões de suas vivências, que fazem parte da complexidade histórica humana, assim como dos relacionamentos diários, em relação à família, a profissão e ao trabalho. A fala terapêutica em sala de aula possibilita que o(a) educando(a) verbalize conteúdos que o afligem, sejam eles de cunho momentâneo ou de suas experiências passadas. Os temas giravam em torno de problemas como a mudança de chefia no trabalho, a perda do cargo trabalho, a relação com familiares, a 'aventura' de chegar em

casa a noite em bairros perigosos da capital. Passavam, ainda, pelas perdas e experiências do passado, pois a maioria havia crescido longe dos pais e familiares, trabalhando desde muito cedo, a partir de oito a dez anos.

A *Roda* é um momento que a escola pode proporcionar para o exercício da autonomia da fala e da escuta. Esse momento permite a construção de responsabilidade coletiva pelo processo de aprendizagem, fazendo com que todo o grupo participe do andamento do projeto de trabalho. Durante o estágio curricular, usou-se a *Roda de Conversa* como ponto de apoio para o uso de outros recursos e intervenções pedagógicas, assim como para a introdução e avaliação de temáticas de conteúdos planejados. A partir desses momentos iniciais, houve o uso de dramatizações, composição e trabalho de análise de letras de músicas, jogos, resgate de brinquedos e brincadeiras do passado, recontagem de histórias, produção e interpretação textual coletiva, etc.

A *Roda* permite desenvolver a oralidade através da leitura e do próprio debate, já que é preciso organizar as idéias para expô-las, ampliando o vocabulário e a capacidade sequencial argumentativa. Esses momentos começavam antes mesmo de minha entrada em aula, pois a maioria do grupo chegava meia hora mais cedo (devido a seus horários de expediente de trabalho) e sentava-se na sala para conversar. Quando emergiam questões que perduravam em debate após o início da aula, esses temas passavam a fazer parte da *Roda de Conversa* do dia. Caso a temática exigisse, era imediatamente incorporada no planejamento, com continuidade do debate nas próximas aulas, através de recursos pedagógicos de apoio (textos, tiras, etc.) oferecidos ao grupo.

A *Roda de Conversa* adquiriu, com o passar dos dias letivos, certa dinâmica própria, a qual foi sendo seguida em cada encontro. De forma geral, a rotina era a seguinte: havendo um tema preponderante, que persistisse no debate após o início da aula, dava-se continuidade a discussão na *Roda* daquele dia. Em seguida, falava-se sobre possíveis encaminhamentos pertinentes ao programa da aula do dia e das aulas seguintes. Após esse momento, debatíamos sobre a tira distribuída no final da aula anterior⁵, a qual apresentava finalidade de introduzir conteúdos ou temáticas previstas no planejamento. Geralmente, era oferecido, ainda, um outro recurso para apoio da discussão.

⁵ Ao final de cada período letivo, era entregue aos alunos uma tira ou charge para levar para casa e debatermos no dia seguinte. O objetivo foi despertar a curiosidade, levando o sujeito a despertar o prazer em ler.

4.1.1 A Palavra e a *Roda de Conversa*

Em linguagem escrita, é fácil identificar a palavra, já que se encontra delimitada em seu início e em seu final. Na linguagem oral, as palavras podem ser pronunciadas de uma só vez ou ainda, apresentarem diferenças de pronúncia e, mais importante ainda, apresentam diferença semântica de indivíduo para indivíduo. Entretanto, a palavra está além dessa contextualização, determinando uma conexão inextrincável entre enunciação e experiência. Larrosa Bondía foi, talvez, quem melhor conseguiu traduzir tal relação:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. É o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

A turma de estágio, a partir de sua própria fala e escuta, foi chamada a praticar o autoconhecimento e a auto-reflexão acerca de si, do outro e da realidade conjunta. Concordo com Kulpa (2000, p. 33), quando afirma que devemos entender o autoconhecimento e a auto-reflexão como “[...] a experiência de si frente à linguagem, aos códigos, aos conceitos [...].” Verifica-se, pois, a importância da livre expressão da palavra em sala de aula, assim como apresenta-se fundamental o aprendizado do relacionamento dialógico respeitoso construído na *Roda*. Entram em confronto a conformação de valores, conceitos, princípios e modos de se portar. O indivíduo que conhece a si mesmo relaciona-se dentro de padrões mais elevados de convivência, obtendo maior compreensão e aceitação da expressão do outro. É preciso construir estratégias de convívio harmônico no ambiente escolar e, para tanto, o autoconhecimento é prerrogativa, sendo um processo de reflexão e aprendizado constantes da experiência de si frente ao ambiente e ao outro.

A palavra ocupa lugar importante nas relações educando(a)/educador(a). Ela cria a relação – ou não – estabelecendo papéis e lugares de poder. Através da palavra dita narrada, ouvida, lida ou escrita, podemos transformar, ressignificar nossa história experiencial de vida, estabelecendo novos padrões estruturais. A *Roda*, ao proporcionar ambiente descontraído em sala de aula, permite que o sujeito possa manifestar conteúdos subjacentes ocultos durante os processos de aprendizagem, diminuindo o grau de ansiedade que poderia estar presente.

Através da linguagem, num processo de ressignificação constante, o sujeito faz nova estruturação de conteúdos internos. A palavra – que vem, inicialmente, do outro – mostra que as relações sociais são construídas discursivamente. A maneira como o ser pensa e constitui seus conceitos está relacionada com o meio/grupo em que está inserido socialmente. Os discursos que predominam socialmente se encontram impregnados de pré-conceitos, os quais servem para designar e rotular. O ser não pode se constituir sozinho: depende da relação com o outro para isso; necessitaria sair de si mesmo para tal. Dependendo do outro para se realizar, o sujeito “enquanto se encontra obrigado à busca desse outro ser, a primeira dominação sob a qual ele cai é, pois, de natureza ontológica.” (DUFOR, 2005, p. 193). Sendo a linguagem a primeira dominação que o ser sofre, em contato com o mundo, o indivíduo se encontra aprisionado em sua própria enunciação, assim como está preso à enunciação do outro: sendo através dessa inter-relação enunciativa que ele significa seu mundo.

Afirma Dufour que, somente após superar a dominação pela linguagem, o ser humano poderá elaborar no sentido de perceber a dominação sociopolítica. Ele nos esclarece a dominação sociopolítica como sendo:

[...] tanto o conjunto dos meios pelos quais certos grupos de indivíduos exercem um domínio econômico, político e/ou cultural sobre outros grupos quanto o conjunto dos meios pelos quais esses grupos dominantes dissimulam seus interesses particulares, tentando fazê-los passar por interesses universais. (DUFOR, 2005, p.48).

Nas relações sociais, essas duas dominações, ontológica e sociopolítica, interligam-se de forma que se pode confundi-las em uma análise menos profunda. A sala de aula é lugar privilegiado para ampliação da visão da realidade social e econômica que nos cerca. Através da *Roda de Conversa*, permeada pela dialógica apregoada por Freire, exercendo sua autonomia e democracia da fala no dia-a-dia da sala de aula, o sujeito pode construir alternativas de efetiva transformação pessoal e social.

4.2 QUADRINHOS, TIRAS, CHARGES COMO RECURSOS ESPECIAIS PARA EJA

Os(as) educando(as) entraram em contato com os mais diversos portadores de textos⁶, tiras, charges, histórias em quadrinhos visando a compreensão da função social da

⁶ São considerados portadores de texto todo e qualquer material escrito, como livros, jornais, revistas, encartes, bulas, os quais são frequentemente usados em nossa sociedade.

escrita e da leitura, proporcionando à classe a possibilidade de fazer diferentes leituras de mundo em conjunto com a leitura da palavra. Houve, porém, a intenção de usar, de forma especial, a linguagem dos quadrinhos, através de tiras e charges, configurando-se como o recurso pedagógico mais usado em sala de aula. De forma especial, foram usadas as tiras da personagem Mafalda, do argentino Quino (ANEXO A).

O uso desses recursos se justifica porque os quadrinhos usam, além da linguagem escrita, a imagem gráfica, a qual esteve presente na comunicação humana desde os primórdios, além de apresentarem temas e elementos importantes que possibilitam refletir o comportamento humano, de forma lúdica e bem-humorada. Os materiais de apoio mais usados na maioria das ações pedagógicas giram em torno de textos escritos, privando, muitas vezes, o(a) educando(a) de entrar em contato com a imagética.

Historicamente, o advento da escrita fez com que a imagem passasse a possuir menos importância para a comunicação humana. O despertar para o uso pedagógico dos quadrinhos surgiu, inicialmente, no ambiente cultural europeu, tendo aos poucos expandido seu interesse pelo restante dos países (RAMA et al., 2006). Inicialmente as Histórias em Quadrinhos (HQ) foram utilizadas para ilustrar aspectos específicos de determinada matéria. Porém, ao constatar as condições favoráveis à sua utilização como recurso pedagógico, foram aos poucos sendo mais utilizadas em livros didáticos e em sala de aula, de forma geral. Elas servem, sobremaneira, para a construção de seqüências didáticas dentro de determinados conteúdos,

As HQ, as tiras ou as charges foram muito bem aceitas pelos(as) aluno(as) do estágio curricular. Trata-se de recursos que são, de forma imediata, acolhidos por todos, talvez por possuir uma linguagem bem humorada, aguçando a curiosidade e desafiando o senso crítico. Especialmente a personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, causou forte processo de identificação, posto que trata de temas cotidianos e ao mesmo tempo, clássicos da existência humana.

As tiras eram entregues ao final de cada aula, com o objetivo de introduzir a temática planejada para o dia seguinte, ou em função de algum debate que havia existido em sala de aula e necessitava de recurso para ampliar a discussão. O debate coletivo acerca da tira ocorria na aula seguinte. A cada início de aula, havia duas possibilidades, ou algum tema emergente já estava sendo debatido em função de sua urgência, ou o debate era acerca da tira distribuída na aula anterior. A idéia de entregar a tira no dia anterior era justificada pela possibilidade de leitura individual que poderia ocorrer estimulada pela curiosidade. A intenção era, ainda, fazer com que essa tira fosse compartilhada com os familiares e amigos.

Especificamente as tiras e charges foram usadas nesses momentos, pois elas propiciavam amplo debate acerca de temas bastante polêmicos, mas de maneira leve e bem-humorada. De forma geral havia uma tira ou para o início da aula, ou para o meio ou, ainda, para o final. As tiras e charges e histórias em quadrinhos serviram como base para praticamente todas as abordagens dos temas desenvolvidos.

Os quadrinhos possuem variadas qualidades atraentes para aplicação em processos pedagógicos, tais como: o alto nível de informação; as possibilidades de comunicação enriquecidas pela imagem; o auxílio no desenvolvimento do hábito para leitura; o enriquecimento do vocabulário; tratam de temas universais; podem ser usados em qualquer nível de escolaridade. O quadrinho permite compreensão de texto antes mesmo da leitura de palavras. Há muitas aprendizagens ao tentar ler pela primeira vez uma tira, sendo a primeira delas a forma como se dá a leitura, a qual acontece da mesma ordem em que o ocidente lê e escreve em cadernos e livros, ou seja, da esquerda para direita e de cima para baixo, considerando-se, ainda, a aprendizagem da leitura não-verbal, fato corriqueiro nos quadrinhos. Ainda há que se considerar o fato de que, em alguns quadrinhos não há palavras, mas há informação sendo transmitida.

Tratando-se de quadrinhos, não existem regras para seu uso em sala de aula. As tiras foram apresentadas objetivando uma gradação progressiva de mudança na forma de pensar do grupo. Essa apresentação sofria alterações conforme se alteravam os caminhos de pensamento que o grupo produzia. Com o objetivo de provocar uma progressão conceitual na maneira de pensar da turma, propiciou debates extremamente inovadores e transformadores, tendo em vista as características especiais e a facilidade de compreensão que apresentam os quadrinhos. Como exemplo coloco as seguintes tiras, com as quais se iniciou o processo de auto-percepção de si em relação ao outro, no primeiro dia de aula:



Figura 1 – Tira da Mafalda A



Figura 2 – Tira da Mafalda B

O diálogo acerca dessas duas tiras analisadas nos levou a concluir que apresentamos contradições sobre o que pensamos em relação ao que falamos e à nossa ação. Verificamos que, muitas vezes, a contradição está presente na própria palavra expressa, o que revela que não estamos refletindo mais profundamente sobre o que estamos expressando, levando-nos a repensar nossa ação diária buscando maior coerência. As tiras colocam em pauta, geralmente através do uso do humor, uma discussão que é universal e não finda, por ser existencial, apresentando de forma filosófica a complexidade da vida humana. Os recursos pedagógicos, em forma de quadrinhos ou textos, foram utilizados no sentido de levar o sujeito a ir refletindo seu histórico de vida, confrontado-o com sua maneira de pensar, sempre levando em conta a conjuntura grupal.

As tiras ou quadrinhos aliam linguagem imagética à escrita, ultrapassando barreiras culturais ou de idiomas, o que facilita a leitura. Possuem a facilidade de introduzir conteúdos da psique humana, através de temas ficcionais, contribuindo para nova acomodação de conteúdos internos. Trata-se de uma linguagem artística, com enorme potencial de informações.

Os quadrinhos podem ser usados para todas as áreas de conhecimento na EJA. Para o ensino da Educação de Jovens e Adultos, esse recurso torna-se especial por trazer a ludicidade para a sala de aula. Na infância, usamos as histórias escritas e imagéticas, para, de forma geral, trabalhar com o lado lúdico da criança, fazendo-a vivenciar as situações dos personagens, suscitando o imaginário, reproduzindo emoções importantes como a tristeza, a insegurança, a revolta, a tranquilidade e muitas outras situações verossímeis. As tiras e charges apresentam-se como expressões lúdicas da realidade, que levam o sujeito a reflexão mais prazerosa acerca do contexto social.

Trazer a ludicidade para a EJA é fundamental para a permanência desses sujeitos na escola. O lúdico faz parte da essência humana, apresentando-se como atividades ou situações nem sempre traduzidas pelas palavras, mas sentidas e compreendidas pelo significado simbólico que apresentam. O sujeito da EJA teve sua ludicidade amputada desde a infância e busca na escola espaço para interação e vivência prazerosa. O que traz a ludicidade para a sala de aula não são, necessariamente, as tiras e charges, mas implica em sensibilidade do(a) docente em se envolver de maneira mais efetiva e afetiva com o grupo. Não se deve confundir o lúdico com uma série de brincadeiras ou jogos diversos, pois a ludicidade depende da intenção na ação do(a) docente e seu envolvimento com cada momento em sala de aula, vivenciando junto com o grupo os processos de aprendizagem.

Conseguir trabalhar ludicamente com adultos não significa fazer, diariamente, jogos e brincadeiras infantilizadas, mas, sim, buscar recursos pedagógicos que estejam de acordo com a faixa etária e com o contexto do grupo com o qual se está trabalhando. Significa, sim, trabalhar com os sentidos cognitivo e sentimental, ambos permeados pela ação. Não basta o(a) docente conhecer conceitos e fundamentações teóricas que justifiquem a ludicidade na prática educativa. Em uma sala lúdica se convive com o inusitado, o(a) docente renuncia a posição centralizadora e passa a ser agente como qualquer outro, permitindo a(o) educando(a) ser sujeito de sua espontaneidade e criatividade. A atividade lúdica permite ao sujeito maior grau de autoconhecimento, vivenciando sua autonomia e sua criatividade.

5 REFLEXÕES

5.1 A DIALÓGICA FREIRIANA

A reflexão sobre os temas debatidos em sala de aula aconteceram através da dialógica de Paulo Freire, que traz como proposta pedagógica a busca pela igualdade em sala de aula, promovendo um debate franco, aberto e horizontal a respeito dos assuntos. Freire entende “o processo de alfabetização como ação cultural para a liberdade e o ato de um 'sujeito cognoscente' em diálogo com o educador” (1980, p. 75).

A postura no ambiente educativo não foi hierarquizada, sendo todos considerados educadores-educandos. Afirma Freire que: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (1981, p. 79). O processo educativo se dá duplamente; o(a) educador(a) precisa apreender a realidade do educando, referenciando o ‘conteúdo’ a ser trabalhado, relacionado-o com sua vida, com a percepção do estado de dominação e da construção de alternativas para a autonomia.

O diálogo, no seu processo de falar/escutar foi central para garantir, o respeito à história do outro, ouvindo-se e opinando-se, comparando outras trajetórias com a sua história, compartilhando vivências e sentimentos que geraram a afetividade e confiança mútua para que se estabelecesse um processo de comunicação. Freire refletindo sobre o dialogar, expressou-se da seguinte forma:

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1989, p. 107).

A comunicação é a palavra em ação; tem poder de transformar realidades; a conscientização que busca a teoria freiriana é, de certa maneira, a da autonomia na perspectiva do falar e agir por si mesmo, e não por poder de outrem, pela fala de outrem. Embora Freire, ao escrever a “Pedagogia da Autonomia”, não tenha conceituado diretamente o vocábulo, pode-se inferir, a partir dessa obra, que ele entende a autonomia como um processo para a liberdade, onde o homem parte em busca de transformação do que lhe é

imposto, do que lhe é pré-estabelecido, escapando das diversas formas de coação ou de coerção através da conscientização da realidade vivida.

Piaget busca demonstrar o caminho percorrido pelo ser humano desde a anomia até a autonomia moral. O sujeito nasce em um estado de anomia, e através de um processo de cooperação, chega até a autonomia moral, onde age livremente, sem interferência de regras externas.

Do ponto de vista moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral caracteriza-se, quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos. (PIAGET, 1977, p. 118).

Para Piaget, existem duas formas de relacionamentos sociais: a coação social, onde há a heteronomia, e a cooperação, onde se criam as condições da autonomia social. A coação vista como “toda a relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou prestígio” e a cooperação como “toda a relação entre dois ou n sujeitos iguais ou que acreditam serem iguais, ou seja, toda a relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou prestígio.” (PIAGET, 1977, p. 97).

A heteronomia é possível, salienta Ramos, “quando, na ausência de uma lei que o sujeito dá a si mesmo, a pessoa por passividade, covardia ou violência externa submete-se à lei e ao juízo de outrem, renunciando ao uso autônomo da razão em toda a sua capacidade e alcance.” (RAMOS, 2008, p. 45).

Buscou-se, nesse estágio curricular, a construção de um processo dialógico entre as histórias de vida contadas inicialmente e o acontecido no dia-a-dia, produzindo uma reflexão pessoal e histórica do momento educativo, conscientizando-se das relações de opressão que envolvem nossas vidas, produzindo condições de construir estratégias de superação.

O tempo que levávamos dialogando cada assunto variava de acordo com o grau de necessidade do grupo em relação ao que estava em pauta. Como exemplo, é possível citar uma noite invernal da capital gaúcha, quando houve uma grande tempestade com inundação em vários bairros. Na aula seguinte, ao chegar, encontrei os(as) educando(as) já comentando entre si como haviam passado a noite. Nenhum deles havia sofrido danos em suas casas, mas seus bairros ficaram alagados e a maioria passou a noite ajudando aqueles que precisaram levantar ou carregar seus móveis para protegê-los da água. Nessa aula, o debate inicial perdurou até o momento do lanche, metade do período, passando por vários momentos

distintos, em que cada um pôde narrar sua experiência com situações semelhantes no passado, acabando por reestruturar aqueles quadros anteriores de forma renovadora, minimizando ansiedades no presente. Ressalta-se que todos os educandos debatedores daquele dia já haviam passado por situação semelhante no passado, quando tiveram suas casas inundadas com muitas perdas materiais.

O exemplo citado explicita o quanto a educação de jovens e adultos necessita desse tempo de fala/escuta e auto-reflexão coletiva para trabalhar suas ansiedades, momento esse não disponibilizado dentro do cotidiano dessas pessoas, nem em seu presente nem em seu passado. Esse dia em que lhes foi possível falar sobre as situações sofridas no passado (referente às inundações) proporcionou nova adequação interna daqueles conteúdos. Todos do grupo, ao final do debate, concluíram estar em melhor situação econômica, tendo em vista que estavam morando em lugares que já não inundam mais.

5.2 A PALAVRA EM SALA DE AULA

A fala cria a relação – ou não – estabelecendo papéis e lugares de poder. Através da palavra dita, narrada, ouvida, lida ou escrita, podemos transformar, ressignificar nossa história experiencial de vida, estabelecendo novos padrões estruturais. O espaço-tempo de sala de aula foi usado para experiências onde o principal instrumento de transformação foi a fala/escuta; e não qualquer fala, mas a própria narrativa, que foi ouvida pelo sujeito e ressignificada a cada novo ouvir/narrar. Os(as) educando(as) narraram suas verdades e ficções do momento, contando seu histórico de vida, o qual foi sendo ouvido e debatido por colegas.

Pensando na ação educativa como momento terapêutico e libertador, pode-se afirmar que a educação e a psicanálise se encontram unidas pela palavra, considerando que a fala ocupa posição fundamental como instrumento de transformação tanto nos processos educativos como nos processos psicanalíticos. A Pedagogia dialógica freiriana se aproxima bastante de uma visão psicanalítica, pois esta provoca a transformação através da fala e escuta do próprio sujeito, enfatizando o papel da afetividade transferencial positiva no processo de aprendizagem.

Nossas falas nos levam a operar dentro dos domínios da nossa ação, colocando-nos em contradição e em questionamento, resultando numa reflexão renovadora, criadora de outras realidades. Larrosa Bondía (2002) fala com propriedade da importância de refletirmos sobre as palavras e seus significados, os quais vão se alterando conforme o uso que fazemos

dela, quando diz: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Verificou-se a importância da narrativa da história pessoal, em voz alta, com a coragem de ser ouvido e julgado pelo outro, junto ao processo educativo. Foram possibilitadas ao sujeito novas e constantes validações pessoais da própria narrativa a qual, em conjunto com as narrativas dos colegas, e de outras narrativas, constituem o sujeito, criando novas palavras, significados e ações para se expressar.

A psicanálise é entendida como o *fazer falar*, levando o ser a ouvir o que sua fala diz, portanto, *fazer ouvir*. A prática docente decorrente do presente estágio mostrou que é possível, na escola, proporcionar momentos de fala e escuta, levando o sujeito à reflexão transformadora e reestruturadora, sendo capaz de auto-análise rumo à mudança de atitude. A psicanálise afirma que existem certos sentidos, certas significações na história do sujeito, aos quais ele se apega, atrelando-se e criando sua realidade psíquica singular. Ressalta, também, que a linguagem não dá conta de falar tudo o que aconteceu com o sujeito; mas afirma que ao narrar sua história, ao ouvir sua narração, ao fluir de falas/reflexões com o outro a partir dessa audição, o sujeito vai reconstituindo e ressignificando sua trajetória.

5.3 O PROCESSO TRANSFERENCIAL E A SALA DE AULA

Freud (1997), ao falar no processo transferencial, coloca que o mesmo se dá como forma de resistência ou de identificação do sujeito com base nas emoções positivas ou negativas despertadas pelo(a) analista. Afirma que a transferência revela tanto aspectos de fixação do sujeito a algo passado, quanto possibilita transformar a velha forma de organização psíquica em nova estruturação de significantes.

Segundo a psicanálise, o processo de transferência, dentro da relação paciente/psicanalista, é necessário, pois, de forma consciente e inconsciente, é através desse processo que o sujeito ressignifica seus conteúdos psíquicos. Logo, é através do processo de transferência na relação psicanalítica que o sujeito encontra caminhos para resolução de seus problemas internos. Ao analista, cabe torná-lo consciente de sua projeção, levando o paciente a deixar de manifestar os componentes conscientes de sua transferência, porém, encontrando resolução inconsciente através dos mesmos componentes transferenciais. Freud (1997, [s.p.]

diz que cabe ao analista levar o paciente a "ajustar esses impulsos emocionais ao nexo do tratamento e da história de sua vida, a submetê-los à consideração intelectual e a compreendê-los à luz de seu valor psíquico."

A psicanálise coloca o processo transferencial na relação ensino-aprendizagem como fundamental, pois é necessário haver uma relação de confiança inicial do(a) educando(a), em relação ao saber do(a) educador(a), para que o processo de aprendizagem ocorra. Posteriormente, com a identidade estabelecida, será capaz de afrontar o apresentado, deixando de reproduzir o discurso do(a) professor(a) para formulação do próprio dizer.

Na situação educativa, educador(a)/educando(a) reagem através de seus circuitos transferenciais, repetindo algumas experiências vividas junto dos pais e familiares, buscando validação ou reformulação de suas impressões. "As relações de transferência possibilitam atualizar os conteúdos inconscientes dos sujeitos." (LACAN, 1979, p. 142). Assinala Lacan que tais conteúdos transferenciais são produtos de algo que insiste em ser dito, de algo que precisa ser colocado nas cadeias da linguagem, de algo que precisa sair do silêncio e da invisibilidade. Por fim, trata-se de conteúdos inconscientes fundamentais, os quais devem ser trabalhados/analizados/considerados para se concretizar o processo de aprendizagem.

No processo analítico, a fala do analisando estimula o aparecimento de esquecimentos e lapsos⁷ Freud (1997, [s.p.]), peças fundamentais para a reelaboração de conteúdos internos, contando, para isso, com o auxílio do analista. Da mesma maneira, na experiência de aprendizagem, as confusões, esquecimentos ou dificuldades constituem momentos ricos em que o(a) educando(a) pode, com a intervenção do(a) professor(a), construir nova elaboração conceitual.

Está dado que a aprendizagem se processa através de uma experiência pessoal, porém, em contato com o outro. A mudança conceitual é um processo que envolve um investimento cognitivo, afetivo e emocional por parte do(a) educando(a), pois tal mudança implica novas formas de se posicionar frente ao saber e a outras pessoas. A gravação das falas motivou os(as) educando(as) a repensar seus próprios processos de aprendizagem, decidindo quais temas seriam abordados no semestre, assumindo a responsabilidade pela sua produção de conhecimento formal, levando a uma aprendizagem com sentido. Por outro lado, esse contato serviu, também, sobremaneira, para estabelecer a relação afetivo/emocional/cognitivo inicial entre educandos(as)/educador(a), o que é fundamental dentro do processo educativo.

⁷ Lapsos são "[...] contrações, acréscimos ou continuações, por meio das quais uma segunda intenção se faz sentir ao lado da primeira".

O lugar que o(a) professor(a) ocupa em sala de aula está marcado por projeções impostas que não são fáceis de sustentar. Nele(a) estão depositados estereótipos do discurso pedagógico historicamente construídos, que afirmam e determinam o lugar do(a) educador(a), o qual se consolida pelas construções conceituais sociais e pessoais. A ação, os hábitos, os estereótipos, imposições delimitam modos de pensar que se referem às cadeias de significantes do sujeito, situação da qual não escapamos de vivenciar em sala de aula.

O(a) educador(a), dando-se conta ou não de seu lugar de poder, assim como do processo transferencial, encontra-se nele imerso. Ocorre que o(a) mesmo(a) poderia estar mais ciente desse processo, minimizando seu lugar de poder, democratizando a oportunidade de fala em sala de aula, participando conscientemente do processo de emancipação de consciência do(a) estudante, diminuindo o grau de hierarquia presente na relação educativa. Obviamente, o(a) professor(a) não poderá exercer papel de clínico em sala de aula, nem poderá exercer a mesma escuta psicanalítica, dando lugar ao inconsciente, mas poderá realizar um movimento que conduzirá para nova fala do(a) educando(a) e, conseqüentemente, a nova posição de si dentro de sua própria enunciação.

5.4 A NOÇÃO DE GÊNERO E A PERMANÊNCIA NA EJA

Esses momentos iniciais, de fala e escuta, possuíam a durabilidade que a conjuntura do dia exigisse. O objetivo foi olhar, em todas as aulas, para o(a) educando(a), importando-se com o seu bem-estar, possibilitando reflexão conjunta em torno dos temas emergentes do dia.

Os debates do semestre aconteceram a partir das temáticas surgidas nas duas primeiras semanas de aula e, ainda, conforme os temas foram emergindo entre situações pessoais colocadas pelos(as) educandos(as) a cada aula. Como exemplo, expõe-se aqui o caso pessoal de uma educanda, a qual relatou ao grupo que o marido cobrava dela a matéria do caderno diariamente. Tendo em vista que não havia muitos escritos, ele ameaçava não deixá-la mais freqüentar as aulas. Tal narrativa possibilitou o debate em torno da função do escrever, assim como o que é considerado aprender e ensinar em nossa sociedade. Provocou, obviamente, a reflexão acerca da construção da noção de gênero e suas relações de poder, presente na sociedade contemporânea.

A Educanda contou toda a sua história, relatando que não pode estudar por que teve que trabalhar desde cedo e, após se casar, aos 16 anos (já grávida), seu marido não deixou que

estudasse. Ela tinha 41 anos; possui quatro filhos, sendo o mais novo com 11 anos; é avó de um menino de 4 anos. É empregada doméstica e somente agora encontrou tempo para participar da escola noturna, tendo em vista que seu último filho está maior.

Após receber olhar com atenção e afeto em sala de aula (por parte da regente e dos colegas), questionando-a referente às suas faltas de uma semana inteira, desabafou a situação, expressando seu medo de que o marido a impedisse de vir à escola, o que ela gostava e queria muito fazer. Procedeu-se, imediatamente, debate, que iniciou uma semana de reflexão sobre o tema. Essa situação revela que através de um olhar mais atento por parte do(a) educador(a), pôde-se auxiliar na definição da permanência ou não da aluna na escola, propiciando a reelaboração interna desses conteúdos por parte da educanda. Houve um novo arranjo na situação, segundo seu próprio relato, pois após a semana de reflexão em torno da questão de gênero, decidiu que, "por nada no mundo, deixaria a escola: poderia deixar o marido, mas não a escola". Comunicou isso a ele, o qual aceitou bem, por fim, já que não havia o que fazer após a decisão impositiva dela.

Esse exemplo mostra o quanto é possível a reestruturação dos conteúdos internos a partir da experiência de reflexão em sala de aula. Essa aluna fez todo um balanço interno de suas prioridades de vida, percebeu-se enquanto ser autônoma em suas decisões e se colocou além da relação de poder que o marido apresentava. Passou a compreender que poderia "exercer sua vontade, sem fazer mal a ninguém, assim como ninguém poderia decidir sua vida por ela", segundo suas próprias palavras. A noção de gênero é uma categorização fortemente presente no senso comum, frequentemente tratada como a-histórica, sendo, na verdade, resultado da ligação entre conhecimento, ideologia e poder. O fato de ser culturalmente construído demonstra que o binarismo dos gêneros é um produto de práticas discursivas múltiplas, as quais funcionam como regimes de poder. As relações de gênero são geradoras de conflitos em todos os meandros da sociedade, deixando entrever um mundo no qual se multiplicam formas veladas, ostensivas e requintadas de violência contra a mulher.

A escola não pode furtar-se desse debate, especialmente na EJA, onde tal questão pode ser definidora da permanência ou não da mulher nos estudos. O fato da noção de gênero ser culturalmente construída demonstra que este conceito está em constante mudança de sentido, podendo ser reformulado, permanentemente, momentos em que a escola pode agir. Para compreender o específico da identidade feminina, sua posição na sociedade, a valorização ou desvalorização de seu trabalho, as divisões sexuais de trabalho/poder, necessita-se atenção especial por parte da escola ou do(a) docente. A construção da noção de gênero e sua relação com a permanência de mulheres na escola é uma questão que não se

esgota nessa breve análise, sendo essa pesquisa apenas um apontamento para necessidade de reflexão acerca do assunto.

6 COLHENDO PALAVRAS

As falas dos(as) entrevistados revelaram o que a maioria do(as) educando(as) já havia exposto em sala de aula, durante o estágio: que eles apreciavam muito aqueles momentos iniciais de conversa coletiva. De forma geral, todos afirmaram que houve mudança na sua ação, tanto na escola quanto em suas vidas particulares; eles levaram os quadrinhos/textos para compartilhamento em seus espaços particulares. Os três entrevistados mostraram perceber a importância de ouvir a narração/história de vida do outro, comparando-a com a sua, relacionando problemáticas/sentimentos inerentes ao ser humano.

A Educanda 1 disse que gostou da *Roda* por se tratar de um momento em que ela se sentiu fortalecida para vencer sua timidez e compartilhar com todos sua história. Disse que, especialmente, sentiu vontade de falar por se tratar de temas referentes ao contexto dos presentes, pois falava-se de “coisas interessantes de nossa vida”. No início do projeto de estágio, o grupo teve a oportunidade de narrar sua história de vida, a qual foi grava e debatida por todos. A fala da Educanda 1 denota que foi importante essa interação e descontração inicial em sala de aula para que ela se sentisse segura em falar. Menciona, ainda, que "gostava de ficar conversando no início da aula", demonstrando apreço à forma como se organizou a *Roda* e a aula como um todo. Ela revela o quanto é importante que a escola 'fale' sobre a contextualidade dos seus alunos. Demonstra, ainda, a importância da *Roda de Conversa* para a desinibição e desenvolvimento da auto-estima, estabelecendo vínculo afetivo do grupo, o que permite a expressão com maior desenvoltura e segurança dos(as) educando(as).

Antes de se estabelecer certa dinâmica de funcionamento interno da *Roda de Conversa*, houve muitas vezes o questionamento se não "iríamos começar a aula, que já passava do horário?" Nesses momentos, era colocado para o grupo que já estávamos em plena aula: havíamos começado a *Roda*. Explicava-se que falar sobre a problemática do mundo ou a problemática interna de um dos nossos presentes era conteúdo de aula. E afirmava, ainda, que nós poderíamos 'ligar' o debate, fosse ele qual fosse, ao planejamento que eu/nós tínhamos para o dia letivo, ou incorporá-lo no planejamento dos dias seguintes.

Houve a ocasião em que debatíamos sobre a enchente ocorrida na cidade, na noite anterior. Eu havia planejado para a aula do dia seguinte uma leitura, já em função do acontecido; inicialmente individual e, posteriormente, leríamos e comentaríamos no grupo. Para o segundo período, sugeriu-se uma produção textual coletiva. O texto ofertado para leitura foi "Esvaziamento", de Mário Quintana, retirado do livro "Caderno H" (1973): "Cidade

grande: dias sem pássaros, noites sem estrelas ...". Tornou-se fácil estabelecer a conexão com nossa discussão e todos puderam perceber a relação. Verificou-se que as grandes cidades estão sujeitas às grandes enchentes devido à desarborização, ao lixo acumulado e à poluição presente. Entretanto, deixou-se claro para o grupo que, havendo necessidade de ampliar qualquer discussão, em aula seguinte se buscaria o recurso necessário para tal.

A Educanda 2 ressaltou o quanto esses momentos iniciais de conversa foram fundamentais para a sua continuidade na escola, uma vez que foi ela quem se posicionou frente ao marido a fim de continuar a freqüentar a escola. Colocou que as reflexões coletivas em sala de aula a levaram a pesar quais eram as coisas realmente importantes da vida e decidiu que estar na escola, naquele momento, era fundamental na vida dela. A permanência na escola dessa Educanda, cujo marido queria impedir que freqüentasse, mostra que um olhar mais atento e acolhedor por parte do(a) docente faz diferença nos índices de permanência na EJA. A *Roda de Conversa* muitas vezes foi pautada em torno da situação colocada pela Educanda 2, já que ela expunha diariamente sua 'briga' para sair de casa e vir para a aula. É necessário que esses adultos sejam amparados em suas problemáticas particulares, pois essas realidades interferem tanto para freqüência quanto para permanência na escola.

A discussão da *Roda* era pautada por nosso planejamento, e este foi feito no sentido de poder levar o sujeito a questionar sua forma de pensar e se relacionar com o mundo. O marido da Educanda 2 dizia que ela deixava abandonado o filho de 11 anos para ir à escola; já esse mesmo filho e os outros três⁸ apoiavam que ela estudasse. E, inicialmente, a Educanda se sentia mesmo culpada em sair de casa todas as noites e deixar o filho com o pai. Encontrou apoio e grande empatia por parte de todos no grupo, no sentido de minimizar a sua culpa e fazê-la entender que ela merecia e tinha o direito de estar na escola e não estava prejudicando ninguém por isso, nem mesmo o filho menor. Houve grande compreensão por parte de todos no grupo, obtendo vitória frente aos problemas encontrados pela Educanda, já que esta permaneceu na escola.

Abaixo, coloca-se como exemplo uma das tiras ofertadas para discussão sobre a questão da construção da noção de gênero. Tal tema se mostrou, inicialmente, de difícil compreensão, já que todos verificavam a desigualdade no tratamento dos diferentes sexos, mas não entendiam o processo histórico que se encontrava por trás da construção de noção de gênero. Com a referida tira, pode-se introduzir a discussão de forma mais amena e muito didática, explicitando como se constrói desde criança as diferenças entre os sexos.

⁸ Maiores de idade e já casados; moram no mesmo pátio, mas não na mesma casa.



Figura 4 – Tira da Mafalda C

Esse recurso didático⁹ permitiu debate amplo de como a sociedade educa de forma diferente meninos e meninas, o que acaba por identificar os indivíduos com a maneira de pensar de cada gênero. O grupo debateu e refletiu se está educando assim, também, seus filhos e netos.

O Educando 1 relatou que ficou feliz em compartilhar com a turma seu problema de saúde¹⁰; todos se mostraram muito empáticos e solidários. Na volta da licença saúde, ele agradeceu o apoio de todos e disse que foi mais confiante para a cirurgia, depois de todos os diálogos que tivemos acerca de sua situação. A *Roda* é especialmente apropriada para colocações de situações mais complexas e que tendem a ser mais pesadas em função de sua carga emocional. Quando o sujeito compartilha, a angústia da situação. O grupo pesquisou na internet, em laboratório de informática, quais efeitos e conseqüências da cirurgia a que se submeteria o Educando 1, o que relativizou o medo, em função da ampliação do conhecimento acerca dos riscos e vantagens da intervenção. Ele pôde compartilhar com os colegas seu processo de auto-cura, pois sua fala não enfatizava a Diabetes que o acometia, mas sim o que ele fazia diariamente para se cuidar e como estava indo bem, fato que era comentado por todos no grupo.

O Educando 1 é um senhor extremamente alegre e extrovertido, realçou em sua fala na entrevista, que pôde se divertir mais ainda na escola, através do uso dos quadrinhos e tiras e das conversas que tínhamos no início da aula. Ele se sobressaia da turma com seus ‘causos’, invariavelmente humorísticos, que faziam todos rir. A leitura dos quadrinhos amplia a percepção cognitiva de maneira lúdica, trabalhando temáticas com o uso do humor e a imagem como recursos de apoio, revelando-se como recurso pedagógico especial para EJA.

⁹ Houve a tradução da tira, já que esta foi considerada fundamental para ampliar a discussão, não sendo localizada em português.

¹⁰ O Educando se afastou para fazer pequena cirurgia.

Todos os entrevistados disseram que aprovaram o uso dos quadrinhos, através da *Roda de Conversa*, pela sua forma bem-humorada de introduzir as temáticas. As entrevistas mostram o quanto a *Roda de Conversa* foi importante na vida escolar e pessoal dos (as) educandos(as), interferindo nas mais diversas áreas. Os momentos iniciais de conversa foram aproveitados individualmente pelos integrantes do grupo, segundo suas necessidades específicas. Uma educanda conseguiu superar a barreira da timidez; outra pode ampliar sua capacidade de análise e interpretação de textos através da interpretação coletiva. O Educando 1 ressaltou o quanto houve momentos alegres e tristes em sala de aula, afirmando que ambos os momentos são necessários na vida do sujeito.

A *Roda de Conversa* permitiu o desenvolvimento da empatia dentro do grupo, a partir do momento em que os sujeitos puderam dialogar em sala de aula, facilitando o processo de aprendizagem. Possibilitou a cada sujeito expressar-se sentimental e cognitivamente, desenvolvendo a empatia no grupo, assim como o fortalecimento dos laços, levando a menor grau de ansiedade e, conseqüentemente, maior disponibilidade para o aprender com prazer.

A *Roda de Conversa* auxiliou no processo de ensino/aprendizagem de diversas formas. Serviu como recurso pedagógico especial para o desenvolvimento da oralidade. Esses momentos serviram como base para produção textual coletiva, já que o grupo acabava por ficar bastante entrosado com o assunto debatido, o que possibilitava escrever com maior propriedade acerca do tema. Esses momentos iniciais de conversa diária serviram para o afloramento de temas latentes no grupo, os quais eram incorporados no planejamento, dialogados mais profundamente em aula posterior, através de recurso didático oferecido para debate.

A *Roda de Conversa* foi caminho, ainda, para o exercício de fala e escuta renovadoras, já que os sujeitos estavam constantemente ressignificando suas trajetórias de vida através da análise da narração de suas histórias. O público da EJA necessita desse momento terapêutico dentro da sala de aula, em função mesmo da precariedade afetiva, emocional e sócio-econômica de sua trajetória histórica.

As falas apontam os quadrinhos, especialmente, como fonte de grande recurso didático. Afirmou-se que os quadrinhos tornam o aprendizado mais divertido, levando o sujeito a repensar seus conceitos e valores. A Educanda 1 fala: "A Mafalda é muito divertida e a gente fica pensando com as coisas que ela diz". Fica claro que as tiras foram de grande apoio no debate de temas que nem sempre são fáceis de abordar como a questão da diferença e a questão de gênero.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, analisou-se a possibilidade de trabalhar conteúdos emergentes e latentes do sujeito da EJA, através da *Roda de Conversa*. Constatou-se que esta atividade, em conjunto com as intervenções e recursos usados, oportunizou ao grupo em foco minimizar o grau de ansiedade presente em suas vidas, tornando-os mais receptivos aos processos de aprendizagem, ao proporcionar tempo e espaço para a fala e escuta terapêuticas.

As narrativas do grupo estudado estão presentes na voz dos excluídos socialmente. Trata-se de narrativas de guerreiros e guerreiras que, desde muito cedo, necessitaram buscar seu próprio auto-cuidado. Entretanto, a trajetória de vida sofrida não os impossibilitou de amar, ou de desenvolver sua sensibilidade, sua afetividade, sua extrema empatia com relação ao outro, nem incapacitou seu desenvolvimento cognitivo ou lúdico. Os(as) educandos(as) aqui analisados, apesar de se encontrarem limitados pelas circunstâncias sócio-econômicas, conseguiram utilizar os momentos de fala/escuta, oportunizados pela escola, para construção de novas redes emocionais de significação em relação às suas vivências.

A *Rodinha* possibilitou o exercício ativo e autônomo da fala e da escuta, permitindo ao sujeito reacomodar sua história passada e repensar sua ação futura. Essa situação diminuiu o grau de ansiedade geralmente presente nos processos educativos com esse público. Provocou interatividade no grupo do estágio curricular, pois levou tais sujeitos a expressarem seu histórico de vida, seus sentimentos, suas ansiedades e os problemas que o afligiam em seu dia-a-dia. A interação acontece quando o ser, através de sua ação, provoca reação na maneira de ser ou de pensar do outro, o que ocorreu na experiência do estágio curricular.

Certo grau de ansiedade e de expectativa, por parte do(a) educando(a), em relação ao que vai ser aprendido, é saudável e necessário. Por outro lado, houve necessidade de maior sensibilidade para perceber quando este grau de ansiedade não estava permitindo a aprendizagem no dia-a-dia escolar dos(as) educando(as), o que ocorreu mais facilmente através da *Roda de Conversa*. O grupo necessitou ser olhado sob o viés de suas próprias narrações para, através da transformação que a palavra proporcionou, criar uma nova enunciação significativa dentro de sua trajetória pessoal.

Tais educandos(as) encontraram na escola um ambiente onde puderam expressar oralmente sentimentos nem sempre manifestos durante os processos de aprendizagem. Esses momentos iniciais de diálogo propiciaram à turma descontração no livre falar e ouvir, demonstrando que, mesmo com todas as limitações que a escola apresenta em termos de

espaço, tempo e currículo, foi possível trabalhar em sala de aula com os conteúdos subjacentes do indivíduo adulto. Este estudo apontou que é possível uma intervenção pedagógica na escola da EJA que leve em consideração os conteúdos internos latentes do indivíduo, usando especialmente como atividade a *Roda de Conversa*.

A *Rodinha* foi uma ferramenta apropriada para o aprendizado do dialogar em sala de aula, especialmente ao ser utilizada com adultos, pois estes possuem histórico de muitos anos de vida, os quais foram considerados no planejamento. Ambos necessitaram aprender a dialogar: docente e discentes. Tornou-se necessário abandonar posições estereotipadas sobre conceitos tradicionais de ensino-aprendizagem e ouvir a turma, olhando com atenção cada indivíduo, antes de decidir os rumos da ação pedagógica. Abandonou-se o senso-comum, geralmente presente nas relações dentro da escola, onde somente o(a) docente é quem pode e deve falar, somente ele 'ensina'. Saliente-se que o resultado do diálogo modificou não somente o pensar, mas o agir de todos os integrantes do grupo, incluindo-se, logicamente, a docente. Foi preciso investir tempo para reflexão sobre o que é importante na educação, que são as pessoas, não as tarefas ou os conteúdos a serem ministrados. O diálogo ocorreu levando-se em conta o papel da afetividade dentro do processo de aprendizagem, já que o vínculo se estabeleceu entre todos os integrantes do grupo – inclusive por parte do(a) educador(a) – o que enriqueceu a ação autônoma em sala de aula, favorecendo o processo educativo, assim como a libertação para a ação autônoma, situação que a aprendizagem deve provocar no indivíduo.

A *Roda de Conversa* configurou-se em atividade fundamental para avaliar o planejamento docente, de acordo com os interesses do grupo. Foram desses momentos que se retiraram subsídios para atualizar a estratégia empregada no desenvolvimento do trabalho pedagógico, adequando-as às necessidades do dia-a-dia da turma. A partir da *Roda*, oportunizou-se as(os) educandos(as) a socialização de seus conhecimentos prévios, permitindo planejamento conjunto acerca da temática que seria abordada. Como o planejamento foi efetuado em conjunto com o grupo, a possibilidade de comprometimento individual aumentou, contribuindo para a permanência do sujeito adulto na escola. Avaliar, assim, tornou-se relativamente mais fácil, já que cada educando(a) pôde observar se os objetivos iniciais foram ou não atendidos.

A *Roda* tornou-se momento bastante lúdico em função das intervenções e recursos utilizados. A combinação da *Roda de Conversa* com as tiras, quadrinhos, charges e imagéticas em geral, tornou a experiência do aprender agradável e prazerosa para o grupo. O lúdico não deve ser desconsiderado em processos pedagógicos de nenhuma faixa etária. A população da

EJA, justamente por ter perdido o brincar na infância, necessita encontrar ludicidade nos processos educativos da e na escola. Tanto a imagética (ANEXO B), quanto os textos usados, foram selecionados no sentido de desenvolver as temáticas com certa dose de humor. Essa metodologia permitiu focalizar, de maneira prazerosa, o processo histórico de gestação dos princípios formadores das subjetividades individuais e coletivas, chamando a atenção para sua dimensão sócio-cultural.

Assim como os recursos de imagética e as intervenções usados para a EJA, o *CD-ROM* gravado, editado e distribuído para cada educando foi motivo de bastante retorno em sala de aula. Cada um dos(as) educando(as) levou tal *CD* para casa, ouviram-no com familiares e, ao voltar para a escola, puderam compartilhar com os colegas o fato de que alguns acontecimentos mencionados nas gravações foram colocados em questionamento, no sentido de que as mesmas situações foram percebidas e memorizadas de maneira diferente por familiares e amigos. Isso demonstrou o quanto a metodologia aplicada foi capaz de obter resultados positivos, de forma a levar o sujeito a reconstruir e readequar conteúdos psíquicos nem sempre abordados na escola, fazendo-o, ainda, de maneira lúdica.

Vários educandos(as) mencionaram, durante o estágio, que o período letivo era o melhor momento de seus dias, demonstrando que essas pessoas procuravam na escola momentos de prazer e ludicidade, tanto no convívio social, como nos processos de aprendizagem, além de oportunidade de se integrar à sociedade letrada. A escola, para essas pessoas, constituía-se no único momento de lazer e convívio social, comprovando a necessidade de se trabalhar o lúdico com esse público. Neste estudo se apontou alguns subsídios para futuras reflexões acerca do uso dos recursos apresentados para construção de materiais didáticos apropriados para a Educação de Jovens e Adultos, proporcionando um processo de aprendizagem prazerosa, como em outras faixas etárias, contribuindo para a frequência e permanência dessas pessoas na escola.

REFERÊNCIAS

- BLEGER, José. **Temas de Psicologia**. Entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- DUFOR, Dany-Robert. **A Arte de Reduzir Cabeças**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2005.
- FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREUD, Sigmund. **A Dinâmica da Transferência**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 1 *CD-ROM*, v. 12.
- _____. **Parapraxias**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 1 *CD-ROM*, v. 15.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KULPA, S. **Entre a Cura e a Morte, a Vida: cartografia de um encontro entre saúde e educação**. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- LACAN, Jacques. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1996.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O Processo Grupal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como Usar na Sala de Aula).

RAMOS, CESAR AUGUSTO. Coação e Autonomia em Kant: as duas faces da faculdade de volição. **Revista Digital Ethic@**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 45-68, jun. 2008. 45 p.
Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/et71art4.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ANEXO A – Tiras da Mafalda - Quino

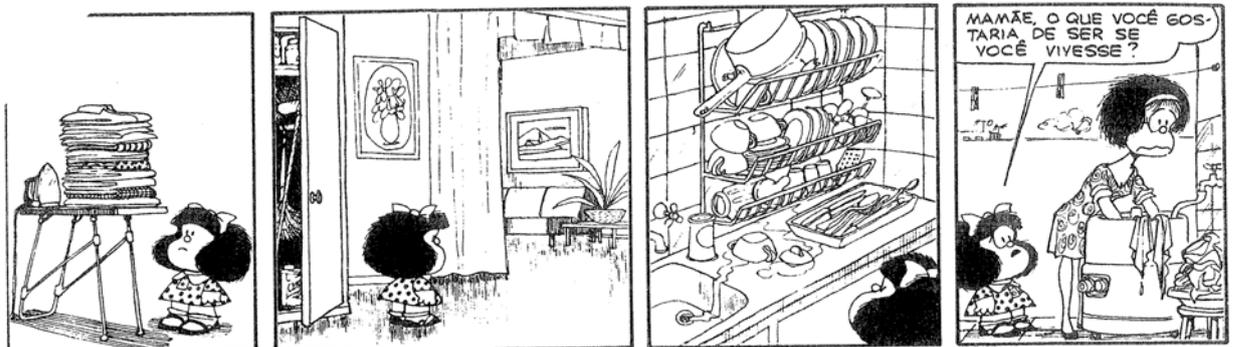






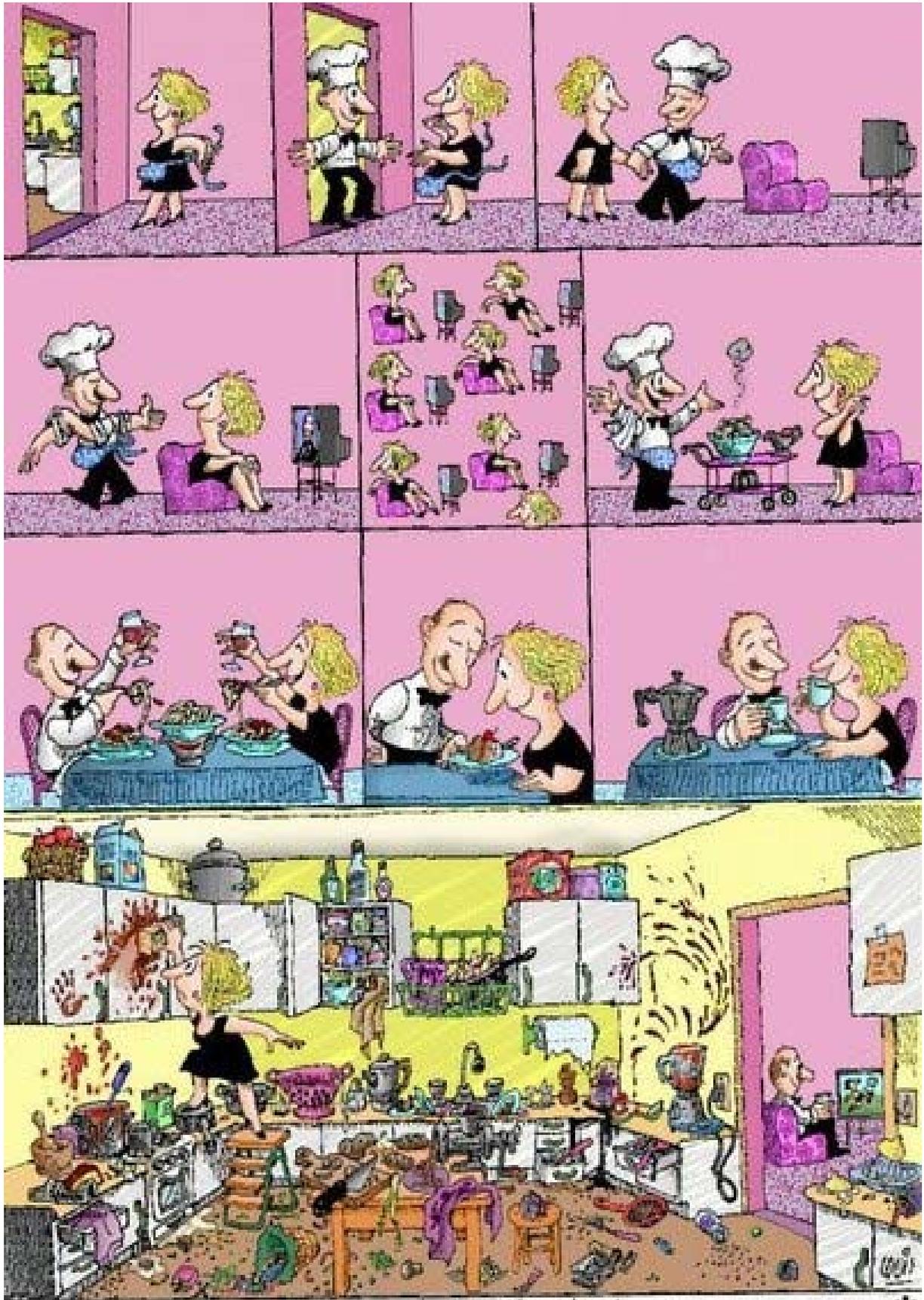


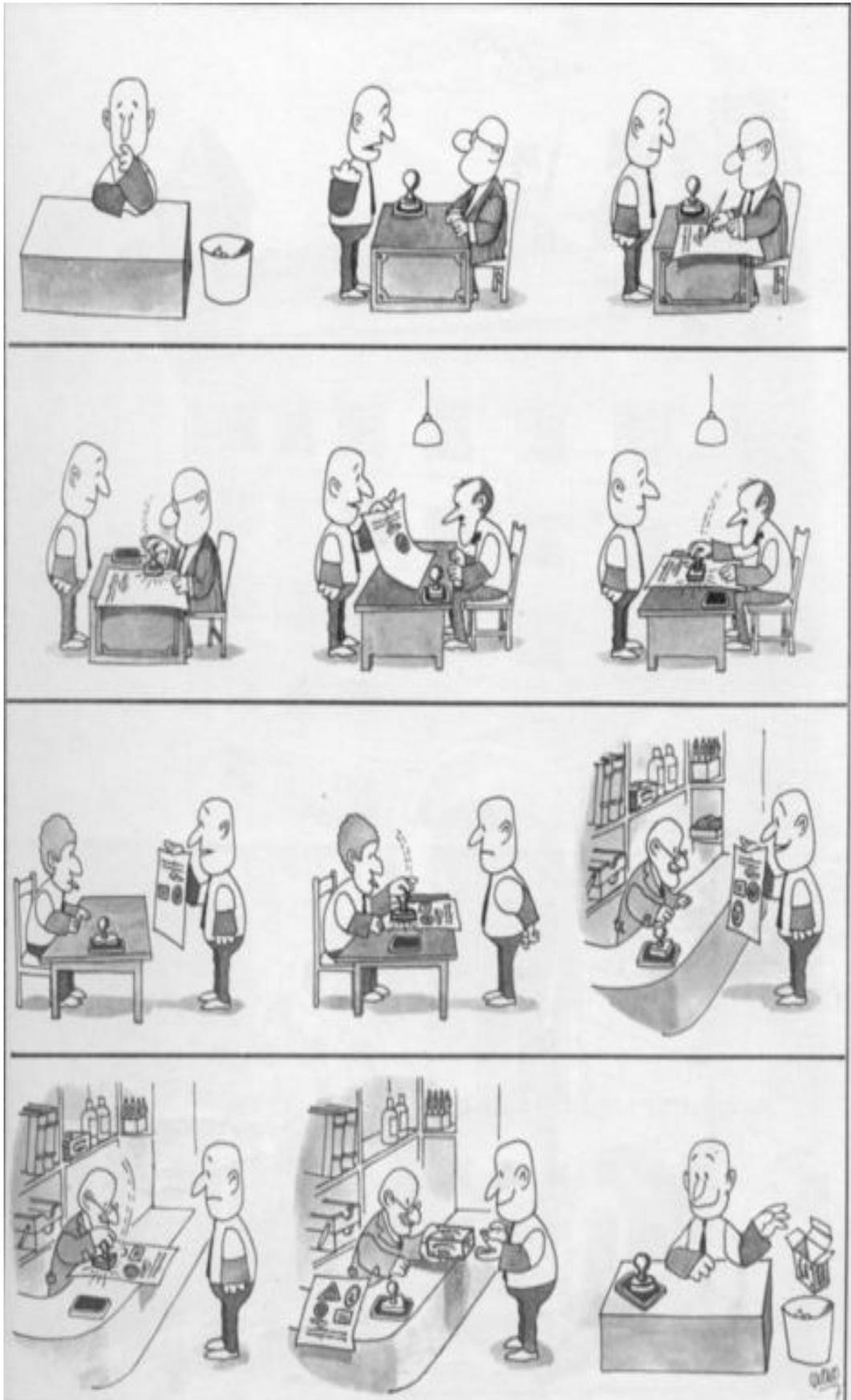


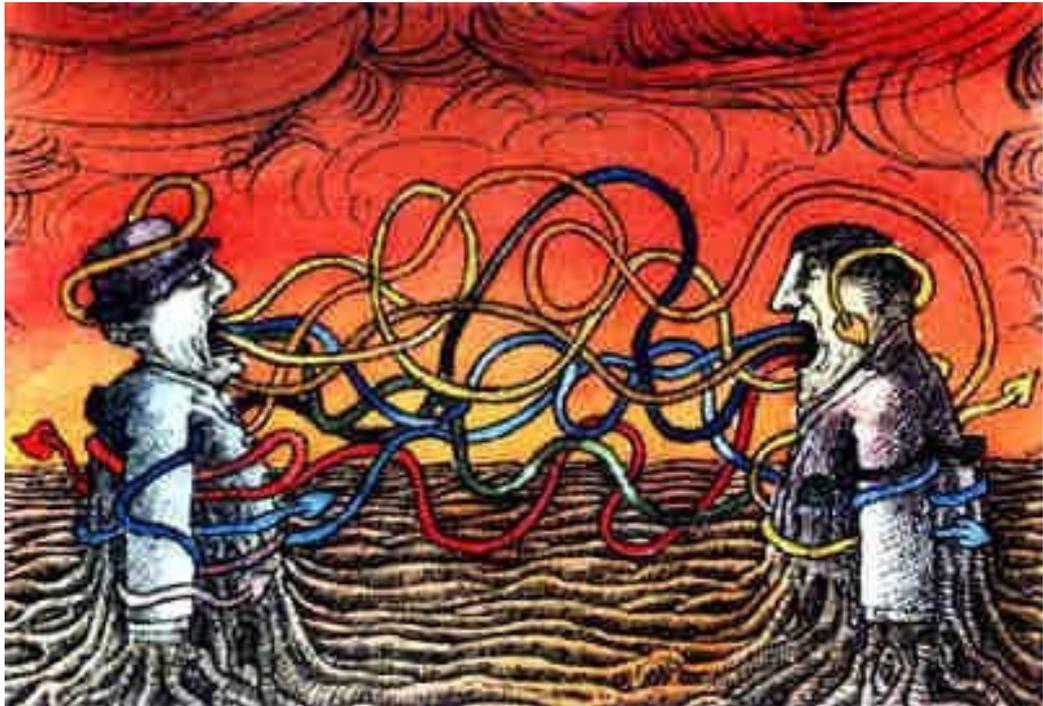




ANEXO B – Charges Diversas







DOUTOR, EU QUERO FAZER UMA OPERAÇÃO DE MUDANÇA DE SEXO!



E PARA QUAL SEXO VOCÊ PRETENDE MUDAR?



Affonso

*nadaver.com



