



## **APONTAMENTOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA**

### **MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA**

Profa. Msa., Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Pelotas e do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, membro do Grupo de Pesquisa “Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores” (Unipampa/Jaguarão), e-mail: marlilegemann@gmail.com.

### **SUZANA SCHWARTZ**

Profa. Dra. Titular da Universidade Federal do Pampa (Unipampa/Jaguarão), membro do Grupo de Pesquisa “Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores” (Unipampa) e do “Núcleo de Educação de Jovens e Adultos” (PUCRS), e-mail: suzana@jsexport.com.

#### **Eixo Temático 5**

Formação de professores.

### **RESUMO:**

Esse trabalho sumariza as ações, as reflexões e os resultados originados de um projeto de intervenção elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa (Jaguarão/RS), realizado junto a um grupo de professoras alfabetizadoras da educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola de Pelotas/RS. Esse projeto teve como objetivo construir coletivamente um espaço de formação com as professoras para que fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos. A intervenção justificou-se devido aos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas de alfabetização contempladas no projeto. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação participante e as entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes, bem como entrevistas cognitivas com os alunos a fim de diagnosticar o conhecimento prévio deles sobre a escrita. Ao final do projeto, verificou-se que a constituição do grupo de estudos contribuiu para gerar melhorias no planejamento e na análise das estratégias didáticas desenvolvidas pelas professoras, articuladas com as aprendizagens dos alunos, bem como ressalta-se que o espaço de interlocução pedagógica criado teve continuidade, uma vez que, nessa escola, permanece o acompanhamento das ações propostas.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Formação compartilhada de professores. Projeto de intervenção.

### **INTRODUÇÃO**

A reflexão sobre as práticas dos professores alfabetizadores que deem conta dos diferentes contextos e concepções de educação pertinentes a jovens e adultos tem sido temática constante nos debates da área, debates esses que apontam, no âmbito das



instituições de ensino, dentre outras questões, para a necessidade de os professores pensarem de forma reflexiva e adequada as suas práticas.

No entanto, nota-se uma carência de iniciativas de formação continuada planejadas especificamente para esses professores alfabetizadores atuantes na educação de jovens e adultos (EJA). Por esse motivo, e por considerar necessário e importante esse tipo de formação para esses profissionais, entende-se que a contribuição com reflexões teóricas e conceituais que possam subsidiar os professores que atuam nessa modalidade de ensino auxilia na instrumentalização de novas alternativas didáticas. Na realização do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa (campus de Jaguarão/RS), o projeto de intervenção aqui sumarizado foi direcionado para esse tema, ou seja, com o foco na prática pedagógica alfabetizadora na EJA e na formação continuada e compartilhada de docentes envolvidos nesse contexto.

Esse projeto foi ambientado em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Pelotas/RS, e realizado a partir de uma abordagem qualitativa interventiva desenvolvida por meio do planejamento e da implementação de interferências (mudanças, inovações) “destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam” (DAMIANI, 2012, p. 1).

A intervenção justificou-se devido aos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da EJA dessa escola, denominadas de E1, E2, E3 e E4.

A análise da conjuntura escolar apontou para a relevância do desenvolvimento desse projeto de intervenção, que foi constituído pelo planejamento, pela execução e pela avaliação de ações, e contou, para a sua realização, com a participação das professoras alfabetizadoras da EJA na escola eleita de modo a constituir um grupo de estudos que construísse, coletivamente, um espaço de formação continuada.

## **METODOLOGIA**

Para encaminhar o atendimento aos objetivos do projeto, foi realizado um diagnóstico do contexto investigado, caracterizando a cidade e a escola, feito por meio de pesquisa documental. Utilizou-se também, como instrumentos metodológicos, a observação participante realizada nas salas de aula, descritas detalhadamente e sem



inferências, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, que foram gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas.

As informações obtidas foram interpretadas com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Moraes (2003) e complementadas pela técnica de triangulação de Triviños (1987). Segundo Triviños (1987), a triangulação ameniza os problemas relacionados com a credibilidade das pesquisas qualitativas.

Para complementar essas informações, foram realizadas entrevistas cognitivas com os alunos, baseadas em Ferreiro e Teberosky (1999), para diagnosticar o conhecimento prévio deles nos aspectos relacionados à alfabetização. Com esse levantamento dos conhecimentos que cada aluno traz sobre a escrita, o grupo pôde planejar ações mais adequadas para o público com o qual atuam. Nesse bojo, são interessantes as palavras de Coll (2006, p. 61), asseverando que “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem”.

A partir dessas informações e com a participação das professoras, foi elaborado um plano de ação – também como parte constitutiva da metodologia do projeto de intervenção –, que consistiu em dez encontros visando a contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão da unidade escolar ao focar, a prática pedagógica das alfabetizadoras.

Conforme Moura e Barbosa (2006), um projeto educacional envolve ações de duração determinada, com objetivos explicitados que se organizam em torno de demandas específicas do contexto onde é realizado, e cuja finalidade consiste em planejar, coordenar, executar e avaliar processualmente ações direcionadas para a melhoria de processos educativos. Desse modo, os autores afirmam que “a elaboração do plano de ação, que integra o plano de projeto, depende da definição clara e precisa da situação geradora do projeto, da justificativa, dos objetivos, dos resultados esperados e da abrangência do projeto” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 94). Esse plano passa a ser como o mapa do caminho que precisará ser percorrido, pois “o plano de ação especifica atividades, tarefas e recursos, logicamente encadeadas no tempo, tendo em vista a realização eficiente e efetiva dos objetivos e resultados esperados” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 95).



No contexto do projeto desenvolvido, o plano foi direcionado para a constituição de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de partilhar saberes, dúvidas, reflexões críticas e propostas de alternativas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem que elas promovem. A estrutura básica desses encontros é descrita a seguir.

Os encontros de estudo ocorreram em reuniões quinzenais com o grupo de docentes envolvido com a aprendizagem dos alunos, contando com professoras alfabetizadoras, professora do atendimento educacional especializado (AEE), professoras auxiliares e orientadora educacional.

Para embasar os primeiros encontros, as participantes foram presenteadas com o livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática*, escrito pela professora Suzana Schwartz (2012), com dedicatória e autografado pela autora. Em relação a esse livro, a proposta apresentada ao grupo consistia na distribuição dos capítulos entre as professoras, por meio de sorteio, e na socialização em formato de seminários coordenados por elas.

Foram realizados dez encontros, e uma das elaborações deles resultante consistia na criação de um “grupo” no *Facebook*, sendo, portanto, um espaço na *internet* acessado apenas pelas participantes para que pudessem interagir entre si, com a pesquisadora e com a professora que escreveu o livro. Nesse espaço, foram socializadas sugestões de atividades para as aulas, opiniões sobre os encontros e outros materiais, como vídeos e entrevistas, sugeridos pelas docentes como complementares à sua formação.

Cada encontro estruturou-se em quatro partes iguais: a primeira, denominada de contrato pedagógico; a segunda, correspondendo à apresentação e à discussão dos capítulos dos textos utilizados no seminário de modo a articular as experiências cotidianas da prática individual com a análise das convergências e divergências entre a prática implementada e a teoria estudada; a terceira, referida como a merenda pedagógica; e, por último, a avaliação dos encontros por meio de um pequeno texto, elaborado pelas professoras, avaliando as aprendizagens construídas em cada dia de trocas no grupo.

Pretendeu-se, com esses encontros, utilizar os espaços já existentes nas reuniões pedagógicas para serem ocupados pelo estudo e pela reflexão das professoras participantes. A seguir, são descritos os momentos estruturais dos encontros.



O contrato pedagógico visara a construir acordos e explicitar o funcionamento de cada encontro. Trata-se de uma estratégia utilizada para detalhar questões que geralmente ficam implícitas nos encontros de formação e que, muitas vezes, podem atrapalhar a qualidade das interações neles desenvolvidas. Desse modo, entende-se que, se os sujeitos tiverem clareza de como será dividido o tempo do encontro e quais são seus objetivos, oferecendo espaço para que os sujeitos manifestem sua concordância ou não e sugiram alterações, o grupo estará constituindo e percebendo esse espaço como seu, potencializando as interações. Segundo Schwartz (2012, p. 130), “[o] contrato pedagógico, dependendo de como é direcionado, oportuniza que os sujeitos falem, participem, sugiram, explicitem as suas expectativas, seus medos...”.

A construção do contrato pedagógico foi uma atividade permanente. Tal contrato tem por característica a necessidade de esclarecer as seguintes questões: “O que viemos fazer aqui?”, “Para que viemos aqui?”, “Como serão nossos encontros?”. Em sendo assim, o contrato pedagógico é explicitado cotidianamente para esclarecer o que foi planejado, para quê e como se pretende alcançar os objetivos daquele momento, aguardando sugestões e/ou alterações apontadas pelo grupo.

A segunda etapa, concernente aos seminários, voltou-se tanto para o compartilhamento das experiências percebidas na abordagem pedagógica que estava sendo aplicada na sala de aula quanto para a leitura e a discussão sobre os capítulos do livro indicado. Assim, tal etapa servira para a socialização e para o debate acerca do referencial teórico estudado, que contempla desde concepções sobre ensino, aprendizagem, alfabetização e papéis do professor até sugestões de estratégias de planejamento das aulas com atividades a serem realizadas e elaboradas cotidianamente por cada professor.

A etapa da merenda pedagógica foi pensada para a constituição de um tipo de sentimento de grupo mais intenso entre as professoras, conforme sugerido por Madalena Freire (1992), que apresentou a importância da comida como elemento socializador, que favorece a partilha:

[a] vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção de círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados... socializados. Pois comer junto, também, é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (FREIRE, 1992, p. 65).



A etapa final, a avaliação dos encontros, além de servir para monitorar as ações desenvolvidas, foi ao encontro da afirmação de Paulo Freire (1996) de que “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando-se crítica” (FREIRE, 1996, p. 39). Para Freire, a prática docente crítica envolve o movimento entre o fazer e o pensar sobre esse fazer, pois a prática espontânea desencadeia um saber ingênuo, que carece de rigorosidade metodológica.

Ao longo dos encontros, foi elaborado um diário de campo que, juntamente com as avaliações, foi analisado metodologicamente a partir da análise de conteúdo e da triangulação. As informações importantes para a pesquisa foram registradas no diário de campo, que foi utilizado para fazer a análise, uma vez que a observação participante permite tecer considerações sobre a realidade presenciada na sala de aula dos professores, contribuindo para compor o planejamento e as estratégias que foram utilizados para a implementação das ações. Nas palavras de Minayo (1994, p. 63):

[o] diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregam os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida de campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.

Destarte, o diário de campo registra os dados que foram surgindo diariamente: as percepções, as angústias e os questionamentos.

## **RESULTADOS**

Considera-se que, durante as ações e discussões propostas, as participantes revisitaram conceitos, mudaram concepções, repensaram “verdades” e articularam a prática alfabetizadora com o referencial teórico estudado. Aliaram, dessa forma, teoria e prática durante o trajeto, com vistas à estimular a tríade ação-reflexão-qualificação para que, mesmo ao final do projeto, continuem agindo.

Em relação à formação do grupo, as professoras relataram que, após o começo dos encontros de estudo, o grupo de colegas ficou mais unido e mais fortalecido, bem como salientaram a aproximação e a interação maiores entre elas. Tais percepções encontram



eco nas palavras de Madalena Freire (1992, p. 64), que dizem que o “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”.

Como resultados didático-formativos, percebeu-se que as professoras alfabetizadoras compreenderam a importância de promoverem a leitura cotidiana com os seus alunos e que essa atividade pode ser, para eles, um instrumento de autonomia e importante fonte de comunicação que possibilita acessar informações em qualquer área do conhecimento humano.

Além disso, o grupo parece ter atribuído significado para a necessidade de conhecer as teorias relacionadas à aprendizagem para dar conta da complexidade da demanda da diversidade de alunos que hoje frequentam a EJA, além de valorizar um olhar individualizado para cada sujeito que recebem nos espaços da sala de aula.

Em relação à prática das professoras em sala de aula, foi possível perceber que a constituição desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada, contando com encaminhamentos sugeridos pela teoria estudada nos encontros, tais como: as professoras passaram a organizar o espaço físico em semicírculo, favorecendo a interação do grupo; realizaram leituras de leitura diárias; desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados à leitura e à escrita; planejaram ações que promovessem a produção de pensamento; além de elaborarem atividades permanentes e sistemáticas que passassem a fazer parte da “rotina não rotineira” (FREIRE, 1998) do planejamento nos próximos semestres.

Outros exemplos de mudanças após o começo dos estudos podem ser apontados como sendo: relações mais interativas entre os alunos e as professoras; a identificação, a partir das entrevistas cognitivas, sobre o que os alunos sabiam em relação à escrita; a discussão e a reflexão sobre o fazer pedagógico na sala de aula; o papel e o olhar do professor no seu contexto de ação; a utilização de diferentes tipos de textos; e o aprendizado sobre novos conceitos atribuídos ao ensino, à aprendizagem, à alfabetização, à escrita e à leitura. Ademais, as professoras afirmaram que passaram a ter um olhar diferenciado sobre o erro e sobre a realização das tarefas de casa, e que estavam buscando fazer mais uso de jogos e de outras estratégias didáticas diferentes, realizando, assim, algumas práticas sugeridas na formação continuada compartilhada.



Importa salientar que o grupo mantém os encontros com periodicidade quinzenal, analisando convergências e divergências entre a prática implementada e a teoria estudada, articulando-as com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos e contando com o permanente interesse das pesquisadoras na manutenção desses espaços formativos compartilhados.

Na conclusão do percurso, mesmo acreditando-se que a formação profissional refere-se à construção pessoal, que ocorre de uma maneira singular já que cada professor (re)aprende, ressignifica e reage de maneira diferente frente ao que vivenciou no decorrer de sua trajetória, apreende-se que a formação continuada em serviço é uma alternativa viável e produtiva porque rompe com formatos generalizantes que não dizem respeito a contextos específicos – e, muitas vezes, sem significado para determinadas comunidades escolares –, além de impulsionar modificações no fazer pedagógico de uma instituição.

Em sendo assim, no recorte formulado pelo presente projeto, acredita-se que, com a realização de tais ações, foi (e é) possível trabalhar em favor do aumento do índice de matriculados e contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão na EJA da escola contemplada, tendo na formação compartilhada um meio de promover um trabalho em que o eixo central seja o professor e que esse reformule a compreensão que tem acerca das bases teóricas sobre ensino, aprendizagem e alfabetização.

## **REFERÊNCIAS**

COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Scilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 9-28.

DAMIANI, Magda F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: **Anais... XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. Rotina: construção do tempo na relação pedagógica. Publicações do Espaço Pedagógico, **Cadernos de Reflexões**. São Paulo: 1998, p. 43-44.



\_\_\_\_\_. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP: UNESP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2011.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.