

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: formação continuada compartilhada

MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA*
SUZANA SCHWARTZ**

RESUMO

A prática pedagógica alfabetizadora na educação de jovens e adultos e a formação do docente para essa modalidade de ensino são os temas que nortearam o projeto de intervenção realizado no Mestrado Profissional em Educação. Essa intervenção justificou-se pelos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas de alfabetização. O objetivo geral foi o de construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores da EJA, no qual 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 constituição do grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas aulas, o que possibilitou concluir provisoriamente que o objetivo do projeto foi alcançado.

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

ABSTRACT

The reading-writing teaching pedagogical practice in young and adults education and the docents' formation for this teaching modality are the subjects that guided this intervention project performed during the Professional Masters in Education. This intervention was justified due to the high index of not learning, failing and evasion in the literacy learning groups. The main goal was to collectively build a continued formation space with the literacy teaching teachers of EJA, so that the literacy teaching practices could be socialized, analyzed and understood in the search for a methodological referential to teach reading and writing to all students. The constitution of the study group contributed to changes in the pedagogical approach used in the classes, and made it possible to conclude that the project's main goal was accomplished.

* Orientadora Educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Pelotas. Mestre em Educação: Mestrado Profissional em Educação - UNIPAMPA - Jaguarão/RS marlilegemann@gmail.com

** Doutora em Educação pela PUCRS. Professora adjunta na Unipamp suzana@jsexport.com

Key Words: Literacy. Teacher's formation. Education for Youngsters and Adults.

1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos e a formação do professor para essa modalidade de ensino são os temas que nortearam o projeto de intervenção realizado no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O Mestrado Profissional é uma modalidade de mestrado criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1998, com a finalidade de atender às necessidades de profissionais que, atuando no mercado de trabalho, desejavam qualificar seu desempenho no seu espaço de inserção.

Mestrado acadêmico e mestrado profissional são idênticos em relação ao grau que conferem e as prerrogativas¹, porém, diferentemente do acadêmico, o objetivo e a forma de organização do curso de mestrado profissional são orientados para a identificação de demandas e de alternativas para solucionar problemas do ambiente organizacional do mestrando, ou seja, enfatiza estudos e técnicas diretamente ligadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional.

Nesse sentido, o projeto – desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa interventiva – foi ambientado em uma escola municipal da rede pública de Pelotas, na qual a pesquisadora atua vinte horas semanais como orientadora educacional, tendo, portanto, uma perspectiva privilegiada de observação do contexto.

A escola investigada possui quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas de E1, E2, E3 e E4. A necessidade da realização da intervenção ficou evidenciada pelo elevado índice de não aprendizagem, reprovação e evasão nessas turmas. Além disso, mesmo que não aprendessem, os alunos permaneciam e encontravam-se há anos no mesmo nível de escolaridade, caracterizando uma situação que demandava estratégias de investigação para que se pudesse compreendê-la e nela intervir com o objetivo de modificá-la.

No diagnóstico inicial, ficou evidenciado que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras tinha ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não consideravam o conhecimento prévio dos alunos e não

¹ Cf. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

favoreciam a interação em sala de aula. Sugeriu-se então, um grupo de estudos com o objetivo de construir coletivamente um espaço de formação continuada para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas desenvolvidas, na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

Ao longo dos encontros de formação, que foram descritos e analisados metodologicamente, percebeu-se que conceitos foram ressignificados, concepções teóricas foram estudadas e aprofundadas, “verdades” foram reconsideradas e houve a construção de um planejamento coletivo baseado no referencial teórico estudado, refletido criticamente e articulado com a prática significativa. Dessa forma, aliou-se teoria e prática durante o trajeto, na tríade ação, reflexão e qualificação.

Foi possível perceber evidências da modificação das concepções das professoras e a mudança de práticas pedagógicas pelas relações que faziam durante os encontros entre o que estavam lendo e o que haviam feito em sala de aula, e, ainda, através dos diários de campo da pesquisadora e das avaliações sistemáticas dos encontros, realizadas pelas professoras. Objetivava-se dar continuidade a este projeto através do acompanhando às aprendizagens dos alunos dessas etapas da EJA e espera-se que seja possível a elaboração de outro artigo relatando progressos importantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

A seguir, será apresentada uma síntese de como o projeto foi planejado, executado e avaliado.

2. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

As três partes que constituíram este projeto foram o planejamento, a execução e a avaliação das ações realizadas com rigorosidade metódica. Para encaminhar o atendimento ao objetivo do projeto, inicialmente foi realizado um diagnóstico. Esse diagnóstico consistiu em uma pesquisa documental do contexto investigado, no qual descrevemos a escola inserida na cidade.

Foram realizadas entrevistas cognitivas com os alunos, baseadas nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a fim de diagnosticar seu conhecimento prévio sobre a escrita.

Utilizamos também, como instrumentos metodológicos, a observação participante realizada nas salas de aula das turmas participantes, descritas detalhadamente e sem inferências, e

entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, com as suas professoras.

Da análise do conteúdo das informações coletadas para o diagnóstico inicial do projeto, emergiram três categorias: concepções e processos de ensino e de aprendizagem; planejamento didático e intervenção didática.

As informações coletadas foram analisadas a partir da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Roque Moraes (2003). Segundo esse autor, a Análise de Conteúdo é dividida em cinco etapas: a primeira caracteriza-se como o preparo das informações, na qual o pesquisador faz uma leitura aprofundada do conteúdo; a segunda corresponde à transformação do conteúdo em unidades de significado; a terceira é a fase da categorização, que consiste no agrupamento das unidades por semelhança ou categorias; a quarta é o momento da descrição, na qual cada categoria é organizada em um texto com citações diretas retiradas das comunicações. Na quinta e última etapa, o pesquisador interpreta, identificando a relação entre o conteúdo descrito com a fundamentação teórica sobre o tema.

Devido à preocupação de validar fidedignamente as informações coletadas com rigor metodológico, como forma de conferir confiabilidade e credibilidade ao trabalho desenvolvido, além dos passos descritos por Moraes (2003), foi utilizada a Técnica de Triangulação, de Augusto Triviños (1987), que permite a utilização de diversos métodos, fontes de coleta de informações, métodos de análise dos dados e interpretação do pesquisador.

Com base nessas informações, foi elaborado um plano de ação, visando contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão, enfocando a prática pedagógica das alfabetizadoras participantes. Esse plano foi direcionado para a constituição de um espaço de interlocução no qual as docentes tivessem oportunidade de partilha de saberes, de reflexão crítica e de elaboração de estratégias alternativas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente, foi proposto que o grupo (composto pelas professoras alfabetizadoras, professoras do Atendimento Educacional Especializado, as duas professoras auxiliares e pela pesquisadora – todas atuantes na EJA) se reunisse uma vez por mês, mas após quatro encontros as participantes perceberam a necessidade de adequar a periodicidade para uma reunião quinzenal. Para esses momentos, planejamos a leitura compartilhada de textos sobre alfabetização de jovens e adultos,

solicitando que as participantes construíssem relações com as práticas desenvolvidas por elas, analisando convergências e divergências entre a prática e a teoria estudada. Para embasar os encontros, as professoras alfabetizadoras receberam de presente o livro, autografado, **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática** (2012), de Suzana Schwartz. A proposta para o grupo foi de que os capítulos do livro fossem sorteados entre as professoras e socializados em formato de seminários coordenados por elas.

Os temas abordados nesse livro e a forma como foi escrito favoreceram a análise de diferentes aspectos relacionados à prática pedagógica alfabetizadora e contribuíram para que no final dos encontros, as professoras elaborassem um planejamento inicial para o próximo ano com base nos invariantes didáticos sugeridos pela autora.

O projeto foi constituído de dez encontros coordenados pela pesquisadora e pelas professoras participantes de modo alternado. Um dos produtos resultantes dos encontros iniciais foi a constituição de um “grupo” no *Facebook*, uma página na *internet* acessada apenas pelas participantes para que pudessem interagir entre si e com a autora do livro. Nesse espaço foram socializadas sugestões de atividades para as aulas, opiniões sobre os encontros e outros materiais como vídeos, textos e entrevistas sugeridos pelas professoras como complementares à sua formação.

Com o objetivo de avaliar metodicamente cada encontro, foi planejada uma avaliação sistemática preenchida pelas participantes a cada encontro e a pesquisadora utilizou também um diário de campo, material que teve seu conteúdo analisado com base em Moraes (2003).

Uma das professoras alfabetizadoras² avaliou que

durante o encontro de hoje foi possível perceber que todos buscam o crescimento e o aprimoramento de modo a favorecer o nosso aluno. Os debates e as discussões fizeram com que cada um presente nesta noite colocasse as suas angústias buscando soluções para os problemas encontrados durante o dia a dia na sala de aula.
(Professora B2)

Essa professora conseguiu perceber que o grupo parece ter um objetivo comum, ou seja, o aluno e suas aprendizagens. Neste sentido, Pedro Demo (2008) afirma que para atender o aluno é

² Tendo em vista o direito à privacidade, assegurado aos sujeitos envolvidos com esta pesquisa, foram adotados codinomes, tais como, B2, A1, entre outros.

preciso perceber o todo. Segundo este pesquisador, “a aprendizagem deve ser situada, no sentido de acontecer concretamente na vida de cada aluno, de tal sorte que se sinta parte e autor. Sobretudo, é crucial para o aluno perceber que é o centro da dinâmica da aprendizagem” (DEMO, 2008, p. 91).

Outra professora destacou que “a troca de conhecimentos foi crucial para o aproveitamento do seminário. Unir a teoria à prática foi fundamental para que as trocas fossem muito produtivas” (Professora A2).

Nesses recortes das avaliações, percebemos o destaque dado pelas professoras à necessidade de unir a teoria e a prática, à questão da formação pedagógica como responsável pelo crescimento teórico/ metodológico na construção de profissionais críticos, reflexivos, além de terem incorporado nas escritas o conhecimento construído por elas.

Refletindo sobre a articulação da teoria e da prática nos espaços de formação continuada, António Nóvoa (1999, p. 18) considera que “o que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor”. Concorda-se com Nóvoa em relação à constituição desse espaço como agente de mudança, a formação/reflexão originada no próprio grupo, no seu espaço de atuação, do seu contexto, falando dos sujeitos que fazem parte daquela realidade, discutindo as questões que acontecem nos seus cotidianos.

Ainda nesse sentido, acredita-se que as contribuições de Francisco Imbernón (2000) agreguem sentido à proposta de um contexto no qual os professores produzam seu próprio conhecimento, entre os pares, na descoberta, na organização e na construção da própria teoria, em busca de um referencial teórico que dê conta das demandas e do espaço educativo na EJA, afirmando que “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2000, p. 51).

No terceiro encontro, a professora A4 destacou que:

o encontro foi muito significativo, pude perceber a falta que faz o estudo contínuo sobre as teorias da aprendizagem. Conversamos muito sobre o saber docente e sobre como o professor deve proceder diante desta demanda de alunos de EJA, a importância de

um olhar diferenciado para os alunos. (Professora A4)

A professora sinaliza que compreendeu a necessidade de conhecer as teorias relacionadas à aprendizagem para dar conta da complexidade da demanda e da diversidade de alunos que hoje chegam a educação dos jovens e adultos, além de valorizar um olhar individualizado para cada sujeito que recebe nos espaços da sala de aula.

Outra professora escreveu na avaliação que “o encontro foi muito proveitoso. As ideias foram discutidas em grupo. Frente às discussões propostas, fiz uma reflexão da minha prática em sala de aula” (Professora A3). Pela escrita dessa professora, é possível considerar que o encontro contribuiu no processo de reconstrução de sua prática.

Até esses encontros, foi possível perceber que as concepções, os referenciais e as compreensões em relação às práticas educativas do grupo de professoras encaminhavam-se para ações mais reflexivas e aprofundadas, ainda que as avaliações escritas entregues por elas estivessem, em termos gerais, muito vagas. Somente a partir do quarto encontro percebeu-se uma mudança também na qualidade da escrita das professoras, pois o movimento em direção à escrita faz com que os sujeitos necessitem refletir sobre seu próprio pensamento (CARLINO, 2006), e também a organizá-lo para colocar no papel.

No quinto encontro, uma professora avaliou que:

durante o encontro de hoje vários assuntos foram debatidos como: perfil dos analfabetos, quem é o professor alfabetizador, o que este profissional deve fazer para atingir suas metas e o seu olhar perante tudo isso. Ficou o gosto de “querer mais”, desenvolver estratégias e aplicá-las para verificar seus resultados perante nossos alunos. (Professora B2).

A avaliação dessa professora encaminhou para o desejo de aliar o que foi estudado, as teorias, com a prática que ela vai desenvolver com os alunos na sala de aula, com a vontade de testar se as teorias estudadas funcionam com os alunos “reais” nos seus contextos de atuação. As ideias apresentadas por Rubem Alves (2007) dão sentido à escrita da professora quando este afirma que

nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável

para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim. (ALVES, 2007, p. 26)

Através de algumas avaliações das professoras sobre os encontros, foi possível monitorar o processo que estava sendo vivenciado. Como, por exemplo, a avaliação da professora B1: “esta discussão foi muito proveitosa e prática, pois foi mostrado como fazer um diagnóstico para começar um trabalho com qualidade na alfabetização. Foi mostrado que é um trabalho imprescindível a ser realizado na EJA” (Professora B1).

Sobre a construção desse conhecimento da professora, Ferreiro e Teberosky (1999, p.29) afirmam que o sujeito “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo”.

Outra professora percebeu que “o encontro foi muito interessante. Discutimos sobre as invariantes e o diagnóstico que vamos fazer na nossa sala de aula. Analisamos algumas produções da turma da colega E2. Tivemos oportunidade de ver na prática, ações possíveis de fazer em nossa sala” (Professora A3). Ao encontro da avaliação dessa professora está a afirmação de Maurice Tardif (2012, p. 20): “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Para exemplificar, trazemos a avaliação da professora A3, que sintetizou o encontro daquela noite afirmando: “foi muito proveitoso o encontro de hoje, analisamos a produção de nossas turmas da EJA. Fiquei surpresa com o progresso dos meus alunos. Tenho tentado ao máximo, levar para minha prática pedagógica, as conclusões dos nossos encontros” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A3). A professora parece ter significado a necessidade de apropriar-se do conhecimento prévio de seus alunos, inclusive ela ficou surpresa com o progresso, pois parece que não sabia quais as aprendizagens que seus alunos haviam construído até então, além de tentar vivenciar na prática todas as aprendizagens construídas no grupo, tornando assim o seu fazer mais reflexivo e aproximando-o das teorias estudadas.

Esther Grossi (1992), ao referir-se ao processo de formação dos professores, percebe que este tem o mesmo suporte teórico que a aprendizagem dos alunos. Isto é, “o da continuidade perene da atividade de aprender, para os humanos. O ser humano é marcado por essa necessidade essencial de construir a sua compreensão da

realidade e a sua forma de atuação nela” (GROSSI, 1992, p. 69).
A professora A4 escreveu:

os invariantes didáticos foram muito significativos para o desenvolvimento e aprimoramento da minha prática pedagógica. Com as colocações e leitura destes capítulos percebi que já estamos usando algumas práticas mencionadas pela autora. É muito bom ver que estas reuniões estão sendo significativas a ponto de me fazer rever e atentar mais para o planejamento das aulas. (Professora A4)

Essa professora parece que já desenvolvia em sua prática algumas das sugestões trazidas pelo livro, mas o fato de encontrar aspectos de sua prática sugeridos na leitura, a fez sentir-se mais segura, mais amparada no que vem fazendo. Além disso, ela percebe que rever algumas questões referentes ao planejamento está contribuindo para que ela o ressignifique.

A professora AA1 escreveu que

o trabalho desenvolvido no dia de hoje foi bastante positivo por poder perceber algumas transformações na sala de aula como a aproximação dos alunos e professores com a prática em semicírculos e círculos. Também se percebe como positivo o que a autora coloca sobre a sala de aula e o que agora está acontecendo em nossas aulas como: leitura em voz alta, leitura silenciosa, produção coletiva e jogos. (Professora AA1).

A professora também indicou através da avaliação como as implicações das abordagens estudadas no referencial teórico dos encontros estão influenciando e modificando os seus espaços de atuação. Para César Coll (2006, p.68), “a construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou nada”. Nesse sentido as professoras estavam reconstruindo, ressignificando e qualificando suas aprendizagens.

A avaliação da professora B2 encaminhou para a síntese das aprendizagens daquela encontro:

através deste encontro foi possível perceber o quanto é importante iniciar uma aula motivada, instigando e buscando o aluno para si através de assuntos de seu interesse. Ativar a curiosidade do grupo e fazer com que participem deixando sempre ‘algo para depois’ faz com que este aluno queira vir a aula e busque o significado da aprendizagem para si. (Professora B2)

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acredita-se que a escola, enquanto instituição social e a partir da sua interação com a realidade concreta dos sujeitos, faz ponte entre os conhecimentos teóricos e os problemas práticos que enfrentam os professores. Ela também é responsável por desencadear ações que contribuam para que os conhecimentos necessários ao professor, tais como os facilitados pelas formações continuadas no processo do trabalho escolar possam ser acessados, planejados e inseridos no calendário escolar.

Mesmo acreditando 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, ainda assim, a formação continuada em serviço é alternativa viável porque rompe com formatos generalizantes que não dizem respeito a contextos específicos, muitas vezes sem significado para determinadas comunidades escolares, e, além disso, podem contribuir nas modificações do fazer pedagógico de uma instituição.

Inserido nessa perspectiva, esse projeto de intervenção buscou contribuir no sentido de fortalecer a formação docente e de fornecer subsídios para a prática pedagógica de professoras da EJA da escola estudada. Ao longo desta experiência foi possível perceber que a constituição desse grupo de estudos contribuiu objetivamente para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula: as professoras passaram a organizar o espaço físico em semicírculo, favorecendo a interação do grupo, realizaram leituras deleite diárias, desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados à alfabetização, planejaram ações que privilegiavam e oportunizavam a produção de pensamento sobre a escrita e a leitura, além de construir atividades permanentes e sistemáticas que fizessem parte de uma rotina não rotineira do planejamento nos próximos semestres.

No último encontro, que havia sido pensado para que o grupo estruturasse o planejamento para o próximo ano com base no conhecimento produzido ao longo dos encontros de formação, as professoras mostraram que tinham avançado em suas hipóteses em relação a como os alunos aprendem a ler e a escrever e também sobre como é possível ensiná-los.

Tendo em vista o retorno positivo às ações implementadas ao longo do projeto, objetiva-se dar continuidade ao mesmo através do acompanhando às aprendizagens dos alunos dessas etapas da

EJA. Pretende-se também ver concretizadas as propostas de planejamento elaboradas pelo grupo de professoras, de modo que seja possível a produção de outros relatos dos progressos alcançados nos processos de ensino e de aprendizagem destes alunos. Ademais, é importante ressaltar que, como uma produção científica, o projeto também pode auxiliar no planejamento teórico-prático de ambientes educacionais outros e, mais especificamente, dos espaços da EJA. Continuar é preciso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica da Argentina, 2006.

DEMO, Pedro. *Aprender bem/mal*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

GROSSI, Esther Pillar. Só ensina quem aprende. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 69-75.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. *O construtivismo na sala de aula*. 2.ed. Trad. Cláudia Scilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.55-77.

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

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999, p. 11-20.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13.ed.

Petrópolis: Vozes, 2012.

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