

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA**

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS:  
FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA**

**Jaguarão  
2015**

**MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA**

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS:  
FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Schwartz

**Jaguarão  
2015**

**MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA**

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS:  
FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: 13 de março de 2015.  
Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Schwartz  
Orientadora  
UNIPAMPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Pureza Duarte Boéssio  
UNIPAMPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição Pillon Christofoli  
PUCRS

## AGRADECIMENTOS

Para ajudar-me nos meus agradecimentos a pessoas que contribuíram no trajeto com este projeto de intervenção, utilizo autores como Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2011), Philippe Meirieu (2005) e Eduardo Galeano (2002), dos quais tomo por empréstimo reflexões sobre a educação que me são caras e dão significado às minhas práticas.

Agradeço aos meus pais, João e Sueli. Eles foram e são meus primeiros professores, cuja função, como aponta Morin, consiste em nada menos que ensinar os saberes necessários para enfrentar a vida e as suas incertezas, além de ajudar na compreensão humana e na construção da ética.

Agradeço à minha irmã, Mariza, exemplo de superação dos desafios e coragem. Vejo-a no que diz Freire, como alguém “que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade”, e busco nela inspiração para a minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Agradeço ao Edison, pelo seu amor e pela parceria em todas as horas intermináveis de silêncio dedicadas aos meus estudos. Busco no nosso encontro a grande lição de sabedoria que Morin nos oferece com suas proposições e talvez possa ser resumida em uma palavra: *simbiosofia*, que é a sabedoria de viver junto.

Agradeço às amigas Ida, Mara Elaine, Patrícia e Regina, que acreditaram em mim e deram-me o seu apoio em todos os momentos. Elas me ensinaram, assim como Morin, “que o inesperado torna-se possível e se realiza”.

Agradeço aos colegas das escolas onde trabalho, colegas que, assim como Paulo Freire e eu, acreditam que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Agradeço às professoras alfabetizadoras que se propuseram a participar e vivenciar esse projeto de intervenção comigo. Elas compreendem os dizeres de Freire de que “ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática” e nisso encontramos caminhos paralelos de atuação.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, que tanto souberam desafiar os alunos para a criação do projeto de intervenção e compreendem, assim como Meirieu, que “diante do desafio, o ser humano é capaz de comportamentos inesperados e, contra qualquer expectativa, pode elevar-se a alturas que nunca imaginou atingir”.

Agradeço aos funcionários e terceirizados da UNIPAMPA, os quais exercem suas atividades de uma forma gentil e prestativa por todos os setores por onde passam e por onde

andei. Para eles, direciono as palavras de Morin, agradecendo-lhes pela “abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro”, contribuindo com essa instituição enquanto um espaço de prazeroso convívio.

Agradeço à Patrícia Hoff, que dividiu comigo o sonho de realizar esse projeto, auxiliando-me e compreendendo os momentos dessa minha trajetória. A ela, dedico o que diz Morin: “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Agradeço aos colegas do Mestrado Profissional em Educação, os quais dividiram os sonhos e as angústias dos momentos de estudo, mas, principalmente, porque são eles também educadores e atuam em diferentes contextos de ensino do nosso Estado, contribuindo para a humanização dos sujeitos que lhes acompanham. Lembro então de Morin, para quem “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana”.

Agradeço às professoras Cristina e Maria Conceição, que aceitaram fazer parte da banca avaliadora do meu projeto, dando-me a certeza de que suas considerações contribuirão para a qualidade das minhas reflexões. Cito então a Meirieu: “toda aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto”.

Agradeço à professora Suzana, diante de quem remeto às palavras de Meireu: “para ajudá-lo a avançar, o professor toma cada aluno no ponto em que se encontra, mas alia-se a ele para ajudar a superar-se”. Obrigada por acreditar que eu avançaria e que seria capaz de modestamente contribuir na área da alfabetização de jovens e adultos a partir do meu contexto de atuação. Agradeço pela tua paciência, pelas inúmeras trocas de e-mails e pelas tuas orientações, sempre tão esclarecedoras e não menos desafiadoras. És o exemplo real de como as intervenções didáticas bem planejadas pelo professor podem auxiliar na construção do conhecimento, o qual é, para Morin, “a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Aqui lembro um trecho de *Livro dos abraços*, de Eduardo Galeano:

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!”

Obrigada, Suzana, por ter direcionado o meu olhar.

## 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 esse projeto de intervenção realizado no Mestrado Profissional em Educação. O objetivo geral foi o de construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA, para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos. O projeto de intervenção justificou-se devido aos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas de alfabetização. Foi ambientado em uma escola municipal de Pelotas e desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa interventiva, utilizando como instrumentos metodológicos para realizar o diagnóstico do contexto de inserção, a observação participante nas salas de aula investigadas, descritas detalhadamente sem inferências, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, gravadas e posteriormente transcritas. As informações foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Moraes (2003) e complementadas pela técnica de triangulação (TRIVIÑOS, 1987). Para integrar essas informações, foram realizadas com os alunos entrevistas cognitivas baseadas em Ferreiro e Teberosky (1999) a fim de diagnosticar seu conhecimento prévio sobre a escrita. Com base na descrição e análise de conteúdo das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas ficou evidenciado que a prática pedagógica dos professores investigados estava embasada em uma concepção empirista de ensino e de aprendizagem, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não considerava o conhecimento prévio dos alunos e não favorecia a interação em sala de aula. Com o diagnóstico inicial desenvolvido no contexto de inserção e com a identificação das demandas, planejei, conjuntamente com as professoras participantes, um plano de ação, parte constitutiva da metodologia do projeto de intervenção, que consistiu em dez encontros, disposto em quatro partes fixas: o contrato pedagógico; a apresentação e discussão dos capítulos dos textos utilizados no seminário, objetivando articular as experiências cotidianas da prática e a análise das convergências e divergências entre teoria e prática; a merenda pedagógica e, como fechamento, a elaboração de um pequeno texto, pelas professoras, avaliando as aprendizagens construídas. Ao longo dos encontros elaborei um diário de campo que, juntamente com as avaliações foram analisados metodologicamente através da Análise de Conteúdo e da triangulação. Foi possível perceber que a constituição desse grupo de estudos contribuiu 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 promovessem a produção de pensamento sobre a escrita e a leitura, além de terem construído atividades permanentes e sistemáticas capazes de fazer parte da rotina não rotineira do planejamento nos próximos semestres. Nesse sentido, o objetivo geral deste projeto de intervenção foi atendido, o espaço de interlocução foi constituído e pretendo desenvolver ações para que ele tenha continuidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Processos de ensino e de aprendizagem.

## 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. 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 intervention Project was justified due to the high index of not learning, failing and evasion in the literacy learning groups. The Project took place in a municipal school of Pelotas and was developed in a qualitative-interpretative approach, using as methodological instruments to analyze the diagnose of the school context, the participant observation in the investigated groups' classroom, thoroughly described, without interferences, and semi-structured interviews with the teachers, recorded and later, transcript. The information was analyzed based on the Content Analysis technique, proposed by Moraes (2003) and the triangulation technique (TRIVIÑOS, 1987) to complement the Content Analysis. To complete this information, cognitive interviews with the students based on Ferreiro & Teberosky (1999) were carried, in order to diagnose their previous writing knowledge. Based on the content description and analysis of the participant observations and semi-structured interviews, it became clear that the pedagogical practice of the observed teachers was based on an empiricist conception of teaching and learning, with emphasis on copying and activities for memorizing information, that didn't take into account the students' previous knowledge nor favored the classroom interaction. After developing the first diagnosis and identifying the demands, I created, with the participant teachers, an action plan, as a constitutive part of the intervention project's methodology. This planning consisted in ten meetings, divided in four different fixed parts: the pedagogical contract; the presentation and discussion of the text chapters used in the seminar, aiming the articulation between the everyday practical experiences and the analysis of convergences and divergences between theory and practice; the pedagogical snack, and, as closure, the preparation of a small text, by the teacher, evaluating the built knowledge. Along with the meetings, I created a field journal that, with the evaluations elaborated by the teachers, were analyzed methodologically through Content Analysis and triangulation. It was possible to notice that the creation of this study group contributed to change the pedagogical approach used in the classes. The teachers started to organize the physical space in semi-circles, favoring the group interaction; realized daily readings; developed strategies to diagnose and follow up the students' previous knowledge related to literacy; planned actions to promote thinking about writing and reading; and created permanent and systematical activities to insert in the next semesters planning routine. In this sense, the main goal of the intervention Project was accomplished, the interlocution space was created and I intend to keep developing actions so it can be continued.

Keywords: Literacy. Teacher's formation. Teaching and Learning process.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPTA – Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional

ONG - Organização Não Governamental

PPP - Projeto Político Pedagógico

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SOE - Serviço de Orientação Educacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Síntese do contexto teórico de reflexões .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2</b>	<b>Recontando a trajetória.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.1</b>	<b>Descrição do projeto de intervenção: situação geradora, justificativa, objetivos e os pressupostos do planejamento .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>PLANO DE AÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Planejamento e síntese .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Descrição da execução.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>Avaliação e análise teórica.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS E AS POSSIBILIDADES PARA O FUTURO.....</b>	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>83</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

A prática pedagógica alfabetizadora na educação de jovens e adultos e a formação do docente para esta modalidade de ensino é o tema que norteou o projeto de intervenção realizado no Mestrado Profissional em Educação. 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. O objetivo e a forma de organização do curso são orientados para a identificação de demandas e às alternativas de solução de problemas do ambiente organizacional do mestrando. A formação do discente do Mestrado Profissional é feita em serviço, pois é para nele atuar que buscou qualificação. Por esses aspectos, a procura é majoritariamente de profissionais experientes, que, ao buscar continuidade na sua formação, compartilhem com seus pares a aprendizagem construída e contribuam com o seu espaço de inserção profissional.

Em relação ao trabalho de conclusão para este Mestrado Profissional, coerente com os pressupostos desta modalidade de estudo, espera-se que o mestrando apresente o relato crítico reflexivo do projeto de intervenção e, que este projeto possa ter impacto no sistema em que atua.

Neste sentido, este projeto de intervenção foi ambientado em uma escola municipal da rede pública de Pelotas e desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa interventiva. Magda Damiani (2012, p. 1) explica que a pesquisa do tipo intervenção pode ser definida como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam”.

O projeto de intervenção é constituído do planejamento, da execução e da avaliação de ações. Com base no diagnóstico inicial desenvolvido no contexto de inserção e da identificação das suas demandas, planejei, em conjunto com as professoras participantes, um plano de ação. Esse diagnóstico encaminhou para a percepção de que os índices das aprendizagens dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que se refere à leitura e à escrita, estavam aquém dos desejados.

A escola investigada possui quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da EJA, denominadas de E1, E2, E3 e E4. Nestas etapas iniciais de alfabetização, atuam quatro professoras alfabetizadoras, três professoras auxiliares para os alunos que apresentam deficiência, uma professora para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma

professora da disciplina de Relações humanas, um professor de Música, uma professora para a disciplina de Arte e uma professora para a disciplina de Educação física. Dois coordenadores e um orientador educacional também acompanham essa modalidade. Os sujeitos que participam deste projeto são as professoras alfabetizadoras.

A necessidade da realização deste projeto ficou evidenciada pelo elevado índice de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas estudadas. Ainda que não aprendessem, os alunos que permaneciam, 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.

Problematizar essas questões implicava na reflexão acerca das concepções teóricas sobre o ensino, a aprendizagem e a alfabetização que estavam embasando a prática alfabetizadora dos professores. Neste sentido, o projeto inicialmente objetivava identificar quais eram tais pressupostos teóricos nesses três aspectos da educação; descrever, analisar e compreender as intervenções didáticas utilizadas por esses profissionais e diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos de modo a construir coletivamente um fórum de formação continuada com os professores alfabetizadores, com o intuito de planejar e desenvolver debates e estudos em grupo, criando assim um espaço de partilha de saberes, de reflexão crítica e de propostas de alternativas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para encaminhar o atendimento desses objetivos iniciais do projeto, realizei um diagnóstico do contexto investigado, caracterizando a cidade e a escola através de pesquisa documental. Utilizei 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. Além desses instrumentos, foram realizadas entrevistas cognitivas com os alunos, com base em Ferreiro e Teberosky (1999), a fim de diagnosticar o seu conhecimento prévio nos aspectos relacionados à leitura e à escrita. As informações coletadas foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (2003).

Com a descrição e a análise de conteúdo das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, ficou evidenciado que a prática das professoras investigadas estava embasada em uma concepção empirista de ensino e de aprendizagem, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não considerava o conhecimento prévio dos alunos e não favorecia a interação na sala de aula.

Utilizando essas informações, foi elaborado um plano de ação, parte constitutiva da metodologia do projeto de intervenção, visando contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão, ao focar a prática pedagógica das alfabetizadoras participantes. Este plano foi direcionado para a constituição de um espaço de interlocução no qual as docentes tivessem oportunidade de partilhar conhecimento, sugestões, dúvidas, ansiedades e alternativas de solução de problemas. Com a proposta de construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA, para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos, convidei as professoras a se engajarem nessa ideia e todas aderiram a ela. A proposta de construir o espaço de formação continuada com elas tornou-se o objetivo geral do plano de ação.

Inicialmente foi proposto que o grupo se encontrasse uma vez por mês, mas após quatro encontros as participantes perceberam a necessidade de adequar a periodicidade para um encontro quinzenal. Para esses encontros, planejei a leitura compartilhada de textos sobre alfabetização de jovens e adultos solicitando que as participantes construíssem relações com as suas práticas pedagógicas cotidianas, analisando convergências e divergências entre a prática e a teoria estudada.

Nesse sentido, os encontros foram planejados em quatro partes fixas: o contrato pedagógico; a apresentação e a discussão dos capítulos dos textos utilizados no seminário, objetivando a articulação com as experiências cotidianas da prática e a análise das convergências e divergências entre teoria e prática; a merenda pedagógica e, como fechamento, a elaboração de um pequeno texto, pelas professoras, avaliando as aprendizagens construídas no encontro.

Para embasar os primeiros encontros, as professoras alfabetizadoras receberam de presente o livro, *Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática* (SCHWARTZ, 2012), com dedicatória e autografado. A proposta apresentada ao grupo foi de que os capítulos do livro fossem sorteados entre as professoras e socializados em formato de seminários coordenados por elas. Todas concordaram e engajaram-se na proposta.

Foram realizados dez encontros e uma das elaborações resultantes foi a constituição de um “grupo” no *Facebook*, ou seja, uma página na *internet* acessada apenas pelas participantes para que pudessem interagir entre si 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.

## 1.1 Síntese do contexto teórico de reflexões

O conceito de alfabetização vem sendo modificado historicamente a partir das diferentes concepções das teorias da educação sobre o ensinar e o aprender, as tendências pedagógicas na prática escolar e as organizações que auxiliam na definição de tais conceitos no âmbito educacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1958, definiu como analfabeto o sujeito que não consegue ler ou escrever algo considerado simples. Quanto às habilidades de leitura, escrita e realização de operações matemáticas, a UNESCO especifica quatro níveis de classificação: analfabeto, rudimentar, básico e pleno.

Os níveis de alfabetismo funcional no Brasil são analisados pelo Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional (INAF). É o INAF também o responsável por oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros situados na faixa etária dos 15 aos 64 anos, cujos índices não são os esperados e não vem revelando significativas modificações na última década, sinalizando para necessidade de intervenções nessa área.

Segundo Paulo Freire (1979), a alfabetização é o domínio das técnicas em termos de conscientização, é comunicar-se graficamente, uma atitude de criação e recriação. Para o autor, “o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever” (FREIRE, 1979, p. 71). Freire considerava também que a leitura do mundo precede a da palavra, que a alfabetização acontece de dentro para fora, pelo aprendiz, com a mediação do educador.

O ideal freireano, assumidamente político, contribuiu para compreendermos a educação como um ato coletivo e que a leitura e a escrita deveriam ter um caráter crítico que levasse em conta o contexto político, social e individual dos educandos. Tal ideal explicita o papel do educador frente ao educando:

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2011, p. 28)

De acordo com Magda Soares (2012), Freire não criou apenas um método de alfabetização de jovens e adultos: criou uma nova concepção de alfabetização e uma nova

concepção de educação. Desde Freire, portanto, a educação de jovens e adultos vem caminhando na direção de uma educação mais democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais excluídos. No entanto, ainda temos muito que avançar no que diz respeito aos nossos índices educacionais.

Outras referências trouxeram diferentes compreensões para a área. Destaco as contribuições das pesquisas relacionadas à psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as quais consideram, assim como Freire, que o aprendizado da linguagem escrita demanda a apropriação das suas funções sociais. As autoras não apresentam um método pedagógico que deveria ser seguido pelos professores para alfabetizarem seus alunos, mas trazem uma proposta teórica sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever. A diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e o segundo, na proposta de aprendizagem no processo que o sujeito realiza (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Neste sentido, percebe-se que o conceito de alfabetização que embasa o projeto de intervenção está articulado com o ideário de Freire, de Ferreiro, de Teberosky, dentre outros.

Em relação às concepções teóricas que embasam a prática das professoras, ao revisar a literatura sobre o tema, pude perceber que diferentes concepções originaram práticas pedagógicas diversas. Para Maria da Graça Mizukami (1986), as abordagens que mais influenciam a prática dos professores brasileiros são a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. A análise de cada abordagem foi realizada a partir de pressupostos sobre sujeito, mundo, educação, escola, metodologia e avaliação.

Em relação aos métodos de alfabetização, autoras como Emilia Ferreiro (2013), Eveline Charmeux (2000) e Marlene Carvalho (2005) afirmam que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não são questões de método, mas sim de intervenção do professor. Depende, portanto, se a intervenção do professor vai ou não ao encontro das hipóteses já construídas pelos alunos e de como essa intervenção é adequada ou não para produzir conhecimento. E, como já vimos, a intervenção do professor estará baseada em suas concepções de ensino, aprendizagem, sujeito, mundo.

As concepções empiristas baseiam-se em diferentes métodos de alfabetização e a construtivista encaminha-se para uma proposta particular de ensino e aprendizagem. Em relação aos métodos, julgo oportuno apresentar, brevemente, alguns métodos de alfabetização utilizados historicamente para ensinar a ler e a escrever. Esses são métodos embasados na concepção empirista que, como afirmam Telma Weisz e Ana Sanchez (2009), permeia ainda a maioria das práticas pedagógicas alfabetizadoras no Brasil.

O método sintético fundamenta-se no pressuposto de que a compreensão do sistema de escrita faz-se sintetizando e juntando as unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita. Já o método analítico concebe a leitura como um ato global e ideovisual, partindo das unidades maiores para as menores, do todo para as partes, através da análise e da decomposição. Da mistura desses dois métodos (o sintético e o analítico), surgiu o método eclético, que visa utilizar como complementares os estudos relativos aos outros dois métodos, desenvolvendo-se através da análise e da síntese. Este é considerado por alguns autores como um método global, porque parte do todo, mas segue os passos do método sintético (som, sílabas, palavras, frase), buscando conciliar os processos por meio da liberdade de escolha do método de ensino de leitura e escrita a ser aplicado.

Weisz e Sanchez (2009) comentam que pode ter sido a existência desse método misto ou eclético que autorizou muitos professores alfabetizadores a afirmarem que, em suas práticas, fazem um pouco de tudo e que de repente alguns alunos estalam. Esses professores não percebem que ao fazer “um pouco de tudo” podem estar indicando que não têm clareza de como os sujeitos aprendem e como precisam agir para ensiná-los, assim como o uso da palavra “estalo” está relacionado com a concepção inatista.

Neste percurso, assumo a concepção construtivista pelo entendimento de que contribui para compreender a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem, privilegia a ação do sujeito na construção do seu conhecimento, dá sentido às aprendizagens para que elas sejam significativas – “aprendendo significativamente” (COLL, 2006, p. 20) –, parte dos conhecimentos prévios que o sujeito possui, além de que oferece ao professor um referencial para analisar e fundamentar o seu planejamento. César Coll (2006, p. 10) percebe que o construtivismo é “um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno de princípios construtivistas”.

Toda a prática educativa pressupõe uma intenção, e mesmo que essa não esteja explícita (ou ainda que o professor não perceba), tal prática enseja uma concepção. Um dos motivos pelo qual não se pode falar de uma ausência intencional diz respeito à percepção de que não existe neutralidade nas ações educacionais/processos educativos. Assim, é essa concepção, explícita ou não, que aponta os caminhos para as ações do professor. Para Schwartz (2012, p. 50), “as convicções sobre o que é ensino, aprendizagem e como os sujeitos aprendem são, por conseguinte, o norte para prática docente”. Faz-se necessária, então, a clareza por parte do professor em relação aos aspectos relacionados à sua prática pedagógica.

## 1.2 Recontando a trajetória

### 1.2.1 Descrição do projeto de intervenção: situação geradora, justificativa, objetivos e os pressupostos do planejamento

A construção deste projeto na instituição de ensino originou-se a partir do diagnóstico da realidade na qual os sujeitos estavam inseridos. Inicialmente foram caracterizados os aspectos históricos, o espaço físico da instituição, bem como a composição da gestão escolar, a análise do regimento e do projeto político pedagógico. Além disso, através da análise da listagem das informações relacionadas aos alunos matriculados, reprovados, evadidos e o perfil do aluno frequentador da Educação de Jovens e Adultos, ficou evidenciado o elevado índice de não aprendizagem e reprovação nessas turmas.

Dessas constatações, surgiram perguntas como: por que estes alunos não aprendem? Por que eles não progredem para os anos seguintes? Por que mesmo com um número pequeno de alunos nas turmas a aprendizagem não acontece?

Considerando então, aspectos como a não aprendizagem dos alunos, a evasão, a retenção, o perfil dos educandos e a baixa demanda por vagas, apesar da oferta da rede municipal, tornou-se relevante pensar em um projeto de intervenção voltado para contribuir nas questões que interferiam nos processos de ensino e de aprendizagem desses alunos.

Para encaminhar as ações para o planejamento, execução, intervenção, avaliação e modificação do contexto descrito acima, elaborei o objetivo geral de construir, coletivamente, um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

Deste modo, tendo explicitado o contexto teórico que embasa esse projeto e a revisão da trajetória com a descrição sintética das três partes do projeto de intervenção: situação geradora, justificativa, objetivos e os pressupostos do planejamento, informo que este relatório crítico-reflexivo está estruturado em três capítulos.

O segundo capítulo apresenta o “Plano de ação”, no qual foram abordados os fundamentos do planejamento e apresentada a síntese de ações propostas e implementadas em cada um dos encontros (*vide* apêndices). Constituem também a segunda parte uma descrição da execução do plano, a avaliação e a análise teórica.

Na análise teórica, busquei expor a avaliação do plano de ação trazendo excertos de registros de um diário de campo, das avaliações sistemáticas dos encontros elaborados pelas

professoras alfabetizadoras participantes, das postagens do grupo criado no *Facebook* e do texto das cartas abertas enviadas pelas professoras participantes para a autora de um livro estudado no final do trabalho.

No terceiro capítulo, “Refletindo sobre as aprendizagens e as possibilidades para o futuro”, a partir da trajetória percorrida, apresento as aprendizagens construídas e as perspectivas para continuidade das ações propostas no planejamento.

## 2 PLANO DE AÇÃO

### 2.1 Planejamento e síntese

Na primeira fase do projeto de intervenção, foram utilizados como instrumentos metodológicos para realizar o diagnóstico do contexto de inserção a observação participante nas salas de aula das turmas investigadas, descritas detalhadamente, sem inferências e entrevistas semiestruturadas com as professoras, gravadas e posteriormente transcritas. As informações coletadas foram analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por 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.

Com a preocupação de validar fidedignamente as informações coletadas com rigor metodológico, como forma de conferir confiabilidade e credibilidade no trabalho desenvolvido, utilizei, além dos passos descritos por Moraes (2003), a técnica de triangulação (TRIVIÑOS, 1987) como complementar a de Análise de Conteúdo, que permite a utilização de diversos métodos, fontes de coleta de informações, métodos de análise dos dados e interpretação do pesquisador. Para Triviños (1987), a triangulação ameniza os problemas relacionados com a credibilidade das pesquisas qualitativas. Ele explicita que o objetivo da triangulação é o de

abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

Essas estratégias metodológicas possibilitaram identificar no diagnóstico inicial, que a prática das professoras investigadas estava embasada em uma concepção de ensino que, em

muitas ações parecia ser empirista, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não consideravam o conhecimento prévio dos alunos, nem a interação com o grupo. Como exemplo de estratégia, as professoras apresentavam o alfabeto e solicitavam que os alunos repetissem oralmente e várias vezes as letras e as sílabas. Além desse indício, percebi que o espaço físico estava organizado em filas, um aluno sentado atrás do outro, mesmo sendo em média seis alunos por sala, não favorecendo a interação. No semestre em que foi realizado o diagnóstico, dos trinta e quatro alunos matriculados nas quatro turmas, somente oito foram promovidos para etapas seguintes, sendo que muitos deles abandonaram/foram abandonados antes do final do curso. A escola tem atualmente em funcionamento quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da educação de jovens e adultos (EJA), denominadas de E1, E2, E3 e E4.

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.

Defini como um dos objetivos específicos o de contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão na EJA, pois concordo com Pedro Demo, quando este afirma que “o aluno aprende melhor com professor que também aprende e professor que não estuda não tem aula para dar” (DEMO, 2012, p. 32); investindo no professor, visava beneficiar os alunos também. Assim, com a clareza de onde queria chegar poderia elaborar um plano de ação para alcançar os objetivos traçados.

## **2.2 Descrição da execução**

O projeto foi desencadeado em uma reunião pedagógica no mês de abril de 2014, na qual estavam presentes os dois coordenadores pedagógicos, as professoras auxiliares, a professora do AEE e as professoras alfabetizadoras. Apresentei a proposta do projeto de intervenção a ser desenvolvido na instituição, explicando que este precisaria partir de uma demanda coletiva, com a participação por adesão dos responsáveis pela aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Expliquei, através do diagnóstico realizado do contexto, o porquê acreditava que a intervenção nesta modalidade da escola era necessária. Após a apresentação do diagnóstico e das intenções do projeto, foi sugerido pelo grupo participante da reunião que fosse constituído um espaço de formação continuada específico para as professoras alfabetizadoras da EJA, um fórum de discussão permanente de reflexão e de estudo, no sentido de oportunizar a revisão das práticas, dos pressupostos teórico-práticos que

norteavam a ação docente alfabetizadora e de partilhar as experiências pedagógicas problematizando o cotidiano escolar vivido por elas, privilegiando uma interação participativa entre os membros desse grupo.

António Nóvoa (1999, p. 16), justificando este tipo de proposta, afirma que na educação “é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas”. Pela sua natureza, tal espaço foi denominado “Encontro de Estudos”. Nessa perspectiva coletiva de reflexão da prática pedagógica, o trabalho ocorreu em parceria, envolvendo os sujeitos que faziam parte do processo educativo da EJA, apontando para uma alternativa de mudança.

Nesse sentido, a criação do plano de ação foi direcionada para a constituição de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de compartilhar conhecimento, sugestões, dúvidas, ansiedades e alternativas de solução de problemas encontrados no cotidiano. Neste espaço foi concretizado um dos objetivos específicos do projeto: socializar, analisar e compreender as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

Com os objetivos definidos, nos comprometemos com a participação ativa no projeto.

Inicialmente foi proposto que o grupo se encontrasse uma vez por mês, mas após quatro encontros as participantes perceberam a necessidade de adequar a periodicidade para encontros quinzenais. Para estes encontros, sugeri a leitura compartilhada de textos sobre alfabetização de jovens e adultos acreditando que desta forma pudéssemos construir relações com as práticas desenvolvidas por elas, analisando convergências e divergências entre a prática e a teoria estudada.

Nesse próximo momento, convido o leitor, a realizar a leitura do acontecido através da evolução das falas, perspectivas, reflexões, concepções e conceitos das professoras alfabetizadoras participantes do projeto durante o percurso de formação.

Para auxiliar no relato deste percurso, apresento as falas e outros fatos relevantes, realizando um diálogo entre elas e as teorias, conceitos, concepções de autores, enfim, uma análise teórica, oriunda das transcrições das entrevistas e das observações participantes, uma análise crítica e das minhas considerações, reflexões e síntese pessoal. Saliento que a minha ênfase está nas falas que são amparadas pelas teorias, pois a teoria não é o conhecimento, ela oportuniza a sua reconstrução (MORIN, 2001).

A seguir apresento a sistematização das ações, descrevendo-as detalhadamente, explicitando como cada encontro foi avaliado através da análise do conteúdo do material com base nos passos propostos pela Análise de Conteúdo (MORAES, 1999, 2003) e

complementando com a técnica de triangulação proposta por Triviños (1987), que vai ao encontro da metodologia proposta por Moraes.

Pretendo articular e organizar tais encontros, não necessariamente na ordem citada acima, pois como explicita Morin (2011), tudo necessita situar-se no contexto e no complexo planetário. Dessa forma, para articular e organizar o conhecimento, é necessária a reforma do pensamento, que não é programática e sim paradigmática (MORIN, 2011). Nesse sentido, precisei também reformar meu pensamento, ciente de que precisava desconfiar do que considerava como saberes, mesmo confiando neles. Considerar o que não foi sequer pensado, pois “a incerteza continua, inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso nos traz... o próprio acaso não está certo de ser acaso” (MORIN, 1996, p. 178). Pensando dessa maneira, sistematizei as informações coletadas, organizei-as e analisei-as ciente de que todo conhecimento tem sua parcela de desconhecido.

No primeiro encontro planejei o que eu iria fazer, para que, porque e como, seguindo os passos de um contrato pedagógico, cujo conceito seria abordado no livro proposto para o fórum, que é um instrumento didático voltado para a explicitação das partes que compõem cada encontro, objetivando assim corporificar as palavras pelo exemplo, mostrando que talvez essa também fosse uma alternativa para as professoras do grupo planejarem suas aulas.

Em todos os meus planejamentos eu apresentava o contrato pedagógico, contendo o objetivo geral do encontro, os objetivos específicos, uma sugestão de metodologia, a merenda pedagógica, a lista de presença das professoras participantes e como procederíamos à avaliação sistematizada do encontro.

Este planejamento foi considerando assim a necessidade de privilegiar tanto as partes como o todo para o desenvolvimento das ações (MORIN, 2011). Nesse sentido, os encontros foram planejados em quatro partes que compunham a rotina não rotineira (FREIRE, 1998), a saber: a construção do contrato pedagógico; a apresentação e a discussão dos capítulos dos textos utilizados no seminário, objetivando a articulação com as experiências cotidianas da prática e a análise das convergências e divergências entre teoria e prática; a merenda pedagógica, e, como fechamento, a elaboração de um texto, pelas professoras, pontuando e avaliando as aprendizagens construídas no encontro.

Cabe salientar, que apesar do planejamento prever essa rotina, no primeiro encontro decidimos que a coordenação do seminário ficaria a cargo das duplas que realizavam a discussão dos seus capítulos, e que essas duplas ficariam também encarregadas de construir um contrato pedagógico para a realização do encontro pelo qual ficaram responsáveis. Desse modo, as professoras iam acolhendo a estratégia do contrato pedagógico,

adequando-o a sua maneira de ser e agir na sala de aula, reconstruindo esse instrumento e tornando-o seu.

O contrato pedagógico objetiva construir acordos e explicitar detalhes do funcionamento daquele encontro. Esta é uma estratégia para esclarecer questões que geralmente ficam implícitas tanto nos encontros de formação como nas aulas, e que muitas vezes podem atrapalhar a qualidade das interações neles desenvolvidas se não forem explicitadas e, quando necessário, negociadas. Acredito que, se os sujeitos tiverem clareza de como será dividido o tempo do encontro e quais são seus objetivos específicos, oferecendo espaço para que eles manifestem sua concordância ou não e que sugiram alterações, essas estratégias podem contribuir para o grupo ir se consolidando e percebendo esse espaço como seu, potencializando as interações. Nos dizeres de Suzana 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 merenda pedagógica foi pensada para a constituição do grupo a partir da mesma perspectiva que Madalena Freire (1992) apresentou a importância da comida como elemento socializador, de partilha e facilitador nessa constituição.

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)

### **2.3 Avaliação e análise teórica**

#### Primeiro encontro

O primeiro encontro de formação foi coordenado por mim e teve como objetivo geral apresentar a sistematização do plano de ação elaborado com base no que foi acordado com o grupo e planejar coletivamente a continuidade dos encontros. O modo como eu estruturei os planejamentos dos encontros foi baseado no pressuposto de que cada aula (ou encontro de formação) é única (FREIRE, 1998) e por isso precisa ser planejado de maneira que o coordenador e/ou professor saiba aonde quer chegar, que aprendizagens pretende alcançar, qual o significado dessas aprendizagens para aqueles sujeitos e como será desenvolvido.

Os objetivos específicos e que foram apresentados para as participantes eram: planejar os encontros de formação, construir o contrato pedagógico com o grupo a fim de planejar o “o que”, o “para que”, o “porquê” e o “como” as ações seriam desenvolvidas.

Alguns detalhes foram por mim explicitados: o objetivo da lista de chamada, que precisava ser assinada por todos os presentes, para atender a demanda de acompanhar a frequência das professoras que estavam participando dos encontros, considerando a necessidade de compras de materiais e também para as análises do projeto que precisavam ser sistematizadas. Esta necessidade foi orientada também pelas reflexões de Morin (2003, p. 23), ao dissertar sobre a “serendipidade”, que significa: “arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história”.

Neste sentido, no meu planejamento, procurei pensar em detalhes referentes à sua execução, às estratégias de avaliação e ao monitoramento dos encontros, com o objetivo de contemplar a maior parte de detalhes possíveis, não desperdiçar nenhum indício ao longo da realização das ações, para poder relatar sua história de modo fidedigno. Expliquei também que as avaliações precisavam ser entregues pelos participantes para que pudesse acompanhar as críticas, sugestões e reflexões produzidas nos encontros e analisá-las na continuidade do projeto.

De acordo com Dácio Moura e Eduardo Barbosa (2006), um projeto educacional envolve ações de duração determinada, com objetivos explicitados e que se direcionam em torno de demandas específicas do contexto onde é realizado, cuja finalidade consiste em planejar, coordenar, executar e avaliar processualmente ações direcionadas para a melhoria de processos educativos. 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).

Em relação à avaliação dos encontros, essa está embasada na análise sistemática das ações desenvolvidas, articulada com os resultados esperados e com os objetivos específicos de cada uma delas, pois projetos educacionais, por serem direcionados para contribuir na formação, necessitam de cuidados específicos para identificar, monitorar e avaliar os resultados ou efeitos (MOURA; BARBOSA, 2006).

O primeiro encontro aconteceu em 18 de junho de 2014, nele foi apresentada a sugestão de um plano de ação para sistematizar o processo. A ideia que eu trazia para o grupo era a de sistematizar os encontros através da leitura de um livro que tratava do tema que interessava a todas, a saber, a alfabetização de jovens e adultos. As professoras participantes concordaram com esta ideia, então passei para a construção do contrato pedagógico que é um acordo mútuo com o objetivo de explicitar os objetivos do projeto e os detalhes inerentes ao funcionamento dos encontros. Esse contrato precisava atender alguns questionamentos.

Começamos por “A que viemos?”, que seria, naquele primeiro encontro, ouvir a apresentação do plano de ação e decidir se as professoras concordavam com a maneira como eu havia pensado, se percebiam que a sugestão ia ao encontro de suas demandas, se desejavam participar e como seria essa participação.

O segundo questionamento encaminha para a resposta do “Para que viemos?” objetivando construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores 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.

Em seguida, “Porque viemos?”. Através do diagnóstico elaborado como base para esse projeto foi possível evidenciar que havia a necessidade de desenvolver alguma ação no sentido de contribuir para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem das turmas da educação de jovens e adultos da escola, pois estavam muito aquém do desejado.

O questionamento “Como será?” foi conduzido com a entrega de um livro selecionado para ser utilizado como base da formação para as professoras. Sugeri que o livro fosse estudado no formato de seminário.

O próximo passo foi em relação ao como o seminário seria sistematizado. Entreguei um exemplar do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, com dedicatória e autografado pela autora, para cada uma das professoras alfabetizadoras. Após a entrega do livro foi proporcionado um tempo para as colegas olharem o livro e para analisar se os temas nele tratados vinham ao encontro do seu desejo e decidirem se concordavam com a realização do seminário do livro. Como as professoras concordaram que os encontros teriam o formato de seminário, entreguei o texto “O que é um seminário e como se faz” (SCHWARTZ, 2010) (ANEXO A).

Para sistematizar a leitura coletiva desse texto, imprimi duas cópias com os parágrafos numerados, recortei e distribuí as partes para as professoras e mantive uma comigo, na qual assinalei quem ficou responsável por qual parte. Assim todas tinham que ficar atentas ao

texto, controlando os números que iam sendo lidos, aguardando a vez de ler o seu. O objetivo da leitura desse texto foi para que as colegas compreendessem que tipo de seminário estávamos nos propondo a fazer. O início do texto lido traz uma citação de Rubem Alves (2002) que explicita o objetivo, informando que a ênfase da leitura de um texto precisa estar nos pensamentos que ela produz, nas relações que o leitor estabelece entre o que está escrito no texto e o que ele já sabe ou faz. Salienta Alves que “jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu, num texto. Jamais pediria que ele ‘interpretasse’ o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocado pelo que leu” (ALVES, 2002, p. 11).

Sendo assim, e por concordar com Alves em relação aos objetivos da leitura de um texto, o nosso seminário de estudos teria como objetivo central relacionar e aproximar as ideias apresentadas pelo autor com os conhecimentos já construídos pelo grupo e a prática desenvolvida pelas professoras.

A minha intenção era que as professoras lessem o livro indicado, realizassem o seminário, incorporassem e compreendessem o texto da autora e se tornassem sujeitos da própria leitura, como nos dizeres de Freire:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (FREIRE, 1996, p. 27)

Elas concordaram com a organização sugerida e decidimos fazer um intervalo para compartilhar a merenda pedagógica com as colegas. Para a merenda eu havia trazido salgadinhos e refrigerantes, organizados em uma mesa com toalha branca, compartilhando a ideia já apresentada de Freire (1992) que comer pode ser um ato didático, momento de partilha, que facilita a aproximação entre as pessoas, pois dividir as refeições pode ser também um ato de união, pode-se aprender a dividir e a socializar o alimento e construir momentos de mais intimidade entre os pares favorecendo a aproximação.

Em seguida, ocorreu a escolha das duplas para a apresentação do seminário, que foi realizada através de técnicas de socialização de achar os pares (“1- Eu sou uma camisa sem botão” para “1- Eu sou o botão de sua camisa”, e assim por diante); montamos os pares e de acordo com o número dos pares, os capítulos do livro também foram sorteados.

Cabe ressaltar, que o próprio grupo dividiu os capítulos do livro e depois fizemos o sorteio das partes. Relembrei que todas deveriam ler o livro, pois, mesmo que uma dupla

ficasse responsável por apresentar uma parte, as ideias que elas destacassem poderiam não ser as mesmas enfatizadas pelas outras participantes. Vem daí a necessidade de que todas lessem o livro inteiro, partindo da ideia de que “o que é obvio para mim, não é obvio para o outro” (SCHWARTZ, p. 342, 2009), e que a riqueza de compartilhar ideias em um seminário estava nas diferentes percepções do mesmo texto que ele poderia originar. Assim sendo, seria necessário sistematizar o seminário de uma forma que todas pudessem “se achar” no texto lido, apontando o que tinham destacado de diferente da dupla encarregada.

Salientei da importância das coordenadoras do seminário também fazerem um contrato pedagógico antes de começarem, no sentido de estabelecer com o grupo como encaminhariam a atividade.

Para finalizar o primeiro encontro, selecionei dois vídeos, um cujo título é *A importância do estudo para os alfabetizadores*, com Telma Weiss, com a duração de três minutos, que teve como objetivo específico provocar a reflexão sobre a importância da formação docente continuada. O vídeo versava sobre a questão da atualização constante dos professores como forma de qualificar as práticas, dos avanços em relação às questões relacionadas com a alfabetização nos últimos anos e da articulação da alfabetização com as questões da linguagem, da psicolinguística e dos meios de comunicação.

Desta forma, pretendeu-se auxiliar os professores a perceberem a necessidade de se tornarem reflexivos diante de suas práticas, aprendendo a pensar sobre a realidade do seu contexto, sobre as questões atuais relacionadas com a alfabetização e sobre sua própria profissão. Francisco Imbernón (2000) contribuiu com esta reflexão, ao afirma que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2000, p. 42)

O outro vídeo, com Emilia Ferreiro, denominado *Papel das expectativas dos professores*, com a duração de sete minutos, foi utilizado para contribuir no processo de pensamento sobre as concepções das professoras acerca do assunto abordado no próprio vídeo, além de servir como complemento de reflexão sobre os temas que foram abordados neste primeiro encontro.

O vídeo apresentava uma entrevista em que estavam presentes Telma Weiss e Emilia Ferreiro. Ambas falavam sobre o papel que as expectativas dos professores em relação aos

alunos poderia desempenhar, a questão da profecia cumpridora, que todos podem aprender, que não pode haver uma classificação no primeiro dia de aula, que a condição social não implica no fracasso e o quanto a expectativa dos professores em relação aos alunos é fundamental. Emilia falou também sobre dar um voto de confiança para os alunos que se tem na sala de aula e um voto de confiança a si mesmo, mas sem utilizar velhas estratégias didáticas que não dão certo, sugeriu que se viva como profissionais que refletem suas práticas e a consequência de uma prática inadequada para os alunos.

Nesse sentido as contribuições de Coll (2006) também são úteis quando afirma que os alunos, dependendo da forma como são tratados, respondem às atividades propostas demonstrando interesse, envolvimento e confirmam ou não as expectativas dos professores no que diz respeito às aprendizagens: “com frequência, os alunos dos quais são esperados dificuldades recebem propostas que estão abaixo de suas possibilidades” (COLL, 2006, p.47).

Para Philippe Meirieu (2005, p. 74), “ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele é educável”; ele considera o postulado da educabilidade como a razão de ser do ofício do professor e como condição para exercer a docência.

Como instrumento de monitoramento da avaliação desse encontro, solicitei que as colegas elaborassem um pequeno texto sobre suas percepções acerca do mesmo, se os objetivos foram alcançados e quais eram as expectativas para o próximo. Apresento e interpreto algumas avaliações:

“Foi bem explicado os objetivos do trabalho proposto. Vai ser muito bom para nos motivar, enquanto professores, e renovar nossas práticas. Achei criativa a forma de propor o trabalho. Foi bem conduzido o trabalho. Gostei muito” (trecho da avaliação realizada por escrito da professora A3).

Na escrita dessa professora pode-se perceber que ela estava sentindo-se desmotivada para o trabalho, sinalizando que uma forma de reverter isso seria renovar a prática. Ideia que encaminha para a expectativa dela em relação aos próximos encontros.

Outra professora escreveu que “o encontro foi muito produtivo, pois houve troca constante de experiências entre os participantes. As angústias, frustrações e trocas de saberes são muito importantes e creio que nossos encontros serão bastante produtivos. Eu, particularmente, estou sempre buscando condições que seduzam os meus alunos a aprender e não só receberem tudo pronto. Muito bom o encontro, estamos todos muito necessitados desta troca” (trecho da avaliação realizada por escrito da professora A1).

Essa professora percebe que formação continuada produtiva necessita de permuta constante de experiência. Na mesma frase cita angústias, frustração e trocas de saberes, parecendo encaminhar a percepção de que são sentimentos comuns entre professores.

Fernandez (1992) observou que um nível de comunicação comumente utilizado pelos professores nos grupos diz respeito à queixa, relacionada como sentimento de frustração ou de impotência. A queixa funciona como inibidor da possibilidade de pensar, ocupa o lugar de um pensamento, que é necessário para mudar a realidade. Segundo a autora, “o mais perigoso, portanto, do ponto de vista da autoria do pensamento, da subjetividade humana e da aprendizagem, é que a queixa ocupa o lugar do pensamento” (FERNANDEZ, 1992, p. 242).

Sobre o mesmo encontro outra professora manifesta: “penso que este trabalho muito irá contribuir para minha reflexão acerca de minha prática atual, minhas limitações e minhas possibilidades. Não sabemos ‘onde’ o aluno poderá chegar, mas é importante acreditar em seu ‘crescimento’ pessoal, gradual, contínuo, dentro de suas possibilidades. É preciso estar aberto, ‘desarmado’ para as críticas e pronto para se reinventar. Tudo isso só será possível dentro do grupo, com trocas, discussões, sempre em um ambiente crítico e colaborativo. Toda a ajuda, todo olhar diferente do meu sempre poderá trazer um novo ponto de vista, um novo caminho. Obrigada pelo auxílio” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A2, grifo da professora).

Essa professora sinaliza que o processo de formação poderá contribuir na reflexão sobre sua prática. O fato de colocar a palavra “onde”, quando se refere à aprendizagem dos alunos, entre aspas, indica que percebe que o quanto o aluno poderá aprender é incerto, mas destaca a importância da crença do professor no fato de que as aprendizagens são possíveis. Destaca também a importância da escuta do outro e afirma que para mudar é necessário não se sentir ameaçada pelas críticas desde que elas sejam no sentido colaborativo. Percebe que ouvir o outro pode encaminhar para diferentes percepções sobre o mesmo problema, agradecendo pela oportunidade de compartilhar com as colegas. Outro olhar diferente do dela poderá trazer um novo caminho.

O fenômeno das expectativas que os professores têm em relação aos seus alunos, em relação às aprendizagens, já foi estudado e comprovado. Weisz oferece elementos que complementam essa ideia ao afirmar que

se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em sua aprendizagem (WEISZ, 2009, p. 107).

Sobre as limitações e possibilidades frente ao conhecimento no exercício da prática, Morin considera que “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2003, p. 55).

“O primeiro encontro foi muito bom! Foi possível perceber o interesse de todos de participarem, deste desafio que é o de discutir, estudar e planejar novas alternativas para a EJA. Parabéns a orientadora Marli por motivar o grupo, que nos trouxe dinâmica de integração e foi bem objetiva ao colocar a proposta de trabalho” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora AA1).

Para mim, ficou evidenciado através das falas dessas professoras que as mesmas estavam com disposição para enfrentar os desafios, construir os encontros de formação e qualificarem as práticas pedagógicas nos seus contextos de atuação.

Por eu entender que a aprendizagem é tema de vários estudos, apresenta diferentes abordagens, originando vários conceitos, concepções e teorias e que essas teorias relacionadas à aprendizagem servem como marcos referenciais para responder aos nossos questionamentos e dar conta das permanentes interrogações que estão colocadas no cotidiano da sala de aula frente às aprendizagens dos alunos, percebi que seria importante trabalhar com os conceitos que permearam esse primeiro encontro e alguns equívocos que ficaram evidenciados nas avaliações das professoras, como os aspectos relacionados às concepções e aos processos de ensino e de aprendizagem e de como se ensina e como se aprende.

Considerarei também um começo positivo ter a adesão do grupo, a valorização do espaço de reflexão e perceber que elas desejavam mudanças, apesar de todas as minhas incertezas frente aos próximos encontros.

Morin (2011, p. 70), com a simples indagação de “quem teria pensado?” nos leva a problematizar que realmente todo o futuro é uma incerteza e que ninguém consegue responder tais questões em pouco tempo, pois o futuro já é o momento seguinte e com ele vêm as dúvidas e as incertezas de nossas vidas.

É preciso aprender a enfrentar as incertezas ligadas ao conhecimento, pois somente através da consciência do caráter incerto do ato cognitivo é possível chegar ao conhecimento pertinente. Para Morin (2011, p. 75), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

Com essas reflexões sobre a problematização do futuro e as incertezas diante do conhecimento eu apresento aqui o segundo encontro de formação, ainda que em busca do conhecimento pertinente para construir o referencial teórico junto com o grupo.

### Segundo encontro

O segundo encontro de formação ocorreu no dia 2 de julho de 2014 e teve como objetivo geral iniciar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*. Como objetivos específicos pretendia-se planejar os encontros de formação de uma maneira flexível, considerando às sugestões das professoras em todos os momentos; incentivar a participação de todos, favorecendo o posicionamento crítico do grupo; ler pelo prazer de ler; ler, analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com os conhecimentos já construídos pelo grupo de estudos.

Como forma de efetivar tais objetivos foi entregue e realizada a leitura do texto de Rubem Alves. Para introduzir tal leitura falei para o grupo de professoras que eu havia gostado muito de um texto de Rubem Alves denominado *O prazer da leitura* (ANEXO B) e gostaria de socializá-lo, apesar de, inicialmente não ter colocado no nosso contrato pedagógico daquela noite. Depois, refletindo sobre esse meu procedimento, percebi a dificuldade que estava em passar a coordenação do seminário para as colegas. Sempre fui muito proativa, assumindo muitas vezes tarefas que deveriam ser delegadas para o grupo.

Refleti sobre minha atitude e pensei que precisava desenvolver minha capacidade de trabalhar no coletivo. Inspirada no texto de Madalena Freire (1989) sobre a constituição dos grupos – que comentava justamente sobre o papel da autoridade-coordenação de ajudar os outros na sua organização e que essa responsabilidade somente poderia ser assumida se fosse compartilhada –, revi minha atitude e deleguei para que o grupo exercesse “sua autoridade-autoria, na realização do produto comum” (FREIRE, 1989, p. 1).

Distribuí as cópias do texto e começamos a leitura. Elas sugeriram que cada uma fizesse a leitura de um parágrafo e assim aconteceu. Gostei dessa sugestão das colegas e percebi que estavam utilizando uma técnica aprendida no encontro anterior, o que sinalizava para a ideia delas terem percebido como uma estratégia produtiva aquela que eu tinha proposto no primeiro encontro.

Na continuidade foi sugerido por mim, que as duplas responsáveis pela coordenação do seminário do livro daquela noite estabelecessem um contrato pedagógico próprio com o

grupo antes de começar o trabalho. Fato que nós já tínhamos combinado no encontro anterior, o que reflete de novo minha insegurança em “abandonar” o seminário para outra coordenação.

A coordenação do seminário ficou com as duplas que ficaram responsáveis pela apresentação, o prefácio e a parte I do livro. A apresentação do livro foi escrita por Sandra Telló, revisora do livro; o prefácio por Maria Conceição Pillon Christofoli e a primeira parte da obra de Suzana Schwartz, que apresentava a introdução, o conceito de alfabetização, o contexto da alfabetização no Brasil, a alfabetização de jovens e adultos/contribuições teóricas, os jovens e adultos analfabetos/quem são eles?, o saber, o fazer, o papel, o pensar e o olhar do professor alfabetizador.

Percebi pela forma que elas conduziam o seminário, que as duas haviam assinalado os parágrafos, em que haviam destacado as ideias que consideraram principais e estavam “apoderadas” da discussão do livro. Foram comentando parágrafo a parágrafo, com a participação do grupo.

Destacaram que os analfabetos estão imersos no mundo da escrita e que eles não eram tão analfabetos assim. Relacionaram muito a apresentação do livro com o texto de Rubem Alves, destacando que ensinar alguém a ler pode ser tão importante quanto sensibilizar uma pessoa para a poesia, pois essa era uma das ideias do texto do Rubem Alves. Quase todas destacaram na leitura as mesmas ideias.

A colega B1 comentou sobre a baixa autoestima dos nossos alunos frequentadores da EJA e que para muitos a escola é o único lugar onde interagem, divertem-se, conversam, que eles têm prazer em estar nesse espaço educativo. AA1 rebateu dizendo que está cansada dessa ladainha, que “eles têm que vir para a escola é para aprender. Isso sim!”.

Através da fala da professora B1, pude perceber ainda a ausência de clareza por sua parte em relação aos aspectos relacionados à sua prática pedagógica, pois percebe a escola como um espaço de encontro social e constituição de um grupo recreativo. Ela não aproxima sua ação de uma maneira reflexiva, não compreende a importância da instituição escolar como local privilegiado de aprendizagens, nem como as aprendizagens se produzem e resultam na aprendizagem dos alunos. Ainda que os aspectos afetivos, atitudinais (ZABALA, 1998) precisem ser considerados, não é com esse objetivo que os alunos vêm para a escola (lugar de aprendizagens) e nem é para isso que ela existe.

Como aponta Ferreiro (1993, p. 53), “se a escola não gera aprendizagem, não pode justificar-se como instituição social”. Sobre a importância do espaço escolar como lugar de aprendizagens, Meirieu (2005, p. 38), também afirma que “a escola é uma instituição onde as

aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se ‘sair dali’ sem aprender”.

Nesse sentido, as ações de uma escola que visa à qualidade como a nossa, que através do espaço de formação, pretende privilegiar as aprendizagens dos alunos e busca qualificar a prática educativa para que todos os seus alunos aprendam a ler e a escrever, precisa oferecer condições para que cada aluno tenha o seu progresso e construa o seu conhecimento mediatizado pelo professor. O ensino da melhor qualidade, de acordo com Rios (2010, p.138), “é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar”. A melhor qualidade é uma “qualidade ausente”, que se busca constantemente.

Destaquei como relevante nesse encontro para qualificar a prática alfabetizadora, a discussão sobre os invariantes didáticos, termo utilizado por Schwartz (2012), autora do livro que serviu como referência para análise, reflexão e elaboração do referencial teórico na perspectiva de ensinar todos os alunos a lerem e a escreverem.

A autora sugere, através dos invariantes didáticos, os aspectos estáveis no encaminhamento de um referencial metodológico, que estávamos buscando, independente do contexto em que estão inseridos os alunos e a escola. Segundo Schwartz (2012, p. 101), “esses aspectos serão nomeados de *invariantes didáticos*, já que invariante é algo que não sofre variação, que permanece, independente do contexto”.

As participantes destacaram que as dúvidas apontadas pela autora eram as mesmas delas, em relação a como fazer para ensinar a ler e escrever todos os alunos, em relação ao avanço das hipóteses com que os alunos chegam e sobre o clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem. Em relação à motivação, consideram a maioria dos alunos motivados, pelo menos para irem à aula, conforme a discussão anterior.

Também Antoni Zabala (1998) salienta que uma das tarefas do professor é a criação de um clima motivador, que gere o autoconceito positivo e a confiança para superar os desafios relacionados com a aprendizagem. Nesta mesma direção, Weisz e Sanchez (2009, p.45) afirmam que “o fato de acreditar que os alunos pensam, que são capazes, é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los”.

Eu destaquei o último parágrafo da introdução, no qual a autora escreve que não somos responsáveis pela miséria, pelas questões sociais, mas somos responsáveis por proporcionar a melhor oferta pedagógica, garantindo o ensino e a aprendizagem para todos os nossos alunos. Essa responsabilidade é nossa, eu complementei.

No intervalo fizemos a merenda pedagógica com as colegas. Organizei as cadeiras em forma de círculo e os lanches em mesas separadas. Uma mesa com os salgados e outra com

diversos tipos de chá e café. Dessa vez, organizei melhor esse momento, dado o destaque que o grupo deu para a “merenda pedagógica”. Para tanto, comprei pratinhos, talheres descartáveis, guardanapos de papel, entre outros.

Os comentários do grupo sobre a merenda pedagógica incentivaram a minha organização nessa outra merenda. Percebi que conforme Freire (1992) afirma, no processo de construção de um grupo, a comida é um dos instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos, pois comer junto é uma forma de conhecer o outro e a si próprio e no nosso caso esse momento estava se tornando um espaço de partilha, de aproximação, de constituição do grupo, que dessa forma estava “corporificando” essa ideia de Madalena Freire pelo meu “exemplo”, ideia destacada por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando se refere aos saberes necessários à prática docente.

No intervalo enquanto comíamos fraternalmente, as colegas falavam de tudo, riram, falaram de suas vidas pessoais animadas, conforme diz um colega de música: “sonoras”. Considerei relevante que elas perceberam a importância desse momento e que propuseram que a próxima merenda pedagógica fosse dividida entre todas, cada encontro ficaria sob a responsabilidade de uma delas, dessa forma não ficaria caro para ninguém, simbolizando para mim com esse gesto, a continuidade para a união e para a partilha na vida desse grupo.

Considero importante apresentar as avaliações com as aprendizagens das professoras no sentido de analisar estas informações e perceber se elas estão aproximando-se do objetivo geral do planejamento das ações, desejando que as interações que estamos oportunizando nesses encontros contribuam para que nós sejamos capazes de falar e pensar sobre nossas práticas indo ao encontro do que afirma Ferreiro (1990), que “aprender o objeto é ser capaz de falar sobre ele. Na medida em que me aproprio de minha fala sobre um determinado objeto estou no caminho para apropriar-me do sentido de minha prática sobre esse objeto” (FERREIRO, 1990, p. 25).

A avaliação do encontro manteve a mesma proposta do encontro anterior e foi entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudo.

Para a professora A2, “o debate foi intenso e detalhado abordando diversas questões extremamente pertinentes ao nosso trabalho. Estou orgulhosa de participar deste grupo e o livro certamente será ‘devorado’ inúmeras vezes” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A2).

A professora parece que considerou que a participação no debate foi intensa e que o fato de conseguirem detalhar as ideias relacionando-as com a prática desenvolvida por elas foi percebido como aprendizagem de conhecimento pertinente. Para Morin (2003, p. 15), o

conhecimento pertinente “é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar”.

Em outra avaliação foi explicitado: “destaco como importante neste encontro a leitura que a professora Marli nos trouxe, *O prazer da leitura*. Este texto foi amplamente debatido inclusive foram dados exemplos de como a leitura deixa de ser prazerosa em função de práticas pedagógicas dos professores. Importante também a discussão sobre os termos analfabetos e alfabetismo. E no livro a professora Suzana coloca o termo analfabetismo funcional. O encontro foi excelente com muita discussão e aprendizado, como percebemos são necessários muitos encontros como esse. O segundo encontro ficou com um gostinho de quero mais” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora AA1).

Percebi através da escrita desta professora que ela considerou a leitura importante, fazendo uma reflexão sobre o prazer que a leitura propicia e a influência das práticas pedagógicas do professor na diminuição deste prazer. As reflexões de Alves (2007) complementam a ideia da professora nesta perspectiva de ensinar o prazer em ler. Segundo o autor: “de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura” (ALVES, 2007, p. 61).

Também ela percebeu que são necessários muitos encontros para aprender mais e a própria escola seria esse local. Demo (2008, p. 51) afirma que “a escola precisa ser a casa da aprendizagem, de preferência a casa onde isso ocorre profissionalmente”. Quanto ao “gostinho de quero mais”, lembrei-me da poesia da Adélia Prado<sup>1</sup>: “não quero faca nem queijo, quero é fome”. Esta afirmação, em um contexto de ensino e de aprendizagem, encaminha para a concepção de aula que faz com que os alunos saiam desejando mais, quem sabe fazendo com que procurem por si mesmos, busquem a autonomia, a autoformação.

Outra professora avaliou que “a primeira parte do trabalho foi apresentada de maneira clara e objetiva por parte da dupla. O grupo respondeu aos questionamentos de maneira efetiva com participação em todos os momentos do grupo. Nossa discussão está focada principalmente na forma como os processos de ensino e de aprendizagem se dão. Na postura do professor frente aos desafios que norteiam e permeiam este processo. E este varia de acordo com as diferenças individuais do aluno. O professor alfabetizador não pode ter medo

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/autor/adelia\\_prado/](http://pensador.uol.com.br/autor/adelia_prado/)>. Acesso em: 16 fev. 2015.

de ousar e arriscar ao elaborar a sua proposta didática” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A1).

A professora parece ter considerado que o foco da formação são os processos de ensino e aprendizagem, como eles ocorrem, mas que o grande desafio do professor é considerar as diferenças individuais dos alunos, além de ousar e arriscar no seu planejamento, considerando tais diferenças.

Sobre o aspecto de considerar as necessidades específicas de cada um e considerar as diferenças individuais em relação ao saber, com o objetivo de acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno, as reflexões de Meirieu (2005, p. 122) contribuem, a partir do que chamou de “diferenciar a pedagogia” que é “oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem”.

Ainda nesse sentido Meirieu (2005) considera que o professor deva dirigir-se a toda a turma, mas é certo que cada aluno precisa de uma atenção especial, levando em conta suas diferenças. Segundo o autor, “todo aluno tem necessidade de ser considerado em suas diferenças e reagrupado com outros para que se responsabilize por eles em função de suas necessidades comuns específicas” (MEIRIEU, 2005, p. 121).

Os seres humanos são uno/diversos, pois além de carregarem caracteres comuns, possuem singularidades, tal como a impressão digital, compartilham da diversidade em sua singularidade. Segundo Morin (1997, p. 113), um dos focos de complexidade na relação entre parte/todo dentro dos sistemas complexos é a relação “complementar, concorrente e antagônica entre a diversidade e a unidade”. O autor afirma ainda que “somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais” (MORIN, 2011, p. 53) e a mistura de tudo isso constitui o que ele designa por “estofa” propriamente humano, resumindo assim a nossa ambivalência.

Ocorreu-me que no contexto da alfabetização, uma alternativa de trabalhar com a questão da diversidade dos sujeitos em relação às aprendizagens seria realizar o diagnóstico do conhecimento prévio que ele possui.

Outra professora 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora B2).

Essa professora conseguiu perceber que todos têm um objetivo comum, ou seja, o aluno e suas aprendizagens. Nesse sentido, lembrei-me de Demo (2008) quando afirma que para atender o aluno é preciso perceber o todo:

corpo e alma, matéria e espírito, razão e coração. Por isso, diz-se que 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 destaca 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A2).

Nesses recortes das avaliações sobressaio como importante o destaque dado pelas professoras sobre a necessidade de unir a teoria e a prática, a questão da formação pedagógica como responsável pelo crescimento teórico/ metodológico na construção de profissionais 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, 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/a”. Concordo 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, Imbernón (2000) auxilia nesse contexto de professor produzindo 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). Orientada pelo conceito de formação apresentado pelo autor e em busca de um referencial teórico com o grupo, encaminho o relato do terceiro encontro.

### Terceiro encontro

O terceiro encontro de formação ocorreu no dia 13 de agosto de 2014, teve como objetivo geral continuar o seminário do livro e como objetivo específico incentivar a participação de todos, favorecendo o posicionamento crítico do grupo, analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora, além de criar um e-mail coletivo do grupo, incluindo a autora, para favorecer o intercâmbio de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos.

Falei sobre a sugestão de criarmos um e-mail coletivo do grupo, como forma de ficarmos em comunicação com a autora, favorecendo a troca de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos entre os participantes. Ficamos de organizar como seria criado e quem iria ficar responsável por tal criação.

Em seguida, passei a coordenação para a dupla responsável pelo seminário daquela noite, que eram as mesmas do encontro passado, pois um encontro não havia sido suficiente, como havíamos idealizado, para cada parte definida. Esse fato nos faz pensar que mais do que “vencer o conteúdo planejado”, o grupo estava esforçando-se para explorar as ideias do livro, analisá-las sobre os diferentes olhares e posicionar-se criticamente sobre elas, o que envolve elaborar argumentos sobre seus posicionamentos. Elas rerepresentaram o seu contrato pedagógico e continuaram com a coordenação da apresentação – o prefácio e a parte I do livro.

Trouxeram um vídeo de oito minutos, chamado *Vida Maria*. Solicitaram que nós assistíssemos. Comentaram que relacionaram muito com o que havíamos estudado e discutido até aquele momento, principalmente no que diz respeito ao contexto da alfabetização no Brasil. A colega que trouxe o vídeo, durante a exibição, chamou a atenção para alguns detalhes, como a expressão e as feições da Maria, personagem principal, que foi endurecendo ao longo do tempo, das condições de vida da família, das privações econômicas, da continuação do ciclo de pobreza da infância, que as crianças até tentavam aprender, mas reproduziam a história de fracasso escolar dos pais, que nenhum terminou os estudos.

Quando o vídeo terminou, as coordenadoras do encontro questionaram qual a relação do vídeo com o capítulo que elas estavam coordenando. As colegas compararam as semelhanças do conteúdo e a história do vídeo com as discussões do encontro passado, sobre a perpetuação do analfabetismo e a necessidade de romper com esse ciclo nas famílias, e que muitas vezes, uma pessoa de família menos favorecida economicamente consegue concluir os

seus estudos chegando até a universidade e termina sendo referência para o restante dos membros daquela família e comunidade. No filme ninguém conseguiu romper com a pobreza.

Eu não conhecia o vídeo, mas comentei com elas que eu havia relacionado o mesmo com o texto do autor Álvaro Pinto (2010), que apresentava em seu livro as concepções ingênuas e críticas relativas ao analfabetismo. A concepção ingênua considera as causas do analfabetismo como questões individuais, atribuindo a responsabilidade ao sujeito e a família, acreditando que cabe ao próprio sujeito dar conta e demonstrar interesse por ler e escrever e conseguir os meios para tal, desconsiderando as questões sociais. Percebe o sujeito que não aprende como indolente, que a família é descuidada, o sujeito tem baixo nível intelectual, a pobreza também é apontada como causa do baixo rendimento. Lembrei que nós como educadoras teríamos que romper com o senso comum, com o que estava posto em relação ao analfabetismo para podermos progredir nas discussões. Falei também sobre os conceitos das concepções ingênuas e críticas da educação que esse autor apresentava. De acordo com Pinto (2010, p. 63) a concepção ingênua da educação “é sempre nociva, pois engendra as mais equivocadas ideias, que se traduzem em ações e juízos que não coincidem com a essência do processo real”.

Contrapondo-se a concepção ingênua, está a concepção crítica em relação à educação. A crítica é a antítese da ingênua. A crítica define o modo de pensar crítico considerando o caráter social do processo pedagógico, o caráter vital da educação como transformador do ser humano, entre outros. Retomei então nesse sentido, sobre as questões de ensinar todos os alunos da EJA e da forma como eles aprendem e que seria necessária uma reflexão também sobre o referencial teórico que algumas professoras estavam utilizando nas aulas, pois os alunos não estavam aprendendo e permaneciam nas mesmas etapas. Que teríamos que transformar nossas consciências ingênuas em críticas e reverter o quadro, os números, os métodos, os conceitos sobre escola, aprendizagem, relacionamento entre os alunos e os professores, estudarmos mais, planejar diferente, construir outro grupo, adotando explicitamente qual seria os pressupostos teóricos-metodológicos em que se apoiavam os professores da EJA.

Nesse sentido, José Carlos Libâneo (1990) contribui afirmando que a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram o trabalho dos professores e tais condições não são apenas pedagógicas, mas condicionantes sociopolíticas que configuram as concepções de sujeito e de sociedade e os diferentes pressupostos sobre escola, aprendizagem, relacionamento professor-aluno e avaliação. Essa prática diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos que os professores adotam de forma explícita ou implícita. Salientei

também o fato de que alguns alunos estavam na mesma etapa e não haviam progredido nas aprendizagens, que deveríamos pensar sobre essas questões que ocorrem nas turmas, pensar em novas estratégias fazendo com que todos aprendam. Elas concordavam com o que foi dito e manifestaram que contavam comigo para fazer isso.

As colegas, então, conduziram para a discussão sobre as contribuições teóricas do capítulo estudado. A1 falou que o professor tem que estudar e conhecer o contexto para poder auxiliar o aluno, planejar suas aulas e significar o conteúdo, destacou também, quando a autora escreve que o objetivo do trabalho didático-alfabetizador é contribuir para que os sujeitos se tornem usuários autônomos da linguagem. A discussão retornou novamente sobre a questão do método. Eu perguntei: mas afinal, professoras, que método vocês utilizam na sala de aula para alfabetizarem os seus alunos?

A colega A4, disse que não adiantava ninguém negar que no Brasil o método silábico era o mais utilizado. Destacaram a pesquisa de Emilia Ferreiro e as práticas inadequadas que ocorreram com as conclusões da pesquisa e a confusão dos professores em relação às importantes descobertas científicas de Ferreiro e Teberosky (1999), que a questão do “método Emilia Ferreiro” é voz corrente, pois muitos pensam que ela utilizou um método de alfabetização. O grupo tem clareza que não é um método.

Cabe salientar, que os construtivistas não inauguraram um método de alfabetização e sim uma proposta, considerada como conjunto de estratégias didáticas baseadas em concepções coerentes de ensino, aprendizagem, alfabetização, sujeito e mundo. A diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem no processo que o sujeito realiza (FERREIRO, 1999).

O construtivismo sugere que se aprende na interação, verbalizando diferentes hipóteses, oportunizando a produção ativa de pensamentos sobre o conteúdo que se quer que o aluno aprenda; investe na pesquisa em grupo, no estímulo à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos, deixando de enfatizar a memorização sem significado para o aluno. Daí o termo “construtivismo”, pelo qual se procura indicar como o sujeito aprende quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento que pensa e elabora.

Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, acredita-se, nessa abordagem, que é lendo que se aprende a ler, escrevendo que se aprende a escrever, pensando e elaborando hipóteses que quando percebem incompletas necessitam de outras mais elaboradas.

As colegas falaram sobre a questão do erro e como ocorria em suas salas de aula. “Eu corrijo”, dizem umas, “eu não corrijo” dizem outras. O construtivismo enfatiza a importância do erro na aprendizagem. O erro faz parte do projeto do acerto, desde que a prática pedagógica do professor tenha clareza disso. Considera-se nessa perspectiva que para que o sujeito aprenda, ele precisa testar hipóteses, as quais geralmente são incompletas, como erros construtivos. Assim, o construtivismo considera que a correção com caneta vermelha, e um “x” para informar que está “errado”, não são estratégias construtivas de aprendizagem, pois não oferecem “material” para embasar o avanço do pensamento do sujeito, oportunizando que estabeleça relações entre sua hipótese anterior e uma nova informação fornecida pelo professor.

Destacaram também a ideia sobre o equívoco de apresentar as letras e as sílabas para a formação das palavras e que após as pesquisas realizadas com crianças essa prática tornou-se sem sentido para o aprendiz. A4 comentou: “como podem os professores trabalhar somente com o método silábico? Vivemos em um mundo em que a tipologia textual é muito variada”. Ela explica que é possível trabalhar e fazer os alunos lerem através de receitas, conta de luz, jornal, trabalhar com os valores de preço nos encartes.

Fazendo uma avaliação pessoal desse encontro, destaco a discussão sobre os métodos utilizados na alfabetização como o mais relevante naquela noite. Em relação aos métodos de alfabetização, alguns autores afirmam que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não são questões de método, mas sim do tipo de intervenção do professor que está baseada em suas concepções de ensino, aprendizagem, sujeito, mundo, mesmo que algumas vezes ele não tenha clareza de quais são (WEISZ, 2009).

Em relação aos métodos utilizados, em alguns momentos eu fazia um “inventário mental” sobre as principais estratégias de ensino utilizadas por algumas professoras presentes: cópia, memorização e repetição. Observo que apesar de em muitos parágrafos as colegas concordarem com o conteúdo do texto, era exatamente o contrário que elas faziam nas aulas, de acordo com as observações participantes que realizei. Tenho a impressão de que algumas vezes elas esqueciam que eu observei como elas trabalhavam os conteúdos com os alunos.

No intervalo fizemos a merenda pedagógica. As colegas trouxeram delícias. O momento da merenda estava tornando-se mesmo uma estratégia de aproximação, de vínculo do grupo, estávamos articulando nesses momentos a teoria e a prática!

Retornamos para o seminário. A professora A4 comentou em relação aos conteúdos escolares e a realidade dos alunos sobre uma aluna nova que recebeu e que falou o seguinte: “professora, eu gosto de estudar, mas não coloca frases infantis para eu ler”. Para mim, essa

frase da aluna sintetizou o compromisso que temos com os jovens e adultos em processo de alfabetização que retornam para a escola em busca de conhecimento. Compromisso de oferecer a melhor oferta pedagógica (SCHWARTZ, 2012).

As ideias de Schwartz aproximam-se das de Freire no que diz respeito à complexidade do conceito de alfabetização, à relação entre linguagem e leitura de mundo e à estreita ligação entre o escrito e o contexto advindo do adulto alfabetizando. Para Schwartz (2012):

a alfabetização de jovens e adultos acontece ao longo de um processo que, além de habilitar o aprendiz a ler, a produzir e compreender [...] precisa conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e desejo de transformação quando a realidade assim o demandar. (SCHWARTZ, 2012, p. 99)

Também relaciona às questões da leitura e da escrita com as demandas da vida moderna e do prazer em ler, percebendo ainda que a educação de jovens e adultos precisa conscientizar o aluno sobre a importância da alfabetização para qualificar sua vida.

Orientada pelas reflexões de considerar os conhecimentos dos alunos, do compromisso do trabalho do professor frente às demandas atuais e o desejo de transformar aquela realidade, apresento a seguir algumas avaliações desse encontro realizadas pelas professoras.

“O encontro como sempre foi muito produtivo. Muito bom o vídeo “Vida Maria” onde podemos colocar nossas experiências. Como sempre as colegas conduziram muito bem o seminário.” (trecho da avaliação realizada por escrito da professora AA1). A professora parece ter percebido o encontro como produtivo e o vídeo serviu como matéria de pensamento para elas falarem de suas experiências do espaço de formação, sugerindo que antes dos encontros não tinham espaço para tal.

A solicitação da avaliação de cada encontro, além de servir para monitorar o projeto vai ao encontro da afirmação de Freire (1996), quando reflete 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, o qual carece de rigorosidade metodológica.

Nesse mesmo encontro outra professora avaliou 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A4).

A professora 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 recebem na educação dos jovens e adultos, além de valorizar um olhar individualizado para cada sujeito que recebe nos espaços da sala de aula.

Os estudos e reflexões de Miguel Arroyo (2006) contribuem no sentido de identificar a complexidade dos sujeitos que hoje chegam às classes da EJA, que modificou o perfil de adultos e trabalhadores que a escola recebe como “jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23), destacando dessa forma a importância e a responsabilidade do professor alfabetizador frente a esse cenário educacional.

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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A3). Pela escrita dessa professora é possível considerar que o encontro contribuiu no processo de reconstrução de sua prática.

Nesse encontro pude perceber que as concepções, os referenciais e as compreensões em relação às práticas educativas do grupo de professoras encaminhavam para ações mais reflexivas e aprofundadas, ainda que em relação às avaliações escritas entregues por elas estivessem em termos gerais muito vagas. Somente a partir do quarto encontro percebi uma mudança também na qualidade das escritas das professoras, pois escrever obriga os sujeitos a pensarem seu próprio pensamento (CARLINO, 2006), e também a organizá-lo para colocar no papel.

Em relação à prática das professoras, conforme mencionado, foi possível perceber que algumas modificações ocorreram ao longo dos encontros, como, por exemplo: mudanças em relação à organização do espaço físico de suas salas de aula, tornando as relações mais interativas entre os alunos e as professoras, articulações entre o que era comentado nos encontros e a reflexão sobre o fazer pedagógico na sala de aula, o papel e o olhar do professor no seu contexto de ação, o sentido da alfabetização e da aprendizagem para o aluno e a utilização de diferentes tipos de textos.

Mesmo assim, percebi que teria um grande desafio pela frente e o quanto as colegas estavam apostando em mim para realizarem essa caminhada de formação pedagógica em

busca de um referencial. Dialogar e considerar os saberes que as professoras traziam, aliar esses saberes com a teoria e transformar em ações educativas que construíssem um novo referencial, era para mim a maior provocação no momento.

Nesse sentido, Libâneo (1994) percebe que a formação dos professores, seus saberes, implica em “uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. (LIBÂNEO, 1994, p. 27). Cabe salientar, que eu também percebia que estava aprendendo e construindo um referencial teórico junto com as professoras, os conceitos, a fundamentação teórica em relação a esses aspectos considerados acima, coerente com a ideia de que “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1996), estamos em constante reconstrução.

Consciente da incerteza e do inesperado, em Morin encontrei uma definição que contemplou aquele momento. Segundo ele, “o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado” (MORIN, 2011, p. 29).

Com o desafio de construir uma mudança de olhar do grupo, aliado a minha falta de experiência com alfabetização de adultos, mas acreditando que transformar a realidade era possível, que “ensinar exige a convicção que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76), fui conduzida para a construção do quarto encontro de estudos com as professoras.

Em relação à criação do e-mail do grupo, conforme o combinado, não foi criado, pois surgiu a ideia da constituição de um grupo no *Facebook*, que foi pensado e elaborado no encontro seguinte.

#### Quarto encontro

O quarto encontro de formação ocorreu no dia 20 de agosto de 2014. Nele, tanto o objetivo geral como os objetivos específicos foram os mesmos do encontro anterior, considerando que estava prevista a continuidade do seminário.

As coordenadoras do seminário fizeram uma síntese das principais ideias da parte I, sobre “Os jovens e os adultos analfabetos”, que foi entregue por escrito para as colegas terem uma referência na discussão (ANEXO C).

Eu informei que gostaria de retomar alguns pontos importantes em relação ao nosso posicionamento crítico, percebia que nos seminários estávamos destacando ideias do livro, mas que carecíamos de encaminhar a articulação dessas ideias com as questões do cotidiano

da sala da aula alfabetizadora. Retomei novamente o filme que as colegas haviam mostrado no encontro anterior, “Vida Maria”, sobre as questões de ensinar todos os alunos da EJA, sobre o referencial teórico que algumas professoras estavam utilizando nas aulas, lembrando que o nosso objetivo era a mudança das práticas e dos referenciais teóricos. O importante para o sucesso do seminário seria repensarmos com criticidade sobre a ação e a prática pedagógica alfabetizadora realizada nas salas de aula das professoras participantes.

Nesse sentido, a ação pedagógica do professor depende de suas noções de ensino, aluno, aprendizagem e mundo. Ao encontro dessa ideia, Weisz e Sanchez (2009, p. 22) afirmam que, “o professor tendo consciência disso ou não, todo ensino se apoia em uma concepção de aprendizagem”. Por essa ótica, tem-se que a prática pedagógica do professor carrega sempre um conjunto de ideias que a norteiam. Comentei que teríamos que compreender além das concepções que norteavam as suas práticas, modificando as intervenções utilizadas por elas até então, quando percebessem a necessidade disso e perceber as relações existentes entre as intervenções com a não aprendizagem dos alunos.

Para compreender a intervenção didática do professor é necessário, então, desvelar e analisar a concepção que o professor tem e que expressa com os seus atos em relação ao conteúdo o qual quer que o aluno aprenda, ao processo de aprendizagem e a como deve acontecer o ensino (WEISZ; SANCHEZ, 2009).

Weisz e Sanchez (2009) explicam também que a intervenção didática do professor pode auxiliar nas condições para a aprendizagem ocorrer, colocando o sujeito em conflito cognitivo: “nesses momentos a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de outros patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer” (WEISZ; SANCHEZ, 2009, p. 25).

As colegas comentaram sobre as histórias de fracasso do grupo do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, percebem que muitos alunos não aprendem e reprovam, mas com os encontros de estudo, a autoestima delas aumentou, sentiam-se mais animadas, notavam que estavam aprendendo muito com os estudos e com o próprio grupo. Em relação ao medo de não conseguir desempenhar seu papel e ao autoconceito negativo, uma colega comentou que os professores também apresentam, não somente os alunos: “às vezes eu saio daqui arrasada eu canso mais com seis alunos adultos do que com trinta crianças, a questão emocional suga a gente”.

Percebi nas falas destas professoras, em certo sentido, que elas desconsideravam que os sujeitos aprendem algo e depois utilizam esse conhecimento fazendo relações com o que aprenderam, construindo e reconstruindo essas relações com o conhecimento novo, criando

assim novas informações, conceitos e conhecimentos, quando são provocados intelectualmente e desafiados a progredir e sentem-se motivados para aprender. O professor, diante dessa complexidade da aprendizagem, é o responsável por criar situações que oportunizem a reconstrução, mas para tanto precisa também acreditar na capacidade do sujeito de aprender e na sua própria capacidade de saber ensinar.

Schwartz (2014, p. 38) oferece elementos para enriquecer esta reflexão ao afirmar que, “assim como os alunos podem se sentir incapazes de aprender, muitos professores podem se sentir incapazes de ensinar a alguns alunos. E parar de tentar”. É importante, porém, superar essa sensação, entender a complexidade da atividade pedagógica e considerar que se não estivermos convencidas na capacidade dos alunos em aprender, “se não tivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em sua aprendizagem” (WEISZ; SANCHEZ, 2009, p. 25). Nessa ideia está contida a necessidade do diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos para a adequação das intervenções adequadas do professor.

Na sequência, o grupo ficou discutindo por um longo período as questões apresentadas em relação ao prazer relacionado com as aprendizagens. Todas concordaram que na medida em que os alunos conseguem aprender e obter resultados satisfatórios eles querem cada vez aprender mais, ficam motivados, percebem-se capazes.

Nesse sentido, Zabala (1998) salienta que o melhor incentivo ao interesse do aluno é ele perceber que está aprendendo e que pode aprender. Segundo o autor, “a percepção de que a gente mesmo é capaz de aprender atua como requisito imprescindível para atribuir sentido a uma tarefa de aprendizagem” (ZABALA, 1998, p. 96). Também ele comenta que o aluno quando encontra um clima propício, de valorização, estimulação, em que predomina a aceitação e a confiança, potencializa assim o processo pessoal de construção do conhecimento.

Lembrei para as colegas que na entrevista inicial que eu havia realizado com elas, uma colega falou que os alunos gostavam de vir para a escola, que elas tinham esse ponto a favor. Trouxe a questão da motivação para a discussão. Salientei que é necessário, para que a motivação para ensinar e para aprender aconteçam, que o professor invista e relacione as aprendizagens com prazer, e isso somente poderia ocorrer se houvesse uma mudança significativa nas intervenções didáticas dos professores e um bom planejamento diário das aulas.

O professor, de acordo com Weisz e Sanchez (2009), desenvolve pelo menos dois tipos de ação pedagógica: uma diz respeito ao planejamento da situação de aprendizagem e a outra à intervenção propriamente dita do processo que está ocorrendo. As ideias de Demo (2008) contribuem nesse sentido, desvelando que o objetivo da aprendizagem está na construção da autoria e da autonomia do aluno, com a orientação do professor. Segundo Demo (2008, p. 17), “o aluno é o ponto de partida e de chegada da intervenção do professor”.

A seguir, fizemos a merenda pedagógica, que estava ligada aos nossos encontros como uma parada de prazer e aproximação. Após o intervalo retornamos.

B1 abordou a questão da motivação apresentada no livro. A discussão girou em torno da motivação pessoal, motor da ação e da responsabilidade do professor frente ao tripé da motivação apresentado por Alonso Tapia (2005), formado pelas metas positivas de aprender; pelo custo estimado para alavancar essas metas, considerando o medo de enfrentar o desconhecido e pelas expectativas de sentir-se ou não capaz de aprender.

As participantes ficaram bastante tempo refletindo e discutindo sobre o tema “desamparo aprendido” e trouxeram alguns exemplos relacionados, casos de alunos dos anos anteriores, que não se sentiram capazes e desistiram. Desamparo aprendido é a sensação de não se sentir capaz, que se desenvolve após vivenciar experiências que não são bem sucedidas, o sujeito pode aprender que não tem controle sobre o seu sucesso ou fracasso, que independem de seus esforços, que podem não ser suficientes para mudar a situação que desejam modificar.

Chamaram a atenção para o relato sobre a situação descrita no livro a respeito da corporificação das palavras pelo exemplo, expressão de Paulo Freire (1996), e que seria necessário fazer com todos os alunos, dar sentido para as aprendizagens deles, significar as aprendizagens da leitura e da escrita.

Relacionaram as questões do texto com o contrato pedagógico que eu sempre fazia no começo dos encontros. O texto afirmava que as questões sobre o que é ler, escrever e para que serve a leitura e a escrita precisam ser esclarecidas no primeiro dia de aula, no contrato pedagógico, incorporando atitudes com significado com exemplos evidenciando para os alunos como essas aprendizagens podem contribuir na qualidade de vida deles.

Exemplificaram que nós também gostamos de antecipar o que vai acontecer naquela noite de encontro de estudo, e que sempre ficamos sabendo através do contrato pedagógico que cada colega estabelece com o grupo antes do começo das atividades do seminário, diminuindo nossas ansiedades, explicitando os objetivos, se podemos interromper quando

desejarmos, ou se sugerem que listemos os questionamentos e/ou comentários para o final. A mesma vivência pode ser desenvolvida com os alunos.

A4 retomou novamente a questão de que os professores alfabetizadores devem conhecer a psicogênese da escrita para poder ensinar: “a gente tem que saber o que estão descobrindo para melhorar a nossa prática”, concluiu ela. As colegas concordaram com a necessidade de desenvolverem estudos específicos sobre esse tema, analisar a diversidade de percepções que o grupo pode ter sobre o uso dessa teoria no ensino e na aprendizagem da alfabetização.

Destaco também como relevante nessa noite a construção de um espaço de interação para o diálogo e trocas com as professoras e a autora do livro. No lugar da criação de um e-mail para o grupo, foi sugerido pelas colegas a criação de um grupo fechado no *Facebook*, em que todos os participantes fossem administradores, tivessem acesso ao material divulgado e pudessem postar documentos, textos complementares para a formação, fotos, vídeos, *slides* com o material dos encontros realizados, além da comunicação entre os seus membros, tendo como ideia a permanente discussão e trocas. Foi denominado de “Formação Continuada-EJA”. Considero relevante ressaltar, que a criação do grupo interativo, bem como o nome de tal espaço midiático, foi de elaboração e criação das colegas alfabetizadoras e demais professoras participantes do projeto.

Por entender que as tecnologias digitais cumprem um importante espaço de comunicação entre os grupos, estabelece uma relação com o saber de forma dinâmica, interativa, tornando-se dessa forma uma poderosa ferramenta para a informação e a construção de novos conhecimentos nessa sociedade em que vivemos, foi pensada a utilização desse recurso de comunicação como forma de enriquecer, ainda que de forma virtual, a construção das nossas aprendizagens. Pierre Lévy (2010, p. 49) afirma que: “a palavra *virtual* pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico”. Ainda nesse sentido, da utilidade das tecnologias para a construção das aprendizagens, as reflexões de Levy (2010) auxiliaram-me sobre a nova relação com o saber que está colocado na sociedade contemporânea e que pode beneficiar a formação dos professores.

Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Audiovisual, “multimídia” interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, fax ou Internet [...]. (LEVY, 2010, p. 171)

Nesse momento apresento as avaliações das professoras, considerando os objetivos do encontro e percebendo uma aproximação maior entre o conhecimento prévio que trouxemos para o grupo e o que desejávamos conseguir em termos de análise do referencial teórico.

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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora B2).

Esta 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 o desejo de ver se as teorias estudadas funcionam com os alunos “reais” nos seus contextos de atuação. As ideias apresentadas por Alves (2007, p. 26) 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”.

Outra professora considerou que “hoje o encontro foi muito interessante, pois as professoras (nós) fizemos reflexões críticas sobre o nosso desempenho na sala de aula. Foram repensadas várias atitudes que não são de acordo com um professor ético e ciente de sua atuação. Também, surgiu a possibilidade de estudo sobre alguns tópicos importantíssimos que poderemos conversar e trocar ideia” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora B1). O encontro parece ter encaminhado reflexões sobre as relações entre a ética e as atitudes de um professor consciente de seu papel e a repercussão dessas questões nas intervenções didáticas alfabetizadoras necessárias para a busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever a todos os alunos.

As articulações da ética com as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, de acordo com Rios (2010) ocorrem na percepção de que um professor competente é aquele que tem o domínio dos conteúdos de sua área específica, socializa esses conhecimentos, define finalidades para a sua ação e assume uma atitude crítica frente ao fundamento e ao sentido da definição dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos, tendo como referência os direitos do bem comum. É o conjunto das competências técnicas, ética, política e estéticas que define a competência.

Outra professora escreveu: “o encontro de hoje foi muito significativo. Durante a apresentação as colegas citavam exemplos da sua prática pedagógica. Conseguimos adequar

teoria e prática, um grande desafio para nós educadores. O nosso próximo desafio será estudar a psicogênese da língua escrita, uma sugestão e necessidade do grupo. Queremos fome!!!” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A4).

Considerando as avaliações apresentadas, destaco como importante o interesse das colegas sobre as teorias relacionadas com as aprendizagens, pois essas servem como marcos referenciais para contribuir na busca de respostas. Quem sabe estudando e refletindo com a autora do livro vamos construindo a teoria como suporte do nosso referencial! Até esse encontro eu tinha muitas dúvidas sobre como iria ocorrer e se seria possível essa reconstrução. Como afirma Morin (2011), uma teoria não é o conhecimento, ela oportuniza sua reconstrução, desde que reflita-se criticamente sobre ela e a ressignifique no próprio contexto de atuação.

Percebi também, que neste último encontro de estudos senti-me mais segura para intervir, provoquei mais a discussão, não fiquei apenas observando e descrevendo. Percebi algumas mudanças na minha própria prática. Revi alguns posicionamentos, opinei mais, apontei aspectos que foram abordados na leitura do capítulo definido para a discussão, não fiquei na superfície, prossegui com a perspectiva de qualificar-me, ciente que seria uma tarefa difícil e desafiante para mim e para o grupo.

Mas como conseguir esse objetivo se eu mesma apesar da formação pedagógica estava distante das questões que diziam respeito à alfabetização? Como dar conta da amplitude dessa tarefa com uma apropriação teórica muito frágil sobre tais questões? Atenta aos meus relatos nos diários de campo, considerei que como orientadora educacional conhecia ou deveria conhecer os processos de aprender e de ensinar e que em relação às questões ligadas à alfabetização, seria apoiada nas sessões de orientação para esse projeto. Senti-me impregnada da fundamentação teórica que li para conseguir implementar esse grande desafio.

Eu fui desafiada diversas vezes nesse percurso a compreender duplamente, como nos dizeres de Morin (2011), que existem duas formas de compreensão: a intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. “Compreender significa intelectualmente aprender o conjunto, com-prehendere, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)” (MORIN, 2011, p. 82). Inspirada nesta perspectiva de compreensão, abracei o grupo, o texto, o contexto e os desafios colocados para nós. Convido o leitor para continuar fazendo parte dessa mudança e reconstrução evidenciada no relato do quinto encontro de formação.

### Quinto encontro

O quinto encontro ocorreu no dia 17 de setembro de 2014. O objetivo geral foi o mesmo do encontro anterior, pois estávamos dando continuidade ao seminário, e para os específicos foi acrescentado o de participar com ideias e sugestões sobre o grupo no *Facebook*, que foi criado pela colega A2 e denominado “Formação Continuada- EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos com a autora do livro.

A colega responsável pela coordenação do seminário daquela noite apresentou o seu contrato pedagógico e lembrou que ela estava com a coordenação da parte II do livro que aborda os invariantes didáticos: “O que são?”; “Invariante didático 1: O diagnóstico do conhecimento prévio + acompanhamento individual da avaliação”; “Invariante didático 2: A constituição do grupo – apresentações + crachás + chamada”; e “Invariante didático 3: Construção do contrato pedagógico”.

Destaquei a importância desse capítulo, para qualificar a prática alfabetizadora, visto que nele a autora sugere, através dos invariantes didáticos, que são os aspectos estáveis no encaminhamento de um referencial metodológico que estávamos buscando, independente do contexto em que estavam inseridos os alunos e a escola.

A professora A2 reforçou a ideia de diagnosticar o que cada aluno sabia para construir as futuras aprendizagens, as hipóteses de escrita que já foram construídas; propôs para o grupo que todas realizassem o diagnóstico, que as colegas elaborassem a entrevista cognitiva solicitando aos alunos que escrevessem quatro palavras do mesmo grupo semântico e uma frase com uma palavra dissílaba. A sugestão foi de iniciar com uma entrevista individual, com base na realizada por Ferreiro e Teberosky (1999), conhecida como a escrita das quatro palavras e uma frase e tem como objetivo identificar os saberes já construídos sobre a escrita.

A colega A2 salientou que o livro propõe o diagnóstico com o objetivo de identificar os conhecimentos que cada um traz sobre a escrita e para planejar ações que auxiliem os alunos a avançar em seus conhecimentos, partindo de tal diagnóstico.

Na continuidade, fomos para outra sala fazer a “merenda pedagógica”, momento de confraternização e aproximação do grupo. Retornamos após o intervalo e continuamos com as análises do diagnóstico das hipóteses construídas pelos alunos da A2.

Destaco como positivo nesse encontro o começo da realização das entrevistas cognitivas com base em Ferreiro e Teberosky (1999) realizadas pelas professoras alfabetizadoras, que ocorreram em todas as turmas e com todos os alunos, tendo por objetivo

identificar os conhecimentos que cada um trazia sobre a escrita e assim planejar ações para que os alunos avançassem, partindo do diagnóstico realizado. Além das professoras terem vivenciado o conteúdo estudado na prática, também debateram as hipóteses construídas pelos seus alunos com base nos questionamentos do livro que servia como referência. Através deste diagnóstico, as professoras alcançaram o objetivo proposto.

Em relação aos saberes construídos pelos professores relacionados com suas vivências e práticas, estudos de Maurice Tardif (2002) complementam ao somar que “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares” (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor).

Considero que a partir dessa análise foi possível às professoras realizarem o planejamento partindo daqueles conhecimentos advindos do diagnóstico, não para classificar os alunos, mas sim para conhecer as hipóteses construídas por eles no que diz respeito à escrita e a partir desse diagnóstico planejar as ações, contextualizar a prática pedagógica no sentido de direcionar as necessidades daquele grupo de alunos.

Essa minha percepção foi baseada, devido ao fato de que as professoras identificaram através do diagnóstico o que cada aluno trazia de conhecimento sobre a escrita, possibilitando dessa forma, um planejamento direcionado para que o conhecimento de cada aluno progreda, partindo dos seus próprios conhecimentos.

No planejamento e execução das ações, é preciso considerar aspectos como as relações interativas entre os professores, alunos, a forma como o grupo organiza-se, os conteúdos da aprendizagem e a maneira como o tempo é organizado e utilizado, considerando, sobretudo, a diversidade dos alunos. Meirieu (2005) complementa essa ideia ao dizer que o professor precisa elaborar uma representação da realidade na qual vai atuar, seus principais componentes, sua disposição interna e as intervenções que contribuam para o avanço dos sujeitos. São, segundo Meirieu (2005, p. 130), “concepções que permitem prever as consequências de um ato, fazer o confronto com os objetivos, ajustar a estratégia, verificar os resultados, resolver na medida do possível as dificuldades encontradas”.

Através de algumas avaliações das professoras sobre esse encontro pudemos ir monitorando o processo que estávamos vivenciando. 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A3).

Ao encontro da avaliação dessa professora está a afirmação de Tardif (2012, p. 11): “ensinar supõe aprender a ensinar e dominar progressivamente os saberes necessários à realização das tarefas docentes”.

Tendo como responsabilidade a coordenação do grupo e atender os objetivos do projeto de intervenção, apresento o relato do sexto encontro de formação.

#### Sexto encontro

O sexto encontro foi realizado no dia 8 de outubro de 2014 e teve o mesmo objetivo geral e específico dos encontros anteriores, considerando a continuidade do seminário.

A coordenação do seminário continuou com a professora A2, ela comentou que o mais importante daquela noite seria a realização e a análise das entrevistas cognitivas realizadas pelas colegas. Ela apresentou o contrato pedagógico para aquela noite e as colegas concordaram. Houve uma discussão sobre os assuntos abordados nos *slides* e depois as professoras apresentaram as entrevistas cognitivas realizadas com os alunos, aluno por aluno e turma por turma.

A2 falou novamente da importância da realização do diagnóstico, não para classificar os alunos, mas para conhecer as hipóteses construídas por eles no que diz respeito à escrita e, a partir desse diagnóstico, realizar o planejamento das ações, contextualizar a prática pedagógica, no sentido de direcionar as necessidades dos alunos da EJA. Ressaltou da importância de todas as professoras continuarem a realização sistemática e metodologicamente como o modelo do quadro proposto pelo livro. Elas concordaram e comprometeram-se de em espaços curtos de tempo realizar novamente o diagnóstico.

Percebi que a colega A1 antes dos encontros de estudo não realizava o diagnóstico do conhecimento prévio com os alunos da turma. Quando questionei como ela reconhecia o

conhecimento dos alunos para poder conhecer as hipóteses construídas por eles, ela respondeu: “Tempo de experiência, Marli. Mas, agora vou começar a fazer”.

Eu falei: “É isso mesmo, colegas, o mais importante é que vocês reflitam sobre o que estão fazendo e acompanhem as experiências que estão estudando e dando certo ao longo dos tempos, através de pesquisas e investigações científicas, pois se for para mantermos as mesmas práticas sem modificações, de nada vai adiantar o nosso espaço de formação e discussão”.

Considerando a fala da professora A1, transcrita acima, identifica-se a utilização de teorias empiristas que estão impregnadas de representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno e como ele aprende, sendo que na prática pedagógica embasada nas noções do empirismo tem-se a ideia de que o aluno precisa memorizar, fixar as informações e acumulá-las, desconsiderando os conhecimentos prévios necessários para realizar o planejamento.

A professora A1 comentou que estava lendo poesias para os alunos, como de fato eu pude perceber quando entrei na sala de aula dela e lá estava o livro do Mario Quintana. Também nessa ocasião ela mostrou os textos que estava trabalhando. Eu disse para ela que eu havia ficado contente quando cheguei à aula e ela estava trabalhando com os alunos em formato de círculo. Que eu entendia essas modificações como a consequência dos nossos estudos e reflexões.

A professora AA1 entrou na discussão em relação ao tipo de letra que o aluno deveria usar. A4 comentou que os alunos no ENEM poderão ter dificuldade se utilizarem somente a letra bastão. A2 entende que devem ser respeitados todos os tipos de letras. Todas concordaram sobre isso e disseram que elas aceitavam os diferentes tipos de letras utilizadas pelos alunos. AA1 relatou que tem o desejo de saber mais sobre esse assunto, de ler diferentes opiniões sobre a utilização ou não da letra cursiva.

Considerarei o tema abordado sobre a importância da letra nos processos de alfabetização como um dos aspectos mais significativos que foram discutidos nesse encontro, tendo em vista que a escrita, durante muito tempo, foi entendida como decodificação de sons das letras ou das sílabas que formavam as palavras, as frases e os textos, sendo considerada uma simples codificação.

Nessa perspectiva, o aluno tinha por praticamente única função, acerca da escrita, a memorização de todas as letras, sílabas ou fonemas que formavam as palavras, e a decodificação de sentenças e textos. O professor que se apoia nesta prática desenvolve um trabalho de forma tradicional, usando o modelo de ensino transmissivo, valorizando a memorização, a cópia, o ditado e os exercícios de repetição, desconsiderando os diferentes

textos que circulam na sociedade e a experiência com a linguagem escrita que os jovens e adultos tiveram antes mesmo de ingressarem nas turmas de alfabetização. Para Schwartz:

A maioria dos professores que concorda com essa concepção desenvolve a sua prática apresentando o alfabeto ao aluno, letra por letra, montando sílabas simples (ba-be-bi-bo-bu), explicitando oralmente essas sílabas, solicitando que os alunos repitam e realizem cópias sistemáticas diretamente do quadro em aula. Gradativamente os alunos são orientados a juntar esses pedaços, formando palavras simples geralmente dissílabas. (SCHWARTZ, 2010, p. 74)

Para Schwartz (2010), tais práticas transmissivas de alfabetização fazem com que o professor conceba a escrita como um código de transcrição, que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, reduzindo a linguagem a sons sem significados e que enfatiza o ensino nessa decodificação de um certo código.

Ainda conforme Schwartz (2010), tal concepção de alfabetização, baseada na assimilação, contribui para a construção de alunos como meros copiadore. Para a autora, “uma proposta didática que priorize um aspecto figurativo da escrita – como um tipo de letra – provavelmente vai contribuir para a formação de excelentes copistas, sujeitos que irão engrossar os índices de analfabetismo funcional do país” (SCHWARTZ, 2010, p. 80).

Nas discussões mais atuais sobre a escrita, alguns autores consideram o tema da letra cursiva como uma questão obsoleta em um mundo de tecnologias (FERREIRO, 2012) e que não mais deveriam estar na pauta obrigatória das ações dos docentes alfabetizadores (SCHWARTZ, 2010).

Essa discussão foi alicerçada no referencial teórico estudado e foi evoluindo até uma aproximação da teoria estudada com a modificação das concepções das professoras, ainda que algumas continuassem a questionar a importância da letra cursiva e sua utilização até o final dos encontros.

Sobre a classificação do aluno em relação aos níveis, algumas colegas entendiam que teria que ter uma classificação, justificando que assim ficaria mais fácil para o professor a identificação do conhecimento dos alunos. Eu comentei que no texto que estávamos estudando não dizia que não podia, mas o mais importante era saber os conhecimentos que cada um trazia, em uma perspectiva diagnóstica, para depois continuar o trabalho pedagógico, não para rotular, classificar, pois segundo a autora, partindo da perspectiva que ela apresentou, tal classificação não é necessária, o diagnóstico se faz necessário para progredir em direção ao conhecimento que o aluno traz e para o planejamento do professor partir desse conhecimento.

Em relação à formação dos grupos, as colegas relataram que após o começo dos encontros de estudo, o grupo de professores ficou mais unido, mais ligado umas com as outras, estão mais fortalecidas e menos abandonadas. Disse que era importante manter o grupo de estudo mesmo após o término do projeto. Para Madalena Freire (1992, p. 64), 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”.

Questionei como elas realizavam a interação dos alunos nos primeiros dias de aula, que estratégias de interação utilizavam, elas comentaram que sempre realizavam dinâmicas com os alunos no começo do ano letivo. Comentei sobre a importância da interação dos grupos no sentido de favorecer as relações sociais e o crescimento do grupo e até como apontou Schwartz (2012), na questão da evasão, situação corrente nas turmas da EJA. Assim, Schwartz afirma que “o grupo precisa, de tal forma, estar sincronizado, que, quando ocorrer uma evasão ‘inevitável’, seus componentes possam discutir essa perda” (SCHWARTZ, 2012, p. 124), reunindo forças para permanecer, vencendo os desafios e sentindo-se como sujeitos capazes e com poder de superação.

Sobre a questão do óbvio na relação pedagógica, fiquei de postar no grupo do *Facebook* o artigo da autora do livro referente a este assunto, como importante contribuição sobre este tema tão pouco explorado e abordado, pois para nós educadores, sempre tudo parece tão óbvio. Segundo Schwartz (2009, p. 345), “a relação pedagógica esta permeada de complexidades que precisam ser traduzidas, ressignificadas, desveladas, evidenciadas, trazidas para o espaço de sala de aula através de diálogo, da reflexão-ação-reflexão crítica, pois o não dito também não é ‘óbvio’”.

Após esse momento, as colegas comentaram muito sobre a construção do contrato pedagógico que foi realizado nos nossos encontros de estudo, desde o início, e como era interessante saber, conhecer tudo o que aconteceria naquela noite, o planejamento, o cumprimento dos acordos estabelecidos desde o início; indicaram também que pretendiam utilizar na sala de aula tal contrato.

Passaram, então a descrever as entrevistas cognitivas realizadas por elas, aluno por aluno, turma por turma, que estão descritas com detalhes no diário de campo do sexto encontro.

Houve o momento para a realização da merenda pedagógica, como sempre carregada de sentido de confraternização, união e de construção.

A avaliação ocorreu no mesmo formado da anterior, mas percebi que cada vez mais as escritas das professoras refletiam sobre as aprendizagens significativas e pertinentes que elas estavam construindo em busca de um referencial.

Para exemplificar, trago 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 que significou 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.

Segundo Esther Grossi (1992), ao referir-se ao processo de formação dos professores, esta 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)

Ainda nesse sentido, de formação permanente para os professores, significando as aprendizagens no cotidiano, considere que aprender é sistemático, único, para toda a vida, durante toda a vida, é movimento, não é linear, é contínuo, dinâmico, pessoal, intransferível, gradativo. Um apontamento interessante a essa abordagem, que diz respeito a todas as aprendizagens, independente das questões de idade certa, tempo, e que considera que a aprendizagem ocorre durante toda a vida, foi feito por Schwartz (2012) em sua concepção do aprender, que para ela “é incorporar ao repertório individual e subjetivo de cada sujeito conhecimentos que serão mobilizados quando necessário for e que contribuirão para modificar qualitativamente a vida dos (eternos) aprendizes. Só se para de aprender quando se morre” (SCHWARTZ, 2012, p.59).

A professora AA1 na avaliação considerou que “neste encontro discutimos sobre a formação de grupo em sala de aula e do contrato pedagógico. Percebemos que nem todos os professores trabalham em grupos e passaram a ver a necessidade de concretizar esta ação. Tarefa não muito fácil, porque os alunos muitas vezes estão ligados à maneira formal que

estudam, um atrás do outro e copiando, copiando as atividades do quadro, sem discutir sobre as mesmas. Para que isto aconteça é necessário possibilitar oportunidades para que o aluno possa discutir, conversar e realizar atividades junto com outros colegas. Acredito que de certa maneira os professores da EJA utilizam no primeiro dia de aula o contrato pedagógico. Onde estabelecem e discutem porque estar no espaço escolar, qual a proposta de trabalho, como vão desenvolver os trabalhos e para que servirá a aprendizagem. Porém acho que isto acontecia somente nos primeiros dias e com o tempo isto se perdia. À medida que alunos e professores interagem o contrato pedagógico fica meio distante da sala de aula” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora AA1).

A professora parece que percebeu o sentido e a importância da formação dos grupos no contexto de uma prática alfabetizadora, ainda que considere uma tarefa árdua, pois os alunos estão acostumados a não interagirem e a receberem as informações de forma transmissiva pelo professor, com atividades que visam à cópia do quadro, à repetição e à memorização, sem compreenderem que a construção dos conhecimentos supõe outro formato de interação de grupo, formato este que contribui para a aprendizagem. Além de considerar que apesar dos professores saberem da importância do espaço escolar e das aprendizagens dos alunos, durante o semestre essas informações ficavam perdidas e deixavam de ser relevantes.

Refletindo sobre a avaliação da professora AA1, considere que as concepções e convicções de um professor repercutem nas ações desenvolvidas por ele no contexto na sala de aula, na metodologia utilizada, no planejamento, na avaliação e na instituição escolar em que ele atua como um todo, uma vez que, como aponta Zabala (1998, p. 27): “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”.

Para mim, um professor ciente dessas indagações dirá: “ensino quando utilizo o conhecimento que eu tenho, em favor de, em nome de, a serviço de, para os, no sentido de. Quando utilizo os conhecimentos necessários para saber sobre o como se ensina e de como o aluno aprende, quando significo as aprendizagens que têm que ser aprendidas, proponho abordagens diferentes, dou sentido para aquele conhecimento, agregando com os outros que ele já traz, quando provoço nele (no aluno) o desejo de querer mais, desencadeando o desejo pelo novo, auxiliando para que ele se sinta desafiado, queira explorar, proporcionando que ele pesquise, apaixone-se, envolva-se, faça conexões com outras aprendizagens”.

Tais pensamentos são possíveis justamente porque, como apontam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35), “todo o enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma

concepção sobre a natureza do conhecimento assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento”. Como podem as informações referentes à importância do espaço escolar e das aprendizagens dos alunos, durante o semestre terem ficado perdidas e deixarem de ser relevantes?

Tendo como objetivo construir o referencial teórico, para também auxiliar as professoras para que durante o semestre as informações não ficassem perdidas e nem deixassem de ser relevantes em relação ao espaço escolar e as aprendizagens dos alunos, apresento o sétimo encontro de formação.

### Sétimo encontro

O encontro ocorreu no dia 22 de outubro de 2014, o objetivo geral foi o mesmo dos encontros anteriores, considerando a continuidade do seminário do livro. Os objetivos específicos também foram os mesmos, com ênfase na continuidade da participação de ideias e sugestões sobre o grupo no *Facebook*, denominado “Formação Continuada-EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos entre o grupo e com a autora do livro. Nesse encontro eu era a responsável junto com outra colega pela coordenação do seminário.

Os capítulos do livro que foram abordados naquele encontro foram o “Invariante didático 4: O planejamento didático 5 – Questionamentos básicos”; “Invariante didático 5: Organização do espaço físico – Ambiente alfabetizador”; “Invariante didático 6: O conteúdo da alfabetização – Texto e contexto”.

Apresentamos em *slides* os principais destaques que nós havíamos feito do texto como um roteiro para a discussão.

Comentei que antes de começar eu gostaria de fazer novamente uma retomada em relação aos aspectos da prática pedagógica que elas entendiam ter modificado após o começo do grupo de estudo, pois eu havia ficado com algumas indagações no encontro passado. Lembrei para elas qual era o objetivo geral do projeto de intervenção e que todas as ações deveriam convergir para a mudança na prática alfabetizadora na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos. Considerei importante fazer esse exercício de retomar as mudanças ocorridas no contexto com o sentido de perceber se estávamos nos aproximando dos objetivos que foram propostos e se as ações estavam coerentes com os marcos, com os referenciais das teorias que estávamos estudando.

Zabala (1998), nesse sentido, considera que a

análise da prática é inseparável de inovação, já que só podemos inovar a partir da detecção das dificuldades ou carências do que podemos mudar. É inseparável de formação; nós profissionais, avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos, na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar os motivos de nossa atuação. Mas também é inseparável de referenciais, de marcos que permitam fazer estas análises. (ZABALA, 1998, p. 223)

Elas citaram vários exemplos de mudanças após o começo dos estudos, como as relações mais interativas entre os alunos e as professoras, a organização do espaço físico e na disposição dos alunos em sala de aula, a constituição dos grupos, a realização das entrevistas cognitivas, a identificação do que os alunos sabiam em relação à escrita, discussão e reflexão sobre o fazer pedagógico na sala de aula, o papel e olhar do professor no seu contexto de ação, o sentido da alfabetização para o aluno, o sentido da aprendizagem para o aluno e para as professoras também, o uso do contrato pedagógico, a utilização de diferentes tipos de textos, uma maior responsabilidade por parte delas em relação à aprendizagem dos alunos, pois perceberam que pararam de apontar a vida deles, as condições econômicas e sociais, como justificativa para o fracasso, ou seja, um novo olhar para quem elas recebiam na sala de aula; ficaram mais preocupadas com o planejamento, aprenderam novos conceitos sobre ensino, aprendizagem, alfabetização, sobre a escrita, a leitura. As colegas comentaram também que os textos que estávamos utilizando para a realização do seminário, trazem exemplos de atividades interessantes e de fácil transposição para a sala de aula.

Além disso, listaram que tiveram um olhar diferenciado para a questão do erro, sobre a realização da tarefa de casa, que estavam utilizando mais jogos, diferentes estratégias didáticas, realizando algumas propostas práticas sugeridas no livro na sala de aula, além de uma aproximação e interação maior entre elas. Percebi que a cada encontro a lista ficava mais ampliada, mas faltava ainda uma discussão mais aprofundada sobre a importância do planejamento didático. E essa questão norteou todo esse encontro. Mas porque esse assunto é tão importante?

De acordo com Weisz (2009), o professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica: uma diz respeito ao planejamento da situação de aprendizagem e outra é a intervenção no processo que está acontecendo. No caso da alfabetização, o professor precisa considerar que as propostas de atividade direcionam-se basicamente para duas competências técnicas dos alunos. Um tipo de atividade pode demandar que o aluno pense no “como se escreve” e outro tipo no que precisa escrever. Uma atividade comumente planejada pelos professores

alfabetizadores é solicitar que o aluno escreva uma frase com uma palavra que foi trabalhada em aula. O que os professores, muitas vezes, não percebem é a complexidade desse tipo de atividade, pois ela demanda que o aluno utilize dois esquemas de pensamento diferentes. Ele vai precisar pensar na frase que quer escrever (o que) e no como se coloca no papel o que deseja. Essa é a justificativa dos alunos escreverem frases curtas, pobres, pois não estão habilitados ainda para desenvolver com mais desenvoltura as duas demandas contidas nesse tipo de habilidade.

Nesse sentido, o planejamento didático faz parte do papel do professor, servindo para sistematizar suas intenções didáticas, considerando a flexibilidade inerente aos aspectos interativos da sala de aula. O professor que embasa sua prática nas concepções construtivistas de ensino e de aprendizagem considerará, na forma do seu planejamento, as respostas aos questionamentos que Schwartz (2012) propõe. Segundo a autora, “para planejar, é preciso pensar **no quê** (atividade), no **para quem** (conhecimentos prévios), no **para quê** (sentido da aprendizagem), no **porquê** (significado da aprendizagem) e no **como** (detalhamento das estratégias didáticas) (SCHWARTZ, 2012, p. 142, grifos da autora).

Zabala (1998, p. 21) também propõe questionamentos em relação à prática educativa que podem servir de base para qualquer planejamento: “para que educar? para que ensinar? Estas são as perguntas capitais. Sem elas nenhuma prática educativa se justifica”.

Essas foram algumas questões abordadas nesse encontro com as professoras e na avaliação foi solicitado que elas explicitassem por escrito a aproximação que conseguiram fazer entre a teoria estudada e a prática vivida na sala de aula. A avaliação foi entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudo.

Ao analisar as avaliações, recordei uma ideia de Ferreiro (1990) em relação ao diagnóstico de aprendizagens. Ela afirma que quando o sujeito se apropria de um objeto e é capaz de falar sobre ele, é que está no caminho para apropriar-se do sentido da prática sobre esse objeto.

Por exemplo, 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da 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” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora AA1). Essa professora também indicou através da avaliação como as implicações das abordagens estudadas no referencial teórico nos encontros estão influenciando e modificando os seus espaços de atuação. Para 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. Nessa noite o horário extrapolou o combinado e as colegas ficaram até a hora de bater o sinal para a saída de toda a escola, o que percebi como positivo, pois nem sentimos o tempo passar, envolvidas no debate.

#### Oitavo encontro

Foi realizado no dia 29 de outubro de 2014. A coordenação daquela noite estava sob a responsabilidade das colegas A3 e B2, que abordaram o “Invariante didático 7: A construção do repertório das palavras significativamente memorizadas”; o “Invariante 8: O trabalho em grupo como estratégia didática, como princípio de aprendizagem”; o “Invariante 9: A lição de casa” e o “Invariante 10: Clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem”.

O encontro começou no horário marcado, foi realizado na sala do SOE da escola e não estava presente a colega C1.

A colega A3 começou a leitura fazendo referência à citação de Paulo Freire que apareceu no texto do livro em relação à questão dos diferentes saberes. Também ressaltou sobre a necessidade de saber qual o conhecimento prévio que o aluno traz, para ir além, considerando que a aprendizagem não ocorre no vazio.

Comentei que esse é um dos motivos pelos quais o livro incentiva a realização das entrevistas para identificar o conhecimento prévio que cada aluno traz. Para Coll (2006, p. 61) “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”.

Na sequência, B2 comentou sobre a necessidade de construir um repertório de palavras para ser utilizado como matéria-prima para a construção de outras palavras ou textos. Sobre esse assunto, A2 comentou que os seus alunos construíram um repertório de palavras na infância, quando estavam na escola e que eles ficaram presos durante muito tempo naquelas palavras. Lembrei que o repertório de palavras significativamente memorizadas tem por objetivo servir como material para oportunizar pensamentos sobre a escrita.

Nesse sentido, AA1 comentou também que devemos ter cuidado com essas “memorizadas”, de nada vai adiantar pedir que realizem cópias de palavras como era feito antigamente, quando os alunos enchiam linhas das mesmas palavras. Por esse motivo o título do invariante refere a palavras “significativamente” memorizadas, indicando que a memorização sem significado não contribuiu para essa construção. As reflexões de Ferreiro (1993, p. 22) vão ao encontro das da colega, quando afirma que “o ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização”.

As professoras comentaram também ser muito frequente a situação descrita pela autora em relação à aluna Madalena, que trouxe dois cadernos cheios com a escrita do seu nome, mas não sabia escrevê-lo sem copiar letra por letra, indicando que apenas repetir a escrita sem pensar sobre ela não tem significado para o aprendiz.

Em relação ao “Invariante didático 8: O trabalho em grupo como estratégia didática”, as colegas lembraram as atividades que deverão ser desenvolvidas na semana da EJA, como uma excelente possibilidade de trabalhar em grupo com todos os alunos dos anos iniciais.

Sobre essa participação do grupo na “EJA conect@ Gerações”, que proporcionará diferentes oficinas em várias áreas do conhecimento e serão realizadas para todas as turmas da EJA da escola, as professoras comentaram que pretendem realizar oficinas sobre reutilização de alimentos.

Combinaram que trabalhariam durante dois dias sobre alimentação saudável, vitaminas, trabalhariam com receitas sobre alimentos que podem ser reutilizáveis, os diferentes aspectos relacionados com a alimentação, reutilização de alimentos (frutas e legumes) e concluiriam com uma oficina prática envolvendo todos os alunos das quatro turmas da alfabetização e todas as professoras, oportunizando dessa forma um trabalho com todo o grupo. Elas pretendem, na cozinha da escola, fazer com os alunos suco da casca do abacaxi, docinhos de banana, diferentes tipos de sucos com legumes e frutas, bolinho de legumes. Na quinta-feira, participariam das atividades coletivas propostas para todas as

turmas e na sexta-feira participariam da Feira do Livro com todos os professores e alunos das dezessete turmas da EJA da escola.

Agora, refletindo sobre essa atividade, percebo que ela não tem nada a ver com o invariante didático 8, uma vez que esse invariante relacionava-se com a questão da constituição dos grupos dentro da sala de aula, como forma de construir um ambiente descontraído, fazendo que todos participem, exponham suas ideias, um ambiente para produção de pensamento.

Fizemos a merenda pedagógica, momento de parada prazerosa, de confraternização, de trocas e aproximação entre as colegas.

Após esse momento, retornamos com a discussão sobre o trabalho em grupo como estratégia didática, como princípio de aprendizagem, salientei sobre o desenho proposto pela autora para que todos os alunos fiquem de frente para todos e todos de frente para o quadro. De qualquer maneira, mesmo com o número reduzido de alunos nas salas, é possível fazer muitas aproximações e diferentes formas de organização. Para Meirieu (2005 p. 123), “todo aluno tem necessidade de trabalhar com outros que tenham sensibilidades, estratégias de aprendizagem e níveis diferentes, a fim de enriquecer-se com essas diferenças”.

Destacaram também o “Invariante didático 9: A lição de casa”. Algumas colegas comentaram que perceberam que o texto considera como positivo a utilização da lição para casa. Salientei que prestem bem atenção no que autora aponta: que o tema deve servir para produzir pensamentos e conhecimentos com significado, tem que ser fonte de prazer e não castigo. Comentei também que seria importante destacar os detalhes apresentados pela autora em relação aos objetivos da tarefa, que precisam ser explicitados para os alunos, que precisam ser capazes de realizar sozinhos a tarefa. Além disso, a lição precisa ser retomada na próxima aula e a produção de cada um socializada por todos.

A2 relata que a não correção das tarefas por parte dos professores termina sendo razão de desestímulo para os alunos, pois são solicitados a realizar uma tarefa, mas depois ninguém olha, nem corrige, a atividade fica no “vácuo”; salientou também que os alunos gostam de ser valorizados, de receber retroalimentação em relação à produção deles. Concluiu dizendo que elogia e incentiva muito os seus alunos no momento adequado.

A avaliação desse encontro foi realizada tendo o texto de Rubem Alves como provocador/desencadeador de ideias. Neste texto, o autor afirma que

o que permanece de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. Eu jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu num texto. Jamais pediria que ele “interpretasse” o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocados pelo que leu. (ALVES, 2002, p.11)

Foi solicitado que elaborassem, com a ajuda das ideias de Alves, um pequeno texto cujo título poderia ser: Que pensamentos tive provocada pela leitura do livro e pelo seminário?

A professora A1 indicou, pelo texto que escreveu, ter pensado sobre os conteúdos estudados naquela noite, parece que foi provocada pela leitura e pelo texto do livro. Para ela, “precisa ser trabalhado um repertório de palavras, que sejam significativas para os alunos, como seu nome, nome dos colegas e palavras utilizadas no seu dia a dia. Após a preparação de todas as palavras: tesouro ou referencial. A partir deste tesouro, poderemos realizar diversas tarefas, de preferência escolhidas pelo próprio grupo, pois assim teremos uma motivação maior por parte deles. A motivação é primordial, pois o aluno motivado, sempre vai além das expectativas iniciais. O trabalho em grupo também é uma importante estratégia a ser utilizada, pois se aprende muito mais quando há interação. A lição de casa é um ótimo recurso para fixar o que foi aprendido na escola, desde que, sejam bem explicitados para que o aluno saiba o que e como realizar. Manter em sala de aula um clima de acolhimento e respeito, valorizando sempre a opinião e as colocações de todos. Enfim é importante que o aluno sinta que pode e é capaz sempre de ir além” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A1).

A professora parece que recuperou as aprendizagens realizadas naquela noite citando inclusive algumas atividades práticas em relação aos conhecimentos teóricos construídos. Também retomou a questão da motivação adequada para o ensino e para a aprendizagem, e da valorização das aprendizagens para que o sujeito seja capaz de aprender, assunto que havia sido tratado em encontros anteriores. Espero que a professora consiga transpor para a sua prática o que aprendeu.

Outra professora afirmou: “o invariante 7 me fez lembrar do repertório de palavras que coletei e que originaram cartazes que fiz com os alunos pesquisando imagens no laboratório de informática. O invariante 8 me fez pensar se eu poderia explorar melhor o trabalho em grupo. Acabo tendo os alunos ao meu redor (mesas grudadas na minha), mas os trabalhos que

realizo em grupo são poucos prejudicados por um atendimento quase individualizado... Fizemos alguns trabalhos em grupo como os que envolveram a Feira do Livro, a Expofeira, a Oficina de Nutrição, mas é bem menos que eu gostaria. Tenho tentado ‘unificar’ o trabalho, mas ainda não consegui. O invariante 9 me fez pensar que eu trabalho mais a pesquisa e coleta (no caso dos rótulos, por exemplo). Como meus alunos trabalham o dia todo eu tenho evitado tarefas extras... Não quero sobrecarregar ninguém. Mas vou repensar. O invariante 10 eu penso que representa bem minha turma. Neste aspecto parece que consegui motivação, clima excelente, valorização do grupo, pertencimento. Estou feliz” (Trecho da avaliação realizada por escrito da professora A2).

Nesse momento, quando li na avaliação da professora “Estou feliz”, lembrei-me do livro de Rios (2010) no capítulo intitulado “Felicidadania”, em que a autora justifica a junção dos termos felicidade e cidadania resultando em uma expressão que exprime uma prática profissional competente, apontando o caráter multidimensional desses conceitos. Mas ela afasta o conceito mercadológico e romântico da palavra felicidade e a compreensão reducionista do conceito cidadania. Para tanto, ela retoma alguns aspectos dos conceitos de ética, política e estética, articula os conceitos entre cidadania, democracia e felicidade e reflete a presença de tais conceitos no âmbito da instituição escolar e do trabalho do professor.

Para Rios (2010), a escola é um dos lugares de construção para a felicidadania. Construir a felicidadania na ação docente é reconhecer o outro, é tomar como referência o bem coletivo, é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho, é instalar na escola e na sala de aula uma instância de comunicação criativa, criar espaço no cotidiano da relação pedagógica para a afetividade e alegria e, por fim, lutar pela criação e pelo desenvolvimento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

A tarefa fundamental da educação e da escola ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é contribuir também para que as pessoas sejam criativas em seus contextos de atuação, exerçam seus deveres e sejam pessoas felizes. Felicidade como concretização de uma vida digna, em sentido pleno exercido na coletividade (RIOS, 2010).

Mesmo ressaltando as escritas das professoras, compreendo que transpor para a prática as aprendizagens compartilhadas não é um processo simples, mudar não é simples.

No horário previsto o encontro terminou, mas as professoras continuaram para a organização da semana da EJA. Acho que ninguém queria ir embora, envolvidas que estávamos no sentimento de construção de felicidadania. Com esse sentimento construí o nono encontro de formação.

### Nono encontro

O encontro foi realizado no dia 12 de novembro de 2014, teve os mesmos objetivos e avaliação do encontro anterior.

A coordenação do seminário estava a cargo das professoras AA1 e da A1, que ficaram encarregadas da parte três do livro: “A aula-lugar de ensino, aprendizagem, interação”.

Antes de iniciarmos, sugeri que após nove encontros, lendo e refletindo juntas as ideias apresentadas no livro, que elas escrevessem um bilhete para a autora, comentando o que elas perceberam de adequado, o que elas não concordavam e alguma dúvida que elas gostariam de esclarecer. Eu falei que entregaria o bilhete pessoalmente, elas poderiam escrever em casa e me trariam no último encontro. Elas concordaram.

Combinamos também que no nosso último encontro seria realizado o planejamento para o próximo semestre, utilizando o conhecimento que construíram no desenvolvimento do projeto de intervenção e a nossa confraternização em uma pizzaria após as 21 horas. Ficamos de definir o local e a data para a confraternização.

Eu retomei com os invariantes didáticos: o que eram, sua importância e que as colegas deveriam retomar com essa leitura no sentido de efetivar as sugestões que a autora apresentava, como o diagnóstico do conhecimento prévio, o uso dos crachás, contrato pedagógico, enfim para que as sugestões que foram apresentadas ao longo dos nossos encontros fizessem parte da rotina não rotineira delas.

AA1 relatou que esse capítulo sobre a aula-lugar de ensino, aprendizagem e interação estava articulado com os invariantes didáticos que eu havia retomado.

As colegas comentaram que pretendiam realizar todas as sugestões da autora do livro, pois queriam ver mudanças significativas em suas práticas. Nesse sentido, as intenções das professoras são complementadas pelas ideias de Coll (2006). Para ele, “sem a contribuição de professores conscientes de que o conhecimento é uma construção, a aprendizagem escolar seria uma viagem incerta, de consequências duvidosas” (COLL, 2006, p. 121).

Em relação aos três questionamentos básicos sobre o começo da aula – Qual a proposta para o dia? Quais seus objetivos? Como será realizada a aula? –, A1 comentou que sempre começa a aula com uma conversa com seus alunos, comenta o que ela planejou para aquela noite, o que vai realizar, seus objetivos e pergunta sobre o que ocorreu com eles naquele dia, conversa sobre o cotidiano deles.

As colegas comentaram que é comum a situação descrita pela autora de colocar a data no quadro, o nome da escola e a expressão “Boa noite!”. Comentei que, por favor, elas fujam disso. Todas disseram que não fazem!

A1 relatou que trabalhava com uma ficha de emprego, que planejava suas aulas de modo que a rotina torne-se rotina não rotineira, como nos dizeres da Madalena Freire.

Falaram da importância de estabelecer uma rotina sistematizada e esperada pelos alunos. Comentei sobre a importância de incluir nessa sequência a leitura diária. A1 comentou sobre o autor Mario Quintana, que os seus alunos gostam e interessam-se por tal autor. A4 comentou que é importante variar o gênero literário, apresentar outros gêneros para os alunos, nem sempre os mesmos. Discutiram as atividades sistematizadas que a autora sugere, sugestões simples, de fácil execução e que contribuem para a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

A ativação da curiosidade também deve ser levada em conta na hora do planejamento, comentou B2, o que é o mais difícil, pois planejar de uma maneira, trazendo novidades, variar o cardápio, não é tarefa fácil.

Comentei que temos muito material à disposição, muitos recursos, e com um pouco de criatividade é possível manter aulas mais interessantes e dinâmicas, despertando e ativando o interesse dos alunos, também destaquei a importância da utilização dos crachás e a necessidade de compreender sua abrangência nas aprendizagens e sua utilização.

Em relação à ativação e manutenção do interesse, A4 comentou que os alunos adultos evadem, pois os professores não conseguem retroalimentar o interesse dos mesmos, transformando em hábitos ações rotineiras e sem significado para eles.

A3 relatou que na medida em que foi lendo o livro e com a realização dos seminários nos grupos de estudos, foi ficando com a sensação de que tudo o que ela realizava estava errado. Comentei que o objetivo de constituir um espaço de compartilhamento de experiências e sentimentos era o de provocar reflexões críticas sobre as práticas, poder elaborar argumentos para se posicionar sobre as ideias do livro e, se concordar com elas, colocar em prática e contribuir, promover mudanças no índice de aprendizagem dos alunos. Em relação ao comentário dessa professora, as reflexões de Grossi me auxiliaram para encaminhar a compreensão em relação a alguns aspectos das bases teóricas de uma proposta de alfabetização. Segundo a autora, “de nada serve instrumentalizar professores para uma certa prática quando eles não estão senhores da teoria que a embasa” (GROSSI, 1990, p. 65).

Em relação ao planejamento de estratégias para fazer o conhecimento dos alunos avançar e o grau de complexidade das atividades, A1 comentou que para os seus alunos essas

precisam ser bem simples. Implícita a essa fala está a pouca convicção da professora no potencial dos seus alunos. Além disso, a professora não parece considerar que o que é simples para quem sabe ler e escrever pode não o ser para quem não sabe. Professores empiristas pensam ser atividade simples ensinar letras, sílabas e palavras “simples”. Estudando Ferreiro, percebe-se que essas não são estratégias simples para quem não sabe ler e escrever!

Outro aspecto comentado foi quando as colegas lembraram as diversas vezes que quando eram alunas ficavam constrangidas de questionar os professores, com medo do erro e da exposição. Comentaram que o clima de sala de aula precisa ser construído e percebido como espaço livre de ameaças (MEIRIEU, 2005).

Em relação ao aspecto da necessidade do aluno atribuir significado as tarefas propostas, A1 comenta que além de ter significado para o aluno tem que ter também para o professor. A1 destacou e comentou a última parte do livro e eu concluí dizendo que eu gostaria de acompanhar as mudanças e reflexões nas práticas pedagógicas, fruto das nossas discussões, tendo como base a fundamentação teórica que havíamos discutido nos últimos meses e principalmente que todos os alunos aprendessem a ler e a escrever.

A avaliação da professora B2 encaminhou para a síntese das aprendizagens daquela noite: “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”.

### Décimo encontro

O décimo e último encontro ocorreu no dia 3 de dezembro de 2014 e teve como objetivo geral realizar o planejamento para o próximo semestre utilizando as ideias, sugestões e concepções teóricas estudadas nas reuniões de formação. Combinamos também que realizaríamos uma confraternização com as participantes do grupo.

A proposta era a de listarmos as ações diárias e procurarmos fazer com que elas atendessem aos aspectos estudados pelo grupo de formação durante nossos encontros. Independente do semestre a que destinavam-se, tentaríamos construir atividades permanentes que fizessem parte da rotina não rotineira do planejamento. As colegas concordaram e contribuíram com a atividade proposta sugerindo estratégias. Assim, o plano de aula foi dividido em atividades permanentes e sistemáticas. Entre essas, as permanentes:

- a realização de uma dinâmica de apresentação pessoal para o primeiro dia de aula e, também, ficou acordado que quando entrassem novos alunos as professoras precisariam pensar em uma estratégia de acolhimento desses sujeitos;
- a distribuição dos crachás visando o repertório das palavras significativamente memorizadas, do nome dos participantes – essas aprendizagens servirão de matéria prima para o pensamento na construção de outras palavras, além de promoverem pensamentos sobre a escrita, a construção do tesouro das palavras e de um dicionário das novas palavras aprendidas;
- a realização da chamada como instrumento pedagógico – não como instrumento burocrático – uma vez que pode ser uma excelente oportunidade de valorizar aqueles que estão presentes na aula e lamentar os ausentes, discutir tais ausências com todos e procurar resgatar os faltantes;
- a realização de leitura deleite diária, tendo a compreensão que o conteúdo da alfabetização é o texto e que a leitura deve ser compreendida como uma atividade complexa e indispensável. Desse modo, a escolha do texto terá como critério o ler pelo prazer de ler;
- a constituição dos grupos. De acordo com as professoras, essa é uma construção diária já que a confiança necessária entre os participantes do grupo é renovada através de coerência entre o discurso e a ação.

As participantes apontaram que para atender a execução desses itens do planejamento, o espaço físico será organizado para favorecer a interação entre os participantes, considerando que a utilização dos semicírculos na aula tem por objetivo construir aprendizagens como ouvir o outro, socializar ideias, pois por trás dessa forma de organização carrega uma intencionalidade de ação, assim como todas as atividades consideradas no planejamento das professoras no cotidiano.

A construção do contrato pedagógico no primeiro dia de aula também é uma atividade permanente. Este precisa considerar a necessidade de esclarecer tais questões: **“o que viemos fazer aqui? Para que viemos aqui? Como serão nossos encontros?”**. O contrato pedagógico será explicitado cotidianamente esclarecendo **o que** foi planejado, **para que** e **como** se pretende alcançar os objetivos daquela aula, aguardando sugestões e/ou alterações sugeridas pelo grupo.

A realização do diagnóstico do conhecimento prévio do aluno – que objetiva identificar os conhecimentos que cada um traz sobre a escrita para planejar ações mais adequadas para o grupo no qual ele se insere – permaneceu, da mesma forma, nas atividades consideradas permanentes.

Nessa mesma linha de ações está a percepção da necessidade da construção do ambiente alfabetizador, o que inclui a interação de diferentes portadores de texto para que os alunos reflitam sobre os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

A lição de casa, quando utilizada, será no sentido de dar continuidade ao que será trabalhado na aula. É imprescindível, para tal, ter o compromisso de retomá-la na aula seguinte através dos critérios de continuidade, significado e socialização da produção de cada um. A lição também foi considerada pelo grupo de professoras como atividade permanente, assim como as estratégias didáticas para a construção de um clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem, que influi na motivação para aprender e ensinar.

Como atividades sistemáticas o grupo apontou:

- a realização do diagnóstico e análise do conhecimento prévio dos alunos tendo como base as entrevistas cognitivas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999). Serão feitas, também, observações metodológicas, o registro e o acompanhamento sistemático das aprendizagens;
- a merenda pedagógica coletiva.

Foi comentado, ainda, que o planejamento da aula precisa ser pensado para desencadear no seu início estratégias que mobilizem a curiosidade e o interesse dos alunos. Em relação ao fechamento da aula, ficou como sugestão retornar ao contrato pedagógico do dia – isso será feito revendo oralmente o que estava planejado e consultando aos alunos quanto à percepção sobre o alcance do que se propuseram nesse contrato inicial. Essa é uma estratégia para retomar as aprendizagens construídas nas aulas, avaliá-las e oportunizar que os alunos se autoavaliem.

Esse foi, em síntese, o planejamento que elaboramos nesse encontro. Ao refletir sobre ele percebo que as colegas pensaram na maioria dos itens citados no livro que estudamos e o principal, que complementaram explicando por qual motivo as estratégias precisavam ser incluídas no planejamento. Isso me faz pensar que o processo de reflexão crítica sobre os objetivos, sobre que aprendizagens desejam construir foram desencadeados com esse projeto de intervenção. E que, se esse processo de reflexão tiver continuidade, poderá contribuir para modificar os índices de aprendizagem dos alunos.

Após a construção coletiva do planejamento entreguei as avaliações para aquela noite e solicitei que elas preenchessem. Tal atividade foi elaborada em formato de quadro e considerou os seguintes aspectos: organização, participação, socialização, aprendizagens, reflexão sobre a prática pedagógica, desafios que a formação propiciou, motivação/interesse

dos participantes e interação com o grupo no *Facebook*. Essa atividade de avaliação foi a única planejada para resultar em dados quantitativos e abrangendo a todos os encontros.

A seguir apresento o quadro. Os números correspondiam a: 0 = inexistente; 1 = péssimo; 2 = ruim; 3 = razoável; 4 = bom; 5 = muito bom.

Quadro 1 – Critérios avaliativos

<b>Critérios Avaliativos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Organização					8
Participação				1	7
Socialização					8
Aprendizagens					8
Reflexão sobre a prática pedagógica					8
Desafios que a formação propiciou				1	7
Motivação/Interesse dos participantes				1	7
Interação com o grupo no <i>Facebook</i>			1	2	5

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro foi preenchido por oito participantes. Pode-se considerar que os números, de uma maneira geral, evidenciam que os encontros foram bem organizados, que houve participação do grupo, socialização das experiências, aprendizagens, reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, a formação mostrou ter propiciado desafios e ter despertado o interesse e a motivação do grupo.

Em relação ao aspecto “interação com o grupo no *Facebook*”, as professoras consideraram de razoável a muito bom.

Além do quadro, questionei se gostariam que esses encontros passassem a fazer parte da rotina escolar. Oito delas responderam que sim, seis com frequência quinzenal e duas sugeriram que os encontros fossem mensais.

As participantes entregaram, também, as cartas endereçadas para a professora Suzana Schwartz (ANEXO D), que faziam parte do projeto e da avaliação. A partir de tal análise pode-se perceber que, de maneira geral, as professoras as utilizaram para agradecer a oportunidade de fazer parte do grupo e reconheceram que algumas aprendizagens significativas foram construídas. Uma delas escreveu: “durante os nove encontros tivemos momentos de grande aprendizado, muitas vezes ficamos angustiadas e outras felizes... o livro proporcionou não apenas reflexão, mas sim mudanças pequenas, porém significativas”.

Outra complementa: “ler sozinha foi bom, mas o que realmente garantiu a construção do significado... foi a troca de informações no nosso grupo de estudos”. Tal relato permite pensar que a professora percebeu, na prática, a importância da interação para a aprendizagem. Espero que ela consiga transpor essa aprendizagem para o seu planejamento didático – assim como a sua colega que afirma: “sei que sou uma educadora ‘melhor’ após nossos encontros... apliquei na minha prática educativa diária e vi surgirem ‘frutos’ melhores. Os alunos foram muito receptivos às mudanças”.

De maneira geral, as participantes solicitaram a continuidade dos encontros indicando a contribuição que eles tiveram para suas práticas profissionais. Também agradei pela colaboração e pela participação do grupo durante esses dez encontros. As colegas disseram que eram gratas pela possibilidade de ter um espaço de reflexão e propostas de mudanças em seu fazer pedagógico e, principalmente, que elas gostariam de manter o grupo e continuar estudando. Então fiz a promessa da continuidade, mesmo após o término do projeto do mestrado. Ainda esclareci que era justamente essa a proposta do curso: que a intervenção replicasse no cotidiano da escola e que as ações se mantivessem na rotina (não rotineira) constituindo um espaço de compartilhamento, estudo, planejamento e confraternização.

Após o término do encontro fomos confraternizar, conforme sugestão do grupo, em uma pizzaria perto da escola muito utilizada para tais ocasiões.

### **3 REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS E AS POSSIBILIDADES PARA O FUTURO**

Esse relatório crítico-reflexivo encaminhou para a percepção do objetivo geral desse projeto de intervenção foi atendido, qual seja, de construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de referencial metodológico, que pretende ensinar a ler e a escrever a todos os alunos.

Ao longo dos encontros de formação pude entender que as participantes revisitaram conceitos, mudaram concepções, repensaram “verdades” e embasaram a prática alfabetizadora com o referencial teórico estudado. Aliaram, dessa forma, teoria e prática durante o trajeto, na tríade ação, reflexão e qualificação. Percebi as evidências da modificação das concepções das professoras e a mudança de práticas pedagógicas pelas articulações que faziam durante os encontros entre o que estavam lendo e o que haviam feito em sala de aula, e, ainda, através dos meus diários de campo, das avaliações das participantes realizadas após cada encontro e no texto das cartas enviadas por elas para a autora do livro estudado.

Nos encontros abordamos temas relacionados às concepções de ensino, de aprendizagem, de alfabetização, assim como o saber, o olhar e o papel do professor. Houve, ainda, sugestão de estratégias para o planejamento das aulas que contemplavam atividades que precisavam ser realizadas e elaboradas cotidianamente a partir do contexto de atuação de cada professor.

Nessa evolução aprendi com o grupo em muitos momentos de escuta sensível. Ali foi propiciado também um espaço para as queixas – mas com a clareza da necessidade de encaminhar a discussão para a construção e a modificação do fazer pedagógico através de um novo referencial metodológico que não buscasse culpados, mas possibilidades de solução.

Observei ao longo dessa trajetória uma mudança de concepção do grupo em relação aos aspectos relacionados à alfabetização. Tal modificação foi construída e sustentada através da revisão teórica sobre conceitos, teorias e perspectivas de alfabetização que o estudo do livro proporcionava. Foi importante, para isso, auxiliar nas reflexões e na compreensão do quanto as intervenções didáticas das professoras da EJA interferiam no processo de aprendizagem, e como o método silábico, utilizado até então, não tinha auxiliado na construção de conhecimento dos alunos.

Pude perceber, também, que a constituição desse grupo contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica aplicada na sala de aula. Por exemplo, as participantes começaram a

organizar o espaço físico de maneira diferente, constituíram grupos, planejaram leituras de leitura diárias, realizaram estratégias para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados à alfabetização, planejaram ações que promovessem as aprendizagens – conforme fui descrevendo ao longo desse relatório – e, além disso, construíram atividades permanentes e sistemáticas que farão parte da rotina não rotineira do planejamento para os próximos semestres.

Contudo, apesar dessas evidências, sei que mudar não é fácil, que o medo do desconhecido é inerente ao ser humano. De todo modo, acredito que a continuidade do grupo de estudos com a participação das professoras poderá trazer mais elementos para identificar as mudanças significativas. Palavras bonitas não são suficientes para assegurar ações adequadas, é necessário que o compromisso assumido pelo grupo acerca da elaboração do planejamento saia do papel, que as atividades discutidas e refletidas criticamente sejam ressignificadas pelas participantes e incorporem-se na prática pedagógica.

Acredito que as professoras alfabetizadoras compreenderam a importância da leitura cotidiana para os seus alunos e que ler não é a memorização de letras junto aos sons, não é mecânica ou sem sentido. Compreenderam, ainda, que essa atividade pode ser um instrumento de autonomia e importante fonte de comunicação que possibilita descortinar o mundo e tê-lo aos seus pés ou aos seus olhos, além de poder acessar informações em qualquer área do conhecimento humano. Desse modo, o projeto de intervenção continuará fazendo sentido, sobretudo para que elas atuem de modo coerente com a compreensão de que escrever é um processo que envolve pensamento e que não é cópia passiva, mas interação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Além disso, a gestão escolar, na qual me incluo, necessita estar atenta para garantir condições favoráveis de trabalho para as professoras e acreditar nas concepções do referencial teórico, considerando que a educação é um direito de todos e deve ser assegurada ao longo da vida.

Ao final desse transcurso eu acredito 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 contribuem 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 ela 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. Aprendi que a formação continuada que parte da demanda dos participantes do contexto de inserção envolve-os de maneira produtiva, contribuindo para que invistam tempo e pensamento nos encontros. Ou seja, é necessário refletir, modificar as concepções e as ações da escola dentro da própria escola, com os profissionais que fazem parte da gestão escolar, aqui compreendida como todos os professores e os funcionários da instituição.

As mudanças ao longo dessa trajetória nem sempre ocorreram de maneira fácil, colaborativa, sem incertezas ou desafios para o grupo de estudos. Alguns momentos difíceis, por exemplo, narrei ao longo dos encontros. Nestes percebi, com a minha ousadia – no sentido freiriano da palavra – que propor o trabalho com o tema da alfabetização, embasado em um livro cuja autoria era da minha professora orientadora, poderia não ser fácil. Ora, naturalmente, inúmeras vezes me senti despreparada e insegura, apesar de ser pedagoga, por nunca ter trabalhado com alfabetização de adultos e por desconhecer inúmeros conceitos necessários para uma discussão mais aprofundada e qualificada. Foi necessário rever, compreender, posicionar-me, incorporar muitos conceitos, concepções, lidar com as incertezas, ressignificar conteúdos, identificar conhecimentos pertinentes para lidar com a diversidade e com os imprevistos relacionados ao cotidiano escolar.

Hoje, revendo minha atitude, o ímpeto de me lançar nesse desafio e ir tecendo junto com as colegas as redes necessárias para construção do referencial teórico, parece uma trajetória utópica. Se fosse possível começar novamente munida das vivências e aprendizagens que adquiri ao longo desse percurso, iniciaria de forma diferente, mas ainda assim acreditando que é possível modificar os espaços em que as aprendizagens dos alunos ocorrem através da formação e qualificação das professoras e de todos os profissionais envolvidos nesse universo de atuação. Digo isso porque hoje percebo de forma diferente o que é ensinar e o que é aprender e o quanto essas duas palavras têm a ver com o sentido da escola. Quero dizer, não é uma simples questão de conceitos e de concepções, é para, além disso, perceber o compromisso dessas aprendizagens na vida dos sujeitos que recebemos nesse espaço, no sentido da dimensão que ensino para auxiliar na tentativa de contribuir para tornar o sujeito autônomo e responsável pelo seu planeta, ampliando, assim, os seus horizontes e alargando as suas concepções. Mais que isso, é possível favorecer a criação de possibilidades

de participação social frente aos seus diferentes contextos e desafios. Ensino e aprendo para que os sujeitos saibam seus direitos, compreendam com clareza as suas responsabilidades e a importância da inserção ativa no mundo.

Em relação à interação do grupo no *Facebook*, considerei que nesse espaço virtual, como canal de comunicação, apesar de tudo que ele propõe e poderia ter significado ao grupo, não foi bem explorado e valorizado. Ele, na realidade, ocupou uma posição secundária em relação às outras formas de interação que se deram através de vídeos, dos slides confeccionados pelas professoras para apresentação dos capítulos que seriam discutidos nos seminários, da leitura de outros textos, além do próprio livro utilizado para construção do referencial que subsidiou as leituras de formação durante todos os encontros.

Uma das hipóteses para que tal ferramenta não tenha tido maior aproveitamento é que muitas professoras não são usuárias contumazes desse tipo de instrumento virtual. Afora isso, é sabido que o tempo que as professoras têm fora do seu horário de trabalho é pouco e que há outras prioridades. Existe também a possibilidade, entre as suposições, que elas tenham tido certo receio da exposição diante de uma pessoa que não conheciam pessoalmente, no caso, a autora do livro.

Ao longo do curso, destaco a contribuição das professoras Cristina Pureza Boéssio e Suzana Schwartz, em especial acerca do componente curricular métodos de investigação na gestão das práticas docentes, e, ainda, para o direcionamento do Projeto de Intervenção – tanto para os colegas que tinham “certezas” em relação aos seus projetos e que foram auxiliados para que ajustassem suas ideias, quanto à orientação e o direcionamento diante de um leque de possibilidades e dúvidas frente ao recorte do objeto e de todo o encaminhamento do projeto de intervenção.

É importante salientar que apesar de ter ficado em dúvida com relação ao tema específico do meu projeto, sempre soube que eram os alunos da educação de jovens e adultos que gostaria de contemplar através de ações que interferissem no cotidiano da escola, com estratégias de ação que qualificassem tal contexto de atuação e com a articulação do conhecimento científico adquirido com o meu conhecimento prático, gerando assim novas rotinas de trabalho que beneficiassem aqueles sujeitos.

Comecei a trabalhar no período noturno como orientadora educacional em 1986 e nunca mais parei. Aprendi a conhecer e a respeitar esses sujeitos de vivências e histórias de vida singulares e, mais que isso, a ter esperança e acreditar na escola como possibilidade para a construção de um futuro melhor. Deparei-me, também, com protagonistas de histórias reais, de alunos com baixa autoestima e de situações de fracasso escolar. Desde então descobri em

qual lado eu estava, para quem eu deveria focar minhas ações e, principalmente, compreendi que não existe neutralidade em nossas ações educacionais. Nossas opções são carregadas de concepções, conscientes ou não.

Optar pelo contexto de ensino noturno mostrou meu desejo em atuar com sujeitos que historicamente ficaram marginalizados, atendidos por programas descontínuos de governos e prejudicados pela falta de consolidação de uma política pública comprometida com uma formação humanizadora, que privilegie as aprendizagens. A esses sujeitos a cidadania ficou relegada a um segundo plano, tanto no que diz respeito às políticas educacionais que sempre colocam o aluno da EJA à margem, quanto pela própria escola que não prioriza o aluno do noturno em seu projeto político pedagógico. A escola, porém, para muitos desses sujeitos e em especial os da EJA, é vista muitas vezes como algo objetiva e subjetivamente sem significado, que exige a memorização de um conteúdo distante de suas vivências e sem a devida problematização necessária.

Apesar de trabalhar em outras duas escolas, minha decisão em contemplar os sujeitos da EJA com o projeto de intervenção fica evidente diante do sobredito e, principalmente, depois do diagnóstico desenvolvido para esse projeto que evidenciou a não-aprendizagem dos alunos que vêm para a escola noturna em busca de conhecimento.

Cabe ressaltar que recuperei, no papel formal de aluna, o prazer relacionado com as aprendizagens, com o saber, na interação com os colegas, na camaradagem e nas conversas da “rádio corredor”. Ainda que em outra condição, tendo a experiência profissional como diferencial, o aluno sempre vai ser aluno em uma condição atemporal – quero ser uma eterna aprendiz. Penso que é interessante essa troca de papéis. Na condição de aluna experimento o revés de ser professora, orientadora, falo de um outro lugar e posição. Por isso, acredito que para saber ensinar é preciso saber aprender e, sobretudo, reconhecer-se incompleto.

Considero que apesar de ter começado o Mestrado muitos anos após a minha formação acadêmica inicial, nos dizeres de Goethe, encontro um resumo para minha formação nesse Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nada há, de fato, que se compare à nova vida em que a contemplação de uma terra estranha descortina ao homem afeito à reflexão. Embora eu siga sendo sempre a mesma pessoa, creio ter mudado até os meus ossos. Vi muitas coisas, e refleti ainda mais: o mundo vai se abrindo mais e mais, e, mesmo aquilo que já sei há muito tempo, somente agora faz-se de fato meu. Que criatura de saber precoce e prática tardia é o homem. (GOETHE, 1999, p. 436)

Nesse momento, considero que a oportunidade que tive de fazer parte da Universidade Federal do Pampa e realizar esse mestrado profissional, mudaram-me até os ossos, modificaram o meu fazer, afirmaram-me como sujeito e interferiram até em minha subjetividade.

A atitude da professora orientadora durante o mestrado também foi motivo de aprendizagens: inspirada em seu fazer de sempre estar junto, contribuindo, revisando, interferindo, questionando, problematizando as minhas ações e reflexões, seja através da orientação individual, pelo e-mail, *Skype* ou até pelo *WhatsApp*, auxiliaram nas mudanças necessárias para que eu levasse esse plano de ação até o final e pudesse, de alguma forma, apontar mudanças geradas nas ações desenvolvidas.

Nos agradecimentos iniciais fiz referência ao trecho do *Livro dos abraços*, de Eduardo Galeano. Na narrativa o menino jamais tinha visto o mar e então o pai levou-o para que ele conhecesse, mas foi tanta imensidão que o menino não deu conta de conseguir ver além dela.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002)

Fiz uma analogia com esse texto no sentido que a professora Suzana direcionasse o meu olhar. Hoje, ao término desse relatório e conseqüentemente desse curso de formação, percebo que ela não somente auxiliou a direcionar o olhar, mas qualificou, significou, aprofundou e modificou minha visão. Espero que ela siga cumprindo o seu papel e desejo que os próximos alunos que estiverem sob sua orientação sejam beneficiados por sua competência, direcionem os seus olhares e saibam ver esse mar.

Na continuidade, gostaria de ver concretizadas as ações propostas no planejamento que foi elaborado pelo grupo de professoras e que as teorias, conceitos e concepções estudadas fossem ressignificadas por ela. Principalmente, que todos os alunos concluíssem seus cursos como leitores e escritores autônomos. Para isso, pretendo seguir investigando com esse grupo e, se possível, em um curso de doutorado. Continuar é preciso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Por uma educação românica*. São Paulo: Papirus, 2002.

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

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais. Rosaura Soligo, Angélica Soligo (Orgs.). Brasília: MEC, 2001. 198 p.

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

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 2000.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. *O construtivismo na sala de aula*. Trad. Cláudia Scilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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.

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

\_\_\_\_\_. *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas, 2012.

FERNANDEZ, Alicia. O lugar da queixa no processo de aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FERREIRO, Emilia. *Os filhos do analfabetismo*. Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *O ingresso na escola e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FREIRE, Madalena. *A constituição de um grupo de trabalho: suas exigências e suas características*. Texto compilado da gravação de uma reunião efetuada na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em 21 de setembro de 1989.

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

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOETHE, J. W. *Viagem à Itália - 1786/1788*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Didática do nível pré-silábico. v. 1, 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. *Paixão de Aprender*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

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

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da Escola e da Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação* (Bauru, SP) [online]. 2003, v.9, n.2, p. 191-211. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *O Método I, a natureza da natureza*. Porto: Europa-América Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *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.

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.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZ, Suzana. *O que é um seminário e como se faz*. In: Plano da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Leitura e Escrita I, ministrada no primeiro semestre de 2006, na Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem: questão de ritmo? In: ABRAHAO, Maria Helena M.B. (Org.) *Professores e alunos: aprendizagens em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprender a ler e escrever: – é preciso letra cursiva? Não é preciso! *Educação e Cidadania*, v. 12, n. 12, 2010.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização de jovens e Adultos: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O óbvio na relação pedagógica. *Educação*, v. 32, n. 3, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M.. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

APÊNDICE A - Termo de compromisso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA-UNIPAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nós, a acadêmica Marli Pardo Legemann Oliveira e a Profa. Dra. Suzana Schwartz, responsáveis pela pesquisa “As Intervenções Didáticas dos Professores Alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos”, estamos fazendo um convite para você participar do nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como as intervenções didáticas dos professores alfabetizadores da EJA interferem nos processos de aprendizagem dos alunos, identificando qual a concepção dos alfabetizadores acerca da aprendizagem e da alfabetização.

Acreditamos que a pesquisa seja importante porque suscitará uma reflexão sobre aspectos tais como a evasão, a retenção, a não aprendizagem e as mudanças no perfil dos educandos. Neste sentido, pretendemos construir um fórum de discussão permanente com os professores alfabetizadores, haja vista que o projeto buscará envolver alguns dos principais desafios e dificuldades que hoje estão colocados no dia a dia da escola noturna.

Sua participação na pesquisa constituirá em responder uma entrevista elaborada pelas responsáveis e em permitir que sejam realizadas observações participantes em suas aulas. Todas as respostas dadas à entrevista servirão somente para a constituição do *corpus* da pesquisa, sendo assegurada total privacidade ao entrevistado, o qual será referido no trabalho como *sujeito*.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa e aceito participar do estudo acima descrito, desenvolvido pela acadêmica Marli Pardo Legemann Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Schwartz, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão.

\_\_\_\_\_  
Marli Pardo Legemann Oliveira  
(pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
participante

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Suzana Schwartz  
(Orientadora)

## APÊNDICE B - PLANEJAMENTO - 1º Encontro de formação: 18 de junho 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Apresentar o projeto de intervenção e planejar sua continuidade.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Planejar os encontros de formação de uma maneira flexível, considerando as sugestões das professoras participantes em todos os encontros;
- ✓ Construir o contrato pedagógico com o grupo com a finalidade de planejar de qual modo as ações do projeto de intervenção serão desenvolvidas.

### **Sugestão da metodologia dos encontros:**

**Período dos encontros:** junho até dezembro de 2014

**Horários:** das 19h15min às 22h

**Intervalo:** das 20h35min até as 20h50min

**Local:** Sala da multimídia

**Alguns detalhes:** O objetivo da lista de chamada, que precisa ser assinada por todos os presentes, é o acompanhamento dos professores que estão participando dos encontros, considerando a necessidade de compras de materiais e também para as análises do projeto que precisarão ser sistematizadas no mestrado.

As avaliações dos encontros precisam ser entregues pelos participantes para que eu possa acompanhar as críticas, as sugestões e as reflexões ali produzidas e analisá-las na continuidade do projeto.

**1º Momento:** Apresentação do projeto de intervenção. Tempo: 20 minutos

**2º Momento:** Construção do contrato pedagógico

O contrato pedagógico é um acordo mútuo que vamos construir com a finalidade de explicitar os objetivos desse projeto e também de que forma os encontros serão desenvolvidos. Esse contrato precisa responder a três questionamentos:

- A que viemos? Nesse primeiro encontro viemos para ouvir a apresentação do projeto de intervenção da colega Marli e decidir se queremos participar e de que forma acontecerá essa participação.

- Para que viemos? O projeto que estou desenvolvendo evidenciou no seu diagnóstico que precisamos fazer melhorias no sentido de contribuir para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

- Como será? Após a entrega do livro será construído com as professoras esse momento: vou sugerir a realização do seminário sobre o livro que elas acabaram de ganhar e verificar se concordam com a ideia.

### **3º Momento:** Sistematização do seminário

Entrega do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, autografado pela autora Suzana Schwartz (2012) para as professoras alfabetizadoras.

Será dado um tempo de 5 minutos para exploração do livro. Após a entrega e a passagem do tempo para as colegas olharem e decidirem se concordam com a realização do seminário proposto, se aceito será entregue um texto sobre como este será estruturado.

Entrega e leitura do texto: “O que é um seminário e como se faz” (2006), da mesma autora do livro.

O texto será impresso em duas cópias, os parágrafos numerados, recortados e cada pedaço corresponderá a um número que será distribuído para que cada professora participante leia uma parte do texto de acordo com a sequência numérica.

**Intervalo:** Merenda pedagógica com as colegas.

### **3º Momento:** Continuação

Escolha – através de técnicas de socialização – das duplas para a apresentação do seminário. Tempo: 5 minutos.

Sorteio dos capítulos do livro que serão apresentados entre as professoras alfabetizadoras e demais colegas. Os encontros serão planejados com base nessa atividade e será conduzido por todas as participantes.

Dois vídeos foram selecionados para o encontro:

**Vídeo 1: A importância do estudo para os alfabetizadores<sup>2</sup>**, com Telma Weisz

Tempo: 3min e 4seg

Objetivo específico da apresentação do vídeo: Refletir sobre a própria formação.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=f\\_Fr0FUaOvc&feature=player\\_detailpage](http://www.youtube.com/watch?v=f_Fr0FUaOvc&feature=player_detailpage)>.

**Vídeo 2: Papel das expectativas dos professores<sup>3</sup>**, com Emilia Ferreiro

Tempo: 7min e 58seg

Objetivo específico da apresentação do vídeo: Criar situações reflexivas que coloquem em jogo as concepções das professoras sobre o assunto ali abordado, além de servir como complemento de reflexão sobre os temas que serão discutidos.

**Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:** explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo que será realizado. As avaliações precisam ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos.

**1º Diário de campo - Data: 18 de junho de 2014**

Cheguei à escola às 18h45min com o objetivo de organizar o material e o lanche que trouxe para o primeiro encontro, testar os equipamentos eletrônicos, o som dos vídeos, os slides e garantir que no horário combinado com as professoras e com o coordenador pedagógico estivesse tudo organizado.

Logo que ali cheguei o diretor do turno noturno justificou sua solicitação para que trocasse a sala de multimídia pelo auditório interno, mesmo que já tivesse agendado essa primeira. Concordei.

A colega C1, responsável pelos eletrônicos das mídias da escola, organizou o material como o som, o data show e os equipamentos necessários. Eu levei o meu notebook como forma de ter certeza de que tudo funcionaria bem.

Eram 19h15min quando as colegas começaram a chegar. Estavam presentes a professoras A1, A2, A3, AA1 (A.E.E.), B2 (professora auxiliar), F1 (coordenador pedagógico da EJA) e a C1 (funcionária responsável pela multimídia da escola). As professoras A4 e a B2 (professora auxiliar) estavam com atestado médico e por isso não compareceram. Na medida em que elas chegavam eu solicitava que assinassem a lista de presença. C1 pediu para participar do encontro, pois ela é aluna do curso de pedagogia e tem interesse em temas ligados à educação. Permiti.

O auditório interno é um espaço amplo, com muitas cadeiras, utilizado para as reuniões gerais da escola e também pela mantenedora do município que realiza reuniões com

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=iPgsgdHjLcY](http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=iPgsgdHjLcY)>.

grupos pequenos de professores da rede de ensino. As cadeiras são novas e confortáveis, um local bem iluminado, possui um palco pequeno. As professoras chegaram e sentaram nas cadeiras durante a apresentação dos slides, mas quando começamos a ler o texto “O que é um seminário e como se faz” fomos para uma mesa redonda. Todos sentaram ao redor.

A coordenadora geral da escola apareceu na reunião, desejou boa sorte, mas não permaneceu. Às 19h30min eu comecei o encontro. No primeiro momento agradei pela parceria, pela possibilidade de ter assistido às aulas, pela possibilidade de ter realizado as observações participantes, pelas entrevistas e toda a ajuda necessária para a elaboração do projeto de intervenção.

Falei um pouco sobre a diferença do mestrado acadêmico para o profissional, justifiquei a minha escolha pela EJA – que apesar de trabalhar em outras duas escolas, minha decisão em contemplar os sujeitos da EJA com meu projeto de intervenção foi diante da minha trajetória profissional, por acreditar que essa escola e essa modalidade seriam as mais beneficiadas com as ações de intervenção, principalmente quando me deparei com o diagnóstico desenvolvido para esse projeto e com o quadro descrito em relação a não aprendizagem dos alunos que vêm para a escola noturna em busca de conhecimento.

Comecei então a apresentação dos slides. Procurei seguir os passos do plano de ação e os slides serviram de guia para as minhas ações. Falei para os colegas que eu mostraria brevemente os slides da qualificação, mas que o título e os objetivos do projeto haviam mudado em seguida após a banca. Falei para eles do novo título e dos novos objetivos. Eles demonstraram curiosidade em relação à minha professora orientadora. Quem era? Qual a sua experiência como professora alfabetizadora? Respondi que ela havia participado do “Projeto de Alfabetização 1000 Mulheres em três meses do Geempa”, que ela havia trabalhado como professora na Faculdade Porto-Alegrense de Ciências e Letras (Fapa), foi professora na PUC, fez parte da Expedição Educativa para o Cabo Verde, na África, e participou do Programa Alfabetização Solidária da PUC, quando ficou alguns meses no interior da Bahia desenvolvendo tal projeto. Falei sobre a sua permanência na Espanha até o final do ano para estudos, da pesquisa na qual ela estava inserida com o Professor Jesus Alonso Tapia. Salientei que se elas tivessem interesse em mais detalhes deveriam buscar o Currículo Lattes da professora, disponível na WEB.

Quiseram saber também como eram as suas aulas, se ela havia dado aula para mim. Falei das duas disciplinas nas quais fui sua aluna. Disse que as aulas eram ótimas, eram dinâmicas, não eram chatas, todos trabalhavam, interagiam, que ela utilizou também o contrato pedagógico conosco e, principalmente, que aprendemos muito.

Além dos slides da qualificação, com o objetivo das colegas reconhecerem no projeto a sua participação, mostrei como estava organizado o material com as falas das entrevistas e as anotações das observações que foram realizadas nas aulas, mostrei para o grupo rapidamente as transcrições das entrevistas digitadas, as observações participantes e o próprio projeto de intervenção em PDF. Mostrei como estava estruturado o trabalho, li os agradecimentos às professoras alfabetizadoras. Fiz um recorte e apenas li essa parte, com o intuito de não ficar muito cansativo.

Ressaltei que eu havia utilizado o livro de uma ex-colega da escola para escrever sobre a história e tradição do colégio. Falei que foram utilizados os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do PPP da própria EJA, os gráficos do Departamento de Estatística, os dados da secretária e do próprio conselho de classe. Algumas colegas nem sabiam da existência do Departamento de Estatística. Comentaram que desconheciam que a escola possuía tal departamento e nunca tinham visitado a página disponível na WEB na qual apareciam os dados estatísticos das pesquisas realizadas. No momento em que eu mostrei os números de alunos evadidos e reprovados houve um questionamento e um desconforto por parte das professoras. Percebi a contrariedade em suas expressões faciais e também pelo começo da conversa entre elas em tom mais baixo.

As colegas quiseram saber de qual lugar eu havia tirado tais números, a qual mês e ano eles correspondiam. Elas questionaram os números que estavam no meu projeto. Disseram também que eu não estava levando em consideração os alunos com deficiência que frequentavam as aulas. Lembrei que esses dados eram referentes ao mês de julho de 2013, que eu estava no conselho e anotei aluno por aluno, além de buscar os índices oficiais na secretaria da escola. Procurei tranquilizar as colegas dizendo que o objetivo não era achar culpados nem inocentes, mas sim qualificar as ações educativas.

Ficaram um pouco desgostosas, percebi um alvoroço e novamente começaram a falar baixo uma com a outra. Possivelmente que não gostaram da realidade que ficou demonstrada na pesquisa. Depois de explicar como eu havia obtido os dados e retornar para o grupo qual era o objetivo do trabalho houve uma melhora naquele momento tenso.

Passei para o segundo momento, que foi a construção do contrato pedagógico. Com o auxílio dos slides falei sobre como aconteceria tal construção, procurei responder com todos as colegas as três questões norteadoras: a que viemos? Para que viemos? Como será?

Nesse primeiro encontro nos reunimos para ouvir a apresentação do projeto de intervenção e decidir se vamos participar. Os colegas optaram fazer parte dos encontros de estudos. Também esclareci que viemos aqui para qualificar os processos de ensino e de

aprendizagem. Ficou definido o horário das 19h15min às 22h, o intervalo, o local e o próximo encontro no dia 2 de julho. Discutimos também como envolveríamos as colegas que não estavam presentes. O próprio grupo sugeriu que eu conversasse com elas e repassasse todo o encontro, mas também se propôs a ajudar. Falei, ainda, sobre a importância e o objetivo da lista de presenças e sobre a devolução das avaliações dos encontros.

Passei então para o terceiro momento, ou seja, a entrega do livro. Ficaram contentes e leram a dedicatória, analisaram a foto da professora e a titulação que ali consta. Chamei uma a uma das participantes e íamos tirando fotos com os livros. Entreguei também para as duas professoras que se agregaram ao grupo. O coordenador pedagógico lamentou que ele não tivesse recebido o livro e comentou que gostaria de continuar fazendo parte das próximas reuniões. Dei tempo para a exploração do livro. Bastante tempo, mais que os cinco minutos previstos, dado o interesse demonstrado pelos colegas. Como anteriormente mencionado, tiramos fotos. Sugeri, então, que fizéssemos um intervalo, um lanche: a merenda pedagógica. Os colegas ficaram muito satisfeitos e acharam muito gentil da minha parte proporcionar esse momento. Disseram que não esperavam. Depois o clima pareceu mais fluido, mais amigável, as participantes ficaram mais soltas e receptivas. Através dos slides realizei uma breve apresentação do livro e como ele estava estruturado.

Falei sobre a ideia do seminário do livro. Elas concordaram. Algumas colegas ficaram em dúvida sobre quais seriam suas respectivas participações. Recortei os parágrafos do texto numerados, distribuí para cada colega proceder à leitura de acordo com a sequência numérica que eu ia dizendo. Entreguei o texto inteiro xerocado. Discutimos o texto, tiramos dúvidas, mas entenderam que seria bom colocar o nome das colegas ausentes. Lembrei que todas deveriam ler o livro, que teríamos muito tempo até o próximo encontro que seria no dia 2 de julho para a leitura, que não era um resumo, que todas as ideias deveriam ser discutidas e não somente as selecionadas pela dupla, que era necessário refletir as ideias da autora, ver se gostou, se concorda. As dúvidas estavam relacionadas à forma de conduzir o seminário, se as duplas poderiam apresentar slides, por exemplo. Lembrei a importância dos coordenadores do seminário também fazerem um contrato pedagógico antes de começar e estabelecer suas regras e direcionamentos.

Através de técnica de socialização de achar os pares (“1- Eu sou uma camisa sem botão” e “1- Eu sou o botão de sua camisa”, e assim por diante), montamos os pares e de acordo com o número destes os capítulos do livro também foram sorteados.

Dupla 1: B1 e A4 - Ficaram com a apresentação, prefácio e parte I.

Dupla 2: F1 e A2 - Parte II, até invariante didático 3.

Dupla 3: C1 e eu - Invariante didático 4, 5 e 6.

Dupla 4: A3 e B2 - Invariante didático 7, 8, 9, 10.

Dupla 5: A1 e AA1 - Parte III e finalizando provisoriamente.

O próprio grupo dividiu o livro e depois fizemos o sorteio dos capítulos.

Logo após essa atividade, apresentei os vídeos e foi proposta para o grupo uma rápida discussão. Questionei acerca do que elas acharam do primeiro vídeo da Telma Weisz sobre a importância do estudo para os professores alfabetizadores. O grupo demonstrou interesse no assunto abordado, acharam necessária a questão da atualização como forma de qualificar as práticas, mas salientaram que os impedimentos eram muitos, desde a questão de poucas horas livres até os custos de uma formação.

Em relação ao vídeo da Emilia Ferreiro fizeram vários comentários, eu não consegui anotar todos, mas a questão da profecia cumpridora em relação aos alunos, assim como todos poderem aprender, foram os pontos mais discutidos. As colegas concordam que todos podem aprender e algumas disseram que os alunos que apresentam deficiência também aprendem, ainda que de uma forma muito diferente. Também comentaram que ela se reportou mais para as crianças do que para os adultos, comentaram o quanto a condição social não implica no fracasso, o quanto a expectativa dos professores em relação aos alunos é fundamental. Destacaram, ainda, a pesquisa da ONG que perguntava para os professores se eles achavam que os seus filhos iriam cursar o curso superior: cinquenta por cento respondeu que sim, mas em contra partida, quando perguntaram se eles achavam que os seus alunos iriam chegar à graduação, apenas 15 por cento respondeu que sim. As baixas expectativas dos professores em relação aos seus alunos foram muito comentadas. Emilia falou sobre dar um voto de confiança para os discentes, da necessidade da reflexão de suas práticas. Comentei que era nesse sentido o objetivo das nossas formações. O vídeo, do meu ponto de vista, caiu feito uma luva!

Solicitei que eles entregassem a avaliação do primeiro encontro. Mesmo após o término ficaram conversando e discutindo sobre situações cotidianas da EJA, da necessidade de ter um espaço somente para elas nas reuniões, o quanto elas ficavam à margem das discussões que pareciam que giravam em torno apenas das outras turmas, que os professores da área monopolizavam as discussões nas reuniões pedagógicas. Disseram que acharam ótimo elas poderem ter um espaço somente para elas para poderem falar dos alunos e estudar um pouco. Saíram às 22h20min.

Eu estava com muita expectativa em relação ao primeiro encontro, ansiosa, nervosa, temerosa, mas parece, pelo menos parece, que ocorreu com certa tranquilidade. aguardo, agora, o próximo encontro de formação.

## APÊNDICE C - PLANO DE AÇÃO - 2º Encontro de formação: 2 de julho de 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Realizar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Planejar os encontros de formação de uma maneira flexível, considerando as sugestões dos professores em todos os momentos;
- ✓ Incentivar a participação de todos, favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Ler pelo prazer de ler;
- ✓ Ler, analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com os conhecimentos já construídos pelo grupo de estudo.

**1º Momento:** Entrega e leitura do texto: “O prazer da leitura”, do autor Rubem Alves.

**2º Momento:** Sugestão para que as duplas responsáveis pela coordenação do seminário do livro estabeleçam um contrato particular com o grupo antes de começar o trabalho. Tempo: 10 minutos.

**3º Momento:** Coordenação do seminário pelas duplas que ficaram responsáveis pela apresentação, o prefácio e a parte I do livro.

**Intervalo:** Merenda pedagógica com as colegas.

**A avaliação do encontro:** explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo. A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### **2º Diário de campo - Data: 2 de julho de 2014**

Cheguei à escola às 18h55min com o objetivo de organizar o material e o lanche que trouxe para o encontro com as professoras e demais participantes, testar os equipamentos eletrônicos e os slides, além de garantir que no horário combinado tudo estivesse organizado. Dessa vez fiquei na sala de multimídia conforme acertado anteriormente com a direção da escola.

A colega C1, responsável pelos equipamentos das mídias, organizou os aparelhos necessários. Eu utilizei o meu notebook. Organizei as cadeiras em forma de círculo e os lanches em mesas separadas. Uma mesa com os salgados e outra com diversos tipos de chá e café. Dessa vez procurei ordenar melhor esse momento dado o destaque que o grupo deu para a “merenda pedagógica”. Para tanto comprei pratinhos, talheres descartáveis, guardanapos de papel, etc.

Eram 19h10min quando as colegas começaram a chegar. Estavam presentes as professoras A1, A2, A4, AA1 (A.E.E.), B2 (professora auxiliar), B1 (professora auxiliar) e C1 (colega responsável pela multimídia da escola). O coordenador pedagógico disse que não poderia participar mais dos encontros, pois precisava ficar com os outros professores da EJA já que esse era o horário de reunião para todos e, assim, ele necessitava permanecer com o restante do grupo. Desejou boa reunião e foi embora. A professora A3 estava doente, ainda assim ligou justificando a sua ausência e dizendo que lamentava não poder participar do nosso encontro devido a sua doença (labirintite). Salientou, também, que já havia lido todo o livro e que no próximo encontro estaria presente e iria contribuir com as discussões no grupo.

Na medida em que as professoras chegavam eu solicitava que assinassem a lista de presença. As colegas que não estavam no último encontro cobraram as fotos, pois ficaram sabendo que as outras colegas tiraram durante a entrega do livro. Tirei fotos com elas e o livro que ganharam – naturalmente, fiz uma entrega simbólica visto que elas já os tinham recebido em dias anteriores para adiantar a leitura em função do seminário que ocorreria nessa semana.

Às 19h20min dei início ao encontro. No primeiro momento mostrei os slides com o contrato pedagógico construído para aquele dia. Comecei, então, com a apresentação dos slides. Falei para o grupo de professoras que eu havia gostado muito de um texto do Rubem Alves denominado “O prazer da leitura” e gostaria de socializá-lo, apesar de não estar no nosso contrato pedagógico. Distribuí o texto e começamos a leitura. Elas definiram que cada uma iria ler um parágrafo e assim aconteceu.

B1 comentou que quando lê um texto para as crianças pequenas fazendo as vozes dos personagens a expressão do rosto delas muda, parece que ficam hipnotizadas. A4 comentou que até os adultos gostam, mas ressaltou que na medida em que a escolarização aumenta os professores tiram o prazer dos alunos em relação à leitura devido à cobrança gramatical absurda. Houve vários comentários em relação ao texto, mas às vezes todas falavam juntas, empolgadas, e ficava impossível acompanhar as opiniões.

Nessa mesma linha de discussão, AA1 comentou que até os anos iniciais as crianças ainda gostam de ler, mas depois elas vão perdendo o “gosto pela leitura” e citou a sua própria

filha como exemplo. Nesse momento eu fiquei sabendo que a professora auxiliar também é professora de Língua Portuguesa e que entre as professoras alfabetizadoras duas possuem habilitação em Letras. Achei importante trazer para o projeto de intervenção a formação inicial de todas as professoras. Vou investigar!

A4 disse que agora todas as preocupações são voltadas para o ENEM. “E com os adultos?”, eu perguntei. “Vocês leem para os seus alunos?”. Ficaram pensativas e responderam que não liam todos os dias.

Logo após a leitura do texto eu disse que as coordenadoras do seminário A4 e B1 poderiam construir com o grupo o contrato pedagógico para aquele encontro. Então elas pediram desculpas para as colegas porque não haviam preparado slides para apresentação, mas disseram que procurariam conduzir o seminário da maneira mais prazerosa possível e que era muito importante a colaboração de todas. Elas apresentariam o destaque do texto e solicitariam para aquelas que haviam observado as mesmas questões que seguissem a discussão, que todas opinassem e falassem sobre suas impressões dos excertos que julgavam mais relevantes.

Percebi pela forma que conduziam o seminário que as duas haviam assinalado os parágrafos, que realmente haviam destacado as ideias principais e estavam apropriadas da discussão do livro. Então começaram, firmes. Não permitiram que o grupo divagasse muito, traziam-no novamente para a discussão: “foco, meninas, foco”. Aliás, creio que “foco” foi a palavra mais ouvida durante a noite, possivelmente nunca tiveram tanta possibilidade de falar em um grupo da EJA porque sempre nas reuniões pedagógicas da escola as professoras alfabetizadoras ficam em segundo plano.

A4 comentou que na apresentação o termo “boniteza” remeteu para ela uma passagem do livro de Paulo Freire. Ali é narrada que em certa sala de aula uma menina estava com vergonha, pois havia ganhado uma sandália nova – mas a professora não percebeu a situação, não entendeu e brigou com a menina, pois ela não queria participar da aula. Freire lembra nesse episódio da importância do professor valorizar e conhecer os seus alunos.

A1 lembrou-se da necessidade do olhar bondoso em relação aos alunos. Foram comentando parágrafo a parágrafo. Destacaram que os analfabetos estão imersos no mundo da escrita e que na realidade eles não eram tão analfabetos assim por também terem ampla leitura de mundo. Além disso, as colegas relacionaram muito a apresentação do livro com o texto do Rubem Alves sobre ensinar alguém a ler ser tão importante quanto sensibilizar uma pessoa para a poesia. De certa forma, era o que o texto do Rubem Alves dizia. Quase todas destacavam na leitura as mesmas passagens literárias.

Trouxeram a discussão para o que se refere aos filhos. B1 comentou que sua filha tem quatro anos e está começando a ler, tem interesse pelas histórias e todo o material escrito. A4 também tem filhas pequenas e citou-as como exemplo. A1 complementou dizendo que somente pessoas apaixonadas pelo seu trabalho conseguem ensinar, que há quem saiba muito, mas não consiga passar isso para as outras pessoas e esse era o grande desafio do professor. A4 diz: “e a Suzana ensina como se faz isso”, “e eu nesse momento fiquei louca de vontade de ler o livro até o final”, complementou A4. A2 comentou que Sandra Telló foi da fúria ao encanto: “Anota isso aí, Marli”. Anotei.

Avançaram para o prefácio. Queriam saber sobre a experiência da autora em Cabo Verde e eu disse que não sabia detalhes, apenas o que estava escrito no livro. Elas demonstraram novamente curiosidade em relação à minha professora orientadora. “Quem era?”, “Qual a sua idade?”, “Qual a sua experiência como professora alfabetizadora?”. Respondi outra vez o que sabia. Comentei ainda que ela tinha... anos e que era minha grande inspiração já que continuava estudando e qualificando o seu currículo. Repeti, também, que ela havia participado do “Projeto de Alfabetização 1000 Mulheres em três meses do Geempa”, que ela havia trabalhado como professora na Faculdade Porto-Alegrense de Ciências e Letras (Fapa), foi professora na PUC, fez parte da Expedição Educativa para o Cabo Verde, na África, e participou do Programa Alfabetização Solidária da PUC, no qual permaneceu alguns meses no interior da Bahia desenvolvendo tal projeto.

No prefácio destacaram questões ligadas às políticas públicas e à exclusão. B1 comentou sobre a mudança do perfil do aluno da EJA. AA1 lembrou que tínhamos uma aluna cega e que depois disso a escola tornou-se referência para os alunos cegos em Pelotas/RS, e chegaram mais quatro alunos. Tínhamos um aluno autista e depois chegaram mais quatro. Parece que o colégio ficou como referência para os alunos com deficiência como se não existissem outras escolas na rede de ensino. A2 relatou que a impressão é que todos os alunos com deficiência vieram para cá. A professora auxiliar B2 também diz que trabalha durante o dia na escola e que tem uma grande quantidade de alunos com deficiência. Destacaram que os nossos alunos da EJA, a exemplo do que diz na introdução, passaram por várias escolas da rede, alguns nunca frequentaram a escola regular, somente a especial.

Foram relacionando os parágrafos com os exemplos cotidianos. Aliás, é o que mais sabem fazer. Cada uma tem uma história, um relato, e um caso para contar. Às vezes as coordenadoras do seminário apressavam a discussão, eu dizia que não tínhamos pressa, e que o mais importante era a qualidade das discussões, compreender as ideias da autora e

relacionar com a nossa realidade, com a nossa prática. Não “precisamos vencer nada”. Vamos progredindo aos poucos, mas com qualidade.

Destacaram muito os índices educacionais do desempenho do Brasil em relação à reprovação e que tais índices engrossavam as classes da EJA. A4 relatou que quando os alunos começam a contar as suas histórias sempre é um grande lamento, que concorda que esses alunos tem uma baixa autoestima. A2 disse que tudo o que está no prefácio acontece na nossa escola. Ela comentou que “aqui já aconteceu o futuro”. B1 ressaltou a baixa autoestima dos nossos alunos frequentadores da EJA e que para muitos a escola é o único lugar onde interagem, divertem-se, conversam, que eles têm prazer em estar nesse espaço educativo. AA1 rebateu dizendo que está cansada dessa “ladainha”, que eles têm que vir para a escola é para aprender, “isso sim!”.

O termo “serendipidade” trouxe muita discussão. A2 relatou um filme que viu no qual foi utilizado esse termo, o nome do hotel era Serendipidade. Discutiram a origem da palavra, leram o significado e então eu disse que era um termo utilizado por Edgar Morin, que a professora era moraniana. Pelo menos era o que eu deduzia.

Discutiram também os “invariantes didáticos”. Destacaram que as dúvidas apontadas pela autora na página 20 eram as mesmas que elas tinham em relação a como fazer para ensinar a ler e escrever todos os alunos e, também, em relação ao avanço das hipóteses dos alunos e sobre o clima motivacional. Quanto à motivação, consideraram a maioria dos alunos motivados, pelo menos para virem à aula, conforme a discussão anterior.

Eu destaquei o último parágrafo da introdução, quando autora escreve que não somos necessariamente responsáveis pela miséria e pelas questões sociais, mas somos responsáveis por proporcionar a melhor oferta pedagógica, garantindo o ensino e a aprendizagem para todos os nossos alunos. Destaque também de outra colega para esse parágrafo. “Essa responsabilidade é nossa”, eu complementei.

Fomos para a merenda pedagógica às 20h45min.

A impressão que eu tive foi de que todas estavam gostando da discussão, que não estavam com as caras entediadas olhando para o relógio para que o tempo passasse logo e acabasse com aquele momento – como diversas vezes eu as vi nas reuniões pedagógicas, quando os professores das séries finais tomavam a palavra e traziam para discussão temas apenas relacionados aos seus interesses. No intervalo falaram de tudo, riram bem animadas, mencionaram suas vidas pessoais. Conforme diz um colega de música, estavam “sonoras”.

No retorno do intervalo as coordenadoras trouxeram o grupo novamente para o círculo de discussão. AA1 comentou sobre a mudança do conceito de alfabetização no Brasil

e que para ela os alunos leem, mas não leem como deveriam e que apresentam falhas, mesmo os do ensino médio. B1 comentou ter feito uma pesquisa acerca dos autores citados no livro. Fez verdadeira pesquisa das referências. Ela comentou, também, que os políticos não têm interesse que o povo seja alfabetizado, tornando-se assim alvo mais fácil para as manobras eleitorais. Trouxeram a discussão também para esse viés: os políticos querem é formar discípulos. A4 comentou que muitas vezes uma pessoa de família com a renda menos favorecida consegue concluir os seus estudos chegando até a universidade e termina sendo referência para o restante dos membros da família. Comentaram vários exemplos e os citaram como referência.

Os conceitos trazidos pelo INAF também foram motivo de muita discussão. Algumas colegas concluíram que seus alunos eram analfabetos absolutos. A4 comenta que os seus alunos da EJA 4 estão no nível rudimentar. Achei apropriado voltar outro dia a esta discussão e combinei com elas de retornar ao assunto.

Fomos até a página 28. Depois propus, além da avaliação por escrito, uma rápida avaliação oral. Sugeriram que a merenda pedagógica fosse dividida entre todas e, portanto, que no próximo encontro outra colega ficasse responsável por trazer os lanches como forma de não ficar caro para ninguém.

Elogiei a coordenação das colegas A4 e B1, comentei que somente foi possível a discussão, pois elas estavam muito apropriadas do assunto, haviam lido, destacado, sabiam tudo. Coordenaram muito bem! Elas lamentaram não terem progredido mais nas páginas no livro. Lembrei que o mais importante havia acontecido: a leitura, a reflexão, o posicionamento do grupo e a aproximação com o nosso cotidiano.

C1 disse que estava aprendendo mais com o grupo do que com as aulas na pedagogia, que as colegas falavam da prática também e que ela conhecia apenas a teoria. O clima foi bom, animado, discutiam com prazer. Terminou às 22h20min e não foi preciso utilizar o vídeo que eu escolhi para o caso de sobrar tempo.

Ficou mantido o horário das 19h15min às 22h, o intervalo, o local da realização das atividades e o próximo encontro foi marcado somente para agosto, devido aos conselhos de classe e ao recesso dos professores. Falei novamente sobre a importância e o objetivo da lista de presenças e sobre a devolução das avaliações dos encontros.

Eu estava com muita expectativa em relação ao segundo encontro, mas menos ansiosa e nervosa. Parece, pelo menos parece, que as colegas estavam gostando e de uma forma descontraída progredindo nas discussões e na construção de um referencial teórico para

ensinar a ler e a escrever todos os alunos independente das suas deficiências. Que venha agora, logo, o próximo encontro de formação!

## APÊNDICE D - PLANO DE AÇÃO - 3º Encontro de formação: 13 de agosto de 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Criar um e-mail coletivo do grupo, incluindo a autora, para favorecer o intercâmbio de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** Merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento

**Avaliação do encontro:** explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo. A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### **3º Diário de campo - Data: 13 de agosto de 2014**

Cheguei à escola cedo, procurei a colega C1 responsável pela sala da multimídia para organizarmos o espaço com os materiais necessários para a realização do encontro. Às 19h as colegas começaram a chegar. Estavam presentes a professora auxiliar B2, a professora auxiliar B1, a professora A4, a professora A3 e a professora AA1 (AEE).

A colega C1 novamente solicitou participar, como vem ocorrendo desde o início dos nossos encontros, pois ela é aluna da pedagogia, demonstra interesse em temas ligados à educação e diz que está aprendendo muito conosco. Permitti. As professoras A1 e A2 estavam doentes, não vieram toda a semana à escola. Observo que as professoras da EJA adoecem com frequência.

Comecei o encontro agradecendo a presença de todas, solicitando que elas não se esquecessem de assinar a lista de presenças e ao final entregassem a avaliação.

Comentei, ainda, que a professora Suzana havia publicado outro livro, que eu não tinha lido, falei o título e sobre o que apareceu na reportagem do blog Emprego Virtual.

Falei sobre a sugestão de criarmos um e-mail coletivo do grupo como forma de ficarmos em comunicação com a autora e também para favorecer a troca de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos. Combinamos que organizaríamos como seria criado e quem iria ficar responsável por tal criação.

Lembrei que não havíamos concluído toda a primeira parte e que as responsáveis pela coordenação do seminário dessa noite eram as professoras B1 e A4. Estas apresentaram o contrato pedagógico para aquela noite e lembraram para as outras colegas que era necessário ter foco, que todas poderiam falar, mas sem muitas conversas paralelas para o bom andamento do trabalho.

A4 comentou que elas trouxeram um vídeo curto chamado “Vida Maria”. Elas gostariam que nós assistíssemos. Comentaram, ainda, que relacionaram muito do que estudamos e discutimos até aqui com o vídeo, principalmente no que diz respeito ao contexto da alfabetização no Brasil na página 29. A4, durante a exibição, chamou a atenção para alguns detalhes, tais como a expressão e as feições da Maria que foram endurecendo ao longo do tempo, as condições de vida da família, das privações econômicas, da continuação do ciclo de pobreza da infância e que as crianças até tentavam aprender, mas reproduziam a história de fracasso escolar dos pais e, por fim, que nenhuma terminou os estudos.

Eu não conhecia o vídeo, mas lembrei do texto do Álvaro Vieira Pinto sobre as concepções ingênuas relativas ao analfabetismo. O vídeo durou cerca de oito minutos. Elas questionaram as colegas sobre qual a relação com o capítulo que estavam coordenando. Estas compararam as semelhanças do conteúdo e a história do vídeo com as discussões do encontro passado acerca a perpetuação do analfabetismo e a necessidade de romper com esse ciclo nas famílias. Lembraram, ainda, que muitas vezes quando uma pessoa cuja família tenha renda baixa consegue concluir os seus estudos chegando até a universidade, esta torna-se referência para o restante daquela comunidade. No filme ninguém conseguiu romper com a habitual problemática. As colegas ainda fizeram outras análises, mas não consegui anotar tudo.

Elas, então, conduziram para a discussão sobre as contribuições teóricas da página 40. B1 falou que o professor tem que estudar e conhecer o contexto para poder auxiliar o aluno, planejar suas aulas e significar o conteúdo. Já A3 reforçou a ideia que muitas vezes o professor precisa trabalhar com as famílias silábicas, principalmente com os alunos que tem

deficiência, evidenciando com essa fala sua concepção, como ela compreende os conceitos de ensino e de aprendizagem e como ela percebe que ocorre a construção do conhecimento dos seus alunos. Ela disse também, causando certa agitação entre as colegas, que utiliza métodos tradicionais para ensinar.

B1 retomou e destacou a página 41, quando a autora escreve que o objetivo do trabalho didático-alfabetizador é contribuir para que os sujeitos tornem-se usuários autônomos da linguagem. A discussão retornou à questão do método. Eu perguntei: mas afinal, meninas, qual método vocês utilizam na sala de aula para alfabetizar os seus alunos? A4 disse que não adianta ninguém negar que no Brasil o método silábico é o mais utilizado. Todas fugiram da resposta, com exceção da A3 que assumiu usar tal método.

B1 destacou a questão levantada por Emilia Ferreiro. A4 comentou que leu no livro da autora a relação entre os números e as letras – que os números são escritos em um sistema de escrita diferente do sistema alfabético para escrever as palavras. Discutiram, ainda, sobre as semelhanças do ponto de vista cognitivo do pensamento das crianças não alfabetizadas com o pensamento dos adultos. Algumas colegas não concordaram dizendo ser impossível tal aproximação.

Cabe ressaltar que as colegas fazem muitas aproximações com o texto e a realidade do mundo dos seus filhos, não com o dos seus alunos adultos. Observo também que a maioria não tem filhos na escola pública, pois sempre trazem a experiência pedagógica das escolas particulares.

B1 atentou à parte do texto acerca das conclusões parciais das pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro na página 42. Destacaram, mas não fizeram nenhuma relação com a prática ou com exemplos cotidianos. Nesse momento, A4 relatou que sua filha pequena está em processo de alfabetização e queria escrever a palavra “bebê” e disse “não pode, né, mãe?” já que a palavra tinha dois “b”. Elas também evidenciaram as práticas inadequadas que ocorreram com as conclusões da pesquisa e a confusão dos professores em relação às importantes descobertas científicas de Emilia Ferreiro.

Atentaram também a questão do erro e como ocorria em suas salas de aula. “Eu corrijo”, dizem umas, “eu não corrijo”, dizem outras. Percebo que enquanto falam elas trazem outras experiências de docência para a conversa, não somente as relacionadas aos alunos da EJA, já que a maioria das professoras trabalha com outra modalidade de ensino – todas têm outros turnos de trabalho, com diferentes anos e até em outras escolas.

Nesse momento mencionaram a formação que o Capta/SMED estaria oferecendo para todos os professores da rede municipal. Os encontros seriam realizados no horário da noite,

totalizando dez encontros até o final do ano. Eu disse que achava lamentável a falta de interesse dos professores em relação à formação, todos falavam que não estavam preparados para trabalhar com o aluno deficiente, mas quando tinham oportunidade não demonstravam interesse. Como vai ocorrer no turno intermediário, à noite, as professoras disseram que não poderiam participar. Disse que eu entendia ser bastante pertinente a participação delas, visto o elevado número de alunos com deficiência que elas ensinavam na sala de aula e que a formação engloba todas as deficiências. Também me coloquei à disposição para negociar com a coordenação pedagógica a frequência do grupo em tal atividade e lembrei que, naturalmente, essas aulas seriam recuperadas ao final do ano letivo. Algumas colegas concordaram e solicitaram a minha intervenção junto aos coordenadores pedagógicos, outras disseram que preferiam não participar.

Observei que após o começo dos encontros de formação algumas professoras comentaram comigo que estão interessadas em fazer uma pós-graduação e ficaram interessadas na formação do Capta/SMED. Infelizmente não são todas.

Retomamos o livro e elas ficaram discutindo sobre a página 43, na qual a autora escreve sobre “método Emilia Ferreiro”, que é voz corrente, já que muitos pensam que ela utilizou um método de alfabetização. Contudo, o grupo tem clareza de que não é um método. Prosseguimos para a página 44, na qual houve o destaque acerca do equívoco de apresentar as letras e as sílabas para a formação das palavras e que após as pesquisas realizadas com crianças essa prática tornou-se sem sentido para o aprendiz.

A questão do erro também novamente foi discutida. “Corrige ou não corrige?” Eis a questão. Falaram todas juntas, houve grande agitação. Houve também destaque para página 45 em relação aos conhecimentos que demandam do professor que considere que o sujeito é ativo na construção do próprio aprendizado.

Salientaram, ainda, sobre a sustentação teórica do professor. B1 comentou que “isso pega”, pois, para ela, os professores param de estudar após a formação inicial. A colega também comentou que as questões da página 46 mencionam as mesmas indagações que ela faz todos os dias. A4 comentou: “Como podem os professores trabalhar somente com o método silábico? Vivemos em um mundo em que a tipologia textual é muito variada”. As colegas B1 e A4 disseram que já leram Cagliari, citado no texto. A4 explicou que é possível trabalhar e fazer os alunos lerem através de receitas, conta de luz, jornal, afora o trabalho com os valores de preço nos encartes.

Na página 48 fiz um “destaque mental” sobre as principais estratégias de ensino que algumas professoras presentes utilizavam: cópia, memorização e repetição. Observo que

apesar de em muitos parágrafos as colegas concordarem com o conteúdo do texto, era exatamente o contrário que faziam nas aulas. Tenho a impressão de que algumas vezes elas esqueceram que eu realizei as observações participantes e vi como trabalhavam os conteúdos com os alunos.

As colegas destacaram a questão do método na página 47 e o sobre a interação do método com o objeto de estudo. AA1 comentou que há poucos livros dirigidos para os professores da EJA. Ela também lembrou que foi professora de jovens e adultos, mas que hoje a população que entra nessa modalidade de ensino está muito diferente. Por exemplo, anteriormente ela recebia adultos enquanto hoje é maior o número de jovens na EJA.

B2 comentou que na nossa escola, nos anos iniciais, todas as professoras estão participando do Pacto da Alfabetização na Idade Certa, mas na sala de aula cada um faz o que quer. Achei estranho o seu comentário, para dizer isso seria necessário conhecer a prática pedagógica das 38 turmas dos anos iniciais, mas preferi não comentar nada. Não conheço a realidade das turmas dos anos iniciais porque não trabalho nesses turnos.

No intervalo fizemos a merenda pedagógica. As colegas trouxeram delícias. A3 até preparou uma cuca. Além disso, trouxeram empadinhas e bolachas – conforme o combinado entre elas, todas trouxeram um pouco. Eu levei umas “mariolas” para adoçar.

Depois disso retornamos o seminário. Na página 49, em relação aos conteúdos escolares e a realidade dos alunos, A4 comentou sobre uma aluna nova que recebeu esse semestre e que falou: “professora, eu gosto de estudar, mas não coloca frases infantis para eu ler”.

Estávamos progredindo com o texto e a colega B1 que estava coordenando o seminário voltou muito chorosa, pois havia falecido um parente seu. Todas as colegas ficaram ao seu redor. Não houve mais clima para prosseguir o encontro. Ela ficou saindo da sala, aguardando alguém vir buscá-la e depois que foi embora as colegas decidiram que seria melhor encerrar o encontro e continuarmos na próxima quarta. Mesmo assim permaneceram no local e quando um dos coordenadores pedagógicos chegou ficamos conversando sobre a possibilidade das colegas participarem da formação. A coordenadora concordou, evidenciando que as aulas naturalmente deveriam ser recuperadas.

Lamentei o término abrupto devido à fatalidade, mas penso que adiantamos muito na discussão. Não definimos o que será feito em relação à criação do e-mail. Quando fui tirar as fotos havia poucas colegas. Fizeram as avaliações e às 21h30min foram saindo. Aguardo o próximo encontro, para criarmos o e-mail e continuarmos com o seminário do livro.

## APÊNDICE E - PLANO DE AÇÃO - 4º Encontro de formação: 20 de agosto de 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Criar um e-mail coletivo do grupo, incluindo a autora, para favorecer o intercâmbio de ideias, sugestões, dúvidas e questionamentos, uma vez que não foi possível a criação no último encontro.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento

**Avaliação do encontro:** explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo. A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### **4º Diário de campo - Data: 20 de agosto de 2014**

Estavam presentes as professoras: B2, A1, B1, A4, A3 e A2. As colegas AA1 e C1 não participaram, mas justificaram a ausência. O encontro começou conforme o horário combinado. As coordenadoras do seminário, A4 e B1, apresentaram o contrato pedagógico e disseram que fizeram um resumo das principais ideias da parte I, sobre “Os jovens e os adultos analfabetos”, que foi entregue digitado para as colegas.

Eu disse que gostaria de retomar alguns pontos importantes que haviam ficado para trás nos encontros anteriores em relação ao nosso posicionamento crítico, disse que estávamos apresentando mais ideias do que realmente uma reflexão mais profícua sobre as questões da

alfabetização. O importante para o sucesso do seminário seria realmente pensarmos com criticidade sobre a prática pedagógica alfabetizadora.

Retomei o filme que as colegas haviam mostrado no encontro anterior, “Vida Maria”. Comentei o que Álvaro Pinto apresentava em seu livro sobre as concepções ingênuas relativas ao analfabetismo, como a responsabilidade do sujeito e da família, desconsiderando as causas sociais, que o analfabetismo é mostrado como uma questão individual, que cabe ao próprio sujeito dar conta e demonstrar interesse por ler e escrever e conseguir os meios para tal. Que teríamos que romper com o senso comum acerca do que estava posto em relação ao analfabetismo para podermos progredir nas discussões. Falei também sobre os conceitos, sobre concepções ingênuas e críticas da educação que esse autor trazia.

Retomei as questões de ensinar todos os alunos da EJA, da forma como eles aprendem e que seria necessária uma reflexão também sobre o referencial teórico que alguns professores estavam utilizando nas aulas uma vez que os alunos pareciam não progredir e permaneciam nas mesmas etapas. Enfatizei que teríamos que reverter o quadro, os números, os métodos, os conceitos, estudar mais, planejar diferente, construir outro grupo. Salientei o fato de que alguns alunos não haviam avançado nas aprendizagens e que deveríamos refletir sobre essas questões que ocorrem nas turmas, pensar em novas estratégias que possibilitem que todos aprendam.

Elas concordam com o que foi dito e contavam comigo para tentar mudar tal quadro. Movidas pelo meu comentário as colegas rememoraram as histórias de fracasso do grupo do ponto de vista das aprendizagens dos alunos uma vez que muitos deles reprovam. No entanto, com os nossos encontros de estudo a autoestima delas aumentou, estavam mais animadas, aprendendo muito com os estudos e com o próprio grupo. Comentaram também que fazer essa reflexão crítica, repensar, pensar, isso dá trabalho. Algumas vezes, ainda que se busque mudar, acabamos nos acomodando, “uma coisa é pensar que quero, outra coisa é fazer”, disseram, e “isso toma tempo”. Elas exemplificaram tal pensamento mencionando a passagem escrita pela Suzana sobre não bastar querer fazer dieta ou parar de fumar – é preciso agir.

As colegas querem retomar os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, não querem mais participar das reuniões da EJA como meras espectadoras, também se propõem a fazer o planejamento dos encontros assim que terminarmos o seminário e compartilhá-los umas com as outras. Após esse momento retomamos a discussão do livro.

A4 comentou que o capítulo é muito bom, que fez uma retomada do que foi visto até aquele momento e se propôs justamente a discutir as questões que eu estava trazendo em

relação às representações sociais negativas que estão colocadas no senso comum em relação aos jovens e adultos analfabetos.

As colegas comentaram que a autora chama a atenção em relação à expressão “chaga nacional”, o que lembra uma doença, a lepra, e uma forma terrível de reclusão se pensarmos que esses doentes precisavam privar-se do convívio social. Enfatizaram que existe muito preconceito em relação ao analfabeto.

Frisaram, da mesma forma, que mesmo que não desse certo a olhos vistos com as crianças, os professores mantinham as mesmas práticas pedagógicas com os adultos. Questionei acerca de como isso ocorria nas turmas da EJA. As colegas disseram que não utilizavam as mesmas práticas e nem o mesmo vocabulário que utilizavam nas turmas dos anos iniciais em que elas eram professoras, que aproximavam o vocabulário ao universo e ao cotidiano dos alunos adultos que elas recebiam.

Salientei sobre as questões que a autora apresenta no livro sobre quem são esses aprendizes, como vivem, o que fazem. Questionei se elas conheciam os alunos, a vida deles, o que eles faziam. Todas disseram que sim, pois o número reduzido de discentes facilitava aproximação e favorecia o diálogo constante, além disso, eles adoravam falar sobre suas vidas pessoais. Firmei, também, com as colegas, que os nossos exemplos deveriam partir sempre dos nossos alunos da EJA uma vez que nesse momento era essa realidade que interessava e que deveríamos construir, investir e modificar. Como elas mesmas muitas vezes disseram: “foco, meninas”.

A4 aproveitou para comentar a citação da Adélia Prado e o quanto ela é pertinente para os nossos alunos. Em relação ao medo e ao autoconceito negativo, uma colega comentou que os professores também os apresentam, não somente os alunos, disse: “às vezes eu saio daqui arrasada, eu canso mais com seis alunos adultos do que com trinta crianças, a questão emocional suga a gente”. Relacionei essa abordagem trazida pela colega com o medo de não saber ensinar que a autora refere-se na página 68.

O grupo ficou discutindo por um longo período as questões apresentadas na página 69 em relação ao prazer relacionado com as aprendizagens. Todas concordam que na medida em que os alunos conseguem aprender e obter resultados satisfatórios eles querem cada vez aprender mais, ficam motivados, percebem-se capazes. Saliento que é necessário, para que isso ocorra, que o professor invista e relacione as aprendizagens com prazer e isso somente poderia acontecer se houvesse uma mudança significativa nas intervenções didáticas dos professores e um bom planejamento diário das aulas. Lembrei às colegas que na entrevista gravada que realizei com elas uma colega falou que os alunos gostavam de vir para a escola e

que elas tinham esse ponto a favor. Trouxe a questão da motivação para a discussão apresentada na página 70.

Fizemos a merenda pedagógica e após o intervalo retornamos.

B1 abordou a questão da motivação apresentada no livro. A discussão girou em torno da motivação pessoal, motor da ação e da responsabilidade do professor frente ao tripé da motivação apresentado por Alonso Tapia. Elas ficaram bastante tempo refletindo, discutindo sobre o tema “desamparo aprendido” e trouxeram alguns exemplos relacionados. No geral, casos de alunos dos anos anteriores que não se sentiram capazes e desistiram.

Chamaram a atenção para o relato na página 76 sobre a situação descrita no livro pela autora acerca da corporificação pelo exemplo e que seria necessário fazê-lo com todos os alunos, significar as aprendizagens da leitura e da escrita. Também relacionaram as questões do texto, na página 75, com o contrato pedagógico que eu sempre faço no começo dos encontros.

A4 retomou a questão que os professores alfabetizadores devem conhecer a psicogênese da escrita para poder ensinar. “A gente tem que saber o que estão descobrindo para melhorar a nossa prática”, concluiu ela.

As colegas sugeriram que fosse criado um grupo fechado no *Facebook* para o diálogo entre todas e trocas com a professora. A2 falou que era muito fácil criar tal espaço, além do mais, todas as colegas tinham página nesse *site* de relacionamentos. Nunca o criei, será um desafio para mim, mas assumi o risco e vou tentar – vamos ver o que vai acontecer, não pode ser tão difícil assim!

Percebi que nesse último encontro de estudos eu fui mais incisiva com as colegas, provoquei mais à discussão, não fiquei em uma atitude contemplativa de observação. Após as considerações pertinentes da professora Suzana em relação a minha atuação no grupo, refiz meu posicionamento, considerei mais, dei mais opiniões, trouxe muitos aspectos que foram abordados na leitura do capítulo de hoje para a discussão, não fiquei na superfície, continuei com a perspectiva de melhorar a cada dia, ainda sabendo que era uma tarefa difícil para mim e para o grupo.

## APÊNDICE F - PLANO DE AÇÃO - 5º Encontro de formação: 17 de setembro de 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Participar com ideias e sugestões sobre o grupo no *Facebook*, que foi criado pela colega A2, denominado “Formação Continuada-EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, as sugestões, as dúvidas e os questionamentos com a autora do livro e entre o grupo.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** Merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento

**Avaliação do encontro:** explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo. A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### **5º Diário de campo - Data: 17 de setembro de 2014**

O encontro de estudos foi realizado no Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola, pois a sala de multimídia estava ocupada com os alunos realizando estudos de recuperação. C1 montou a aparelhagem necessária e a reunião começou às 19 horas. Estavam presentes as professoras A1, A2, A3, A4, a professora auxiliar B1 e a C1. Não estavam presentes a AA1 (AEE) e a B2 (professora auxiliar).

A coordenação desse seminário estava a cargo da professora A2, que apresentou o contrato pedagógico para aquela noite. O coordenador pedagógico, que inicialmente fazia

dupla com ela na coordenação do seminário não pode participar devido às reuniões de toda a EJA da escola serem no dia nos nossos encontros de formação.

Levei a caixa com os livros que foram distribuídos pelo MEC para a escola, visto que os coordenadores pedagógicos haviam solicitado que eu entregasse para as professoras. Salientei o fato que o livro que nós estávamos utilizando para o seminário estava entre os que foram distribuídos. Dei um tempo para as colegas olharem os livros. Sugeri que estes poderiam circular entre os pares na medida em que fossem lidos.

Após esse momento também conversamos sobre o grupo criado no *Facebook* e solicitei que as colegas participassem desse espaço de interação. Conforme nós havíamos combinado, eu criaria o grupo no *Facebook*, mas ocorreu que a colega A2 também criou um e o dela ficou muito interessante e bonito. Eu excluí o meu e começamos as postagens no grupo criado pela colega. A2 comentou que já havia postado os slides que fez para aquela noite sobre os invariantes didáticos. As colegas manifestaram que gostaram das postagens. Lembrei que não pedi permissão para postar as fotos, pois era um grupo fechado e que somente os membros tinham acesso – nesse sentido, ninguém além do grupo iria ver. Disseram que não havia problema e que eu poderia postar as fotos. Voltei a sugerir que todas deveriam contribuir e fazer comentários sobre cada vídeo postado e assistido, evidentemente, tornando, assim, o conteúdo mais interativo e rico. Comentaram que acharam a professora Suzana muito simpática e que foram chamadas de colegas. Lembrei que a aluna era eu e elas realmente eram colegas.

A2 começou a coordenação do seminário dizendo que fez alguns slides como forma de nortear as discussões, que estes sintetizavam as ideias principais e que na medida em que fossemos destacando o texto no livro e comentando, ela os utilizaria como apoio. Destaquei a importância desse capítulo para qualificar a prática alfabetizadora visto que nele a autora sugere, através dos invariantes didáticos, os aspectos estáveis no encaminhamento de um referencial metodológico que estávamos buscando, independente do contexto em que estavam inseridos os alunos ou a escola.

Em relação à página 101, sobre trabalhar na aula com diferentes tipos de texto, A4 relata que diariamente conta histórias para os seus alunos. Ela conta, também, que eles recriam as histórias e as contam da maneira deles. Já A3 comenta que os alunos gostam de copiar, que eles têm os cadernos bonitos. Enquanto isso, A1 relata que há muito abandonou o quadro de giz e que trabalha com os grupos praticamente sem utilizá-lo e que prefere os cadernos, folhas e jogos.

Na página 103 as colegas reforçam a ideia sobre a bagagem cultural e de mundo que os alunos adultos e trabalhadores trazem. Citam exemplos pontuais dos seus alunos que trabalham como motoristas – um realiza viagens no trabalho –, como donas de casa. Comentam, igualmente, que há pais e também avós na sala de aula e que todos trazem os saberes das suas experiências de vida e existe uma riqueza na trajetória de cada um: são os diferentes saberes.

“Como ele lê o mundo em que ele vive mesmo sem saber ler?”, questionou a colega A2. Logo após tal comentário, ela comenta que essa é uma importante reflexão que o professor alfabetizador tem que fazer. A colega ainda reforçou a ideia de diagnosticar o que cada aluno sabe, assim como as suas hipóteses de escrita, com a finalidade de construir as futuras aprendizagens. Ela ressaltou que tem essa prática e que acompanha a aprendizagem dos alunos, mas chamava de “teste dos níveis”. Ela propôs para o grupo que todas realizassem o diagnóstico, utilizando para tal os passos propostos pela autora do livro. Sugeriu, ainda, que as colegas elaborassem a entrevista cognitiva solicitando que os alunos escrevessem as quatro palavras do mesmo grupo semântico. Observou que a autora propõe que tal atividade seja realizada no início das aulas, mas nunca é tarde para o grupo começar.

Elas aceitaram a ideia e afirmam que vão fazer a entrevista cognitiva com base em Ferreiro e Teberosky (1999). A2 demonstrou através dos slides como fazer a entrevista. A sugestão é iniciar com uma entrevista individual, com base na realizada por Ferreiro e Teberosky (1999), conhecida como a escrita das quatro palavras e uma frase. Baseada no método clínico de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999), elaboraram uma entrevista cognitiva, como o objetivo de investigar os saberes já construídos sobre a escrita, em que o aluno era solicitado a escrever quatro palavras e uma frase. Não quaisquer palavras e nem qualquer frase.

Para a realização do diagnóstico, as professoras deveriam levar em conta algumas condições fundamentais para que este se realizasse: a entrevista precisava ser individual e deveria ser construído um contrato pedagógico para realizá-la, um acordo mútuo com cada aluno antes de iniciá-la. O material necessário seria lápis preto, borracha e folha sem pauta.

Após ler passo a passo com as colegas, já no décimo primeiro slide, parou e entregou para serem analisados os conhecimentos dos seus alunos da EJA 2. Ela comentou que as colegas iriam receber alguns modelos de entrevistas realizadas, que deveriam observar com atenção e, em duplas, debaterem as hipóteses dos alunos com base nos questionamentos da página 119 que serviria como referência. Foi muito produtivo e puderam vivenciar o conteúdo estudado na prática.

A colega A2 salientou que diferente de Ferreiro e Teberosky (1999), que propõe a classificação dos níveis de acordo com a psicogênese da escrita, a professora Suzana propõe o diagnóstico com o objetivo de identificar os conhecimentos que cada um traz sobre a escrita e planejar ações para que os alunos progridam em seus conhecimentos partindo de tal diagnóstico.

Passo, a seguir, a apresentar as análises realizadas pelas colegas, acerca dos alunos da A2.

A aluna P2 estava alfabética, escrevia o nome, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia corretamente com poucos erros e lia bem; em relação à aluna J2 ela estava alfabética, escrevia o nome, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia corretamente com poucos erros e não lia com fluência; o aluno O2 estava alfabético, escrevia o nome completo em letra de bastão, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, mas ainda lia as frases sem fluência; o aluno PP2 estava alfabético, escrevia o nome completo em letra de bastão, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, mas ainda lia as frases com dificuldade, confundia os sons das letras; o aluno G2, estava alfabético, escrevia o nome, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, mas ainda não lia com fluência.

O aluno R2 estava silábico alfabético, escrevia o nome completo com letra bastão, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, lia palavras.

O aluno S2 estava silábico, escrevia o nome completo em letra cursiva, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, utilizava o máximo de quatro letras por palavras, em alguns casos fazia o vínculo com a sílaba; o aluno GG2 estava silábico, escrevia apenas o primeiro nome, escrevia com letras bastão, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, utilizava uma ou duas letras para todas as palavras, sem vínculo com a sílaba.

A aluna C2 estava pré-silábica, escrevia o nome faltando letras, escrevia misturando as letras bastão e traçados cursivos, repetia as letras do próprio nome, não estabelecia vínculo sonoro, utilizava o mesmo número de letras para cada palavra.

Creio que foi importante a contribuição da colega A2 e a maneira como conduziu o seminário. Ela trouxe o livro da Emilia Ferreiro que foi citado no texto do livro para todas as colegas verem e perceberem a necessidade de estudar a psicogênese da escrita. Também trouxe os três livros da Esther Pillar Grossi, intitulados *Didática da alfabetização*, comentou

que eles eram a sua bíblia, e, ainda, mostrou outros materiais que ela utilizava com os seus alunos para as colegas.

Solicitou que para o próximo encontro todas realizassem a entrevista com os seus alunos, conforme indicava os passos da autora, para que pudéssemos refletir, analisar e avaliar os avanços construídos pelas turmas.

Em seguida paramos para o intervalo e fomos para a outra sala fazer a “merenda pedagógica”.

Recebemos a visita dos coordenadores pedagógicos que vieram avisar que a formação da SMED que ocorreria no dia 24 de setembro ficou para os dias 8 e 29 de outubro, portanto poderíamos utilizar a próxima quarta para o nossos encontros. Aproveitamos o momento e falamos para eles sobre a nossa dinâmica, a formação dos grupos, acerca das reuniões e como elas estavam ocorrendo. Então tiraram fotos conosco e foram terminar a reunião com os outros professores da EJA que não participam dos nossos encontros.

Retornamos após o intervalo e seguimos com as análises do diagnóstico das hipóteses construídas pelos alunos da A2. Paramos no invariante didático 2 e a promessa das colegas de realizarem a entrevista cognitiva com todos os seus alunos.

## APÊNDICE G - PLANO DE AÇÃO - 6º Encontro de formação: 8 de outubro de 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Continuar com a participação de sugestões sobre o grupo no *Facebook*, denominado “Formação Continuada- EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, dúvidas e questionamentos com a autora do livro e entre o grupo.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** Merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento

**Avaliação do encontro:** explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo. A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### **6º Diário de campo - Data: 8 de outubro de 2014**

O encontro começou no horário previsto. Não estava presente a professora auxiliar B1. A coordenação do seminário continuou com a professora A2 que comentou que antes mesmo de chegar à escola havia postado no grupo do *Facebook* todo o tema que seria discutido naquela noite, mas o mais importante seria a realização e a análise das entrevistas cognitivas realizadas pelas colegas.

Falei que as avaliações que elas entregavam após cada encontro deveriam contemplar por escrito os aspectos relacionados às aprendizagens mais importantes que estavam construindo. Então A4 comentou que após o começo dos encontros percebeu que teve uma

mudança de olhar em relação aos alunos e passou a considerar com mais atenção as questões de aprendizagem, planejamento, motivação, etc.

A2 apresentou o contrato pedagógico para aquela noite e as colegas concordaram. Primeiro haveria uma discussão sobre os assuntos abordados nos slides e depois todas as professoras apresentariam as entrevistas cognitivas que haviam realizado com os alunos – aluno por aluno e turma por turma. A colega ainda apontou para a importância de tal diagnóstico não para classificar os alunos, e sim para conhecer as hipóteses construídas por eles no que diz respeito à escrita e a partir daí planejar as ações e contextualizar a prática pedagógica no sentido de direcionar as necessidades daquele grupo de alunos. Ela ressaltou também que seria importante todas as professoras continuarem a realizar sistemática e metodologicamente o modelo do quadro proposto pela autora. Todas concordaram e se comprometeram em espaços curtos de tempo a realizar tais observações.

Percebi que a colega A1 antes não realizava o diagnóstico do conhecimento prévio com a turma. Quando questionei de que maneira ela reconhecia o conhecimento do aluno para poder conhecer as hipóteses construídas por eles, respondeu: “tempo de experiência, Marli. Mas agora vou começar a fazer”. Falei que “é isso mesmo colegas, o mais importante é que vocês reflitam sobre o que estão fazendo e acompanhem as experiências que estão estudando e dando certo ao longo do tempo através de pesquisas e investigações científicas, já que se for para manter as mesmas práticas, de nada vai adiantar o nosso espaço de discussão”.

A professora A1 também comentou que estava lendo poesias para os alunos, como pude perceber em algum momento em que entrei na sala de aula e lá avistei o livro do Mário Quintana. Ainda nessa ocasião, ela mostrou a mim os textos com os quais estava trabalhando – ela os fez em tamanhos maiores como se fossem fichas grandes. Nesse momento esclareci que havia ficado bem contente quando cheguei na aula e notei que ela estava trabalhando com as alunas em formato de círculo, afinal, eu entendia essa modificação como fruto das nossas discussões.

Em seguida as professoras comentaram como realizaram as entrevistas, feitas de forma individual e seguindo os passos propostos pela autora do livro.

AA1 entrou na discussão em relação ao tipo de letra que o aluno deveria usar. Enquanto isso, A4 relatou que os alunos no ENEM terão dificuldade se utilizarem somente a letra bastão. Já A2 entende que devem ser respeitadas quaisquer formas de letras. Todas concordaram quanto a esse aspecto e disseram que aceitam os diferentes tipos de letras utilizadas pelos alunos. AA1 então relatou que tem o desejo de saber mais sobre esse assunto, de ler diferentes opiniões sobre a utilização ou não da letra cursiva. Nesse momento,

mencionei que a professora Suzana havia escrito um artigo abordando esse assunto e que eu postaria no nosso grupo do *Facebook* para que todas tivessem acesso. Depois, caso desejassem, poderíamos retornar essa discussão.

Enquanto os slides iam passando as colegas discutiam todos os tópicos. Algumas delas entendem que é necessária uma classificação do aluno em relação aos níveis, justificando que assim fica mais fácil para o professor a identificação do conhecimento destes. Então comentei que não é que no texto esteja dito que esta não possa ser feita, mas que o mais importante é saber os conhecimentos que cada um traz, a partir de uma perspectiva diagnóstica, para depois continuar o trabalho pedagógico. O intuito não será rotular ou classificar – já que partindo da perspectiva que a autora apresenta, tal classificação não é necessária e o diagnóstico só é importante se servir para progredir em direção ao conhecimento que o aluno traz e para o planejamento do professor partir desse dado.

Em relação à página 121, sobre as questões de ritmo de aprendizagem, também fiquei de postar um artigo da professora Suzana para maior subsídio dessa questão, uma vez que algumas colegas utilizaram a expressão “ritmos” para os diferentes tipos de aprendizagem.

Em relação à formação dos grupos, as colegas relatam que após o começo dos encontros de estudos a turma ficou mais unida e houve estreita ligação de umas com as outras. Disseram, do mesmo modo, que sentem-se mais fortalecidas e menos abandonadas. Foi aí que frisei a importância em manter o grupo de estudos mesmo após o término do projeto.

Questionei como realizavam a interação dos alunos nos primeiros dias de aula e quais as estratégias que utilizavam a exemplo do que autora apresentava na página 126. Elas comentaram que sempre faziam dinâmicas com os alunos no começo do ano letivo. Nesse momento, A2 encarregou-se de postar algumas dinâmicas de grupo no *Facebook* para compartilhar com as colegas.

Em seguida, discutiram a importância da construção do contrato pedagógico e como esta ocorre. Solicitei que no próximo encontro as colegas trouxessem as observações sobre as questões que autora apresentava na página 132 em relação aos relatos de vida dos alunos. As professoras destacaram também a questão do erro e como era importante mudar a ótica e a perspectiva que o professor tem em relação a ele.

Quanto à página 137, sobre o óbvio na relação pedagógica, combinei que postaria no grupo do *Facebook* o artigo da professora Suzana referente a esse assunto, já que considero uma forma importante de contribuição sobre esse tema pouco explorado e abordado – para nós, educadores, tudo sempre parece tão óbvio.

Em relação à página 140, a autora explicita as relações da aprendizagem da leitura e da escrita com outras atividades fora do contexto da sala de aula. Nesse momento questionei o que elas haviam planejando como diferencial para esse semestre com os alunos. As colegas relataram, então, acerca das atividades que já realizaram esse ano com os alunos fora do ambiente escolar e também sobre as que pretendem realizar. Citaram, por exemplo, o passeio que fizeram na 88ª Expofeira de Pelotas; a participação no Sarau Poético na Bibliotheca Pública de Pelotas; a realização de jantares com os alunos no refeitório do colégio, onde eles mesmos cozinham; a participação na Festa Junina da escola; a comemoração do dia 20 de setembro. Além disso, estava programado ir à Feira do Livro no dia 7 de novembro e, ainda, participar do encontro com todos os alunos da EJA da escola, denominado “EJA conect@ Gerações”. Pretendem, também, realizar a Festa de Halloween.

Após esse momento as colegas comentaram muito sobre a construção do contrato pedagógico que foi realizado nos nossos encontros de estudos desde o seu início e como era interessante conhecer o planejamento. Mencionaram também o cumprimento dos acordos estabelecidos desde o início e disseram que pretendem utilizar na sala de aula tal contrato.

Passaram, então, a descrever as entrevistas cognitivas realizadas por elas.

### **Professora A1/ EJA1**

A aluna **C1**, escrevia o primeiro nome sem faltar letras, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro e utilizava duas ou três letras para todas as palavras. Em relação à aluna **G1**, ela escrevia o nome completo, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia com muitos erros e não lia. Segundo a professora, ela não realizou a entrevista com os alunos **P1** e **R1** porque eles não estavam na aula e também faltavam inúmeras vezes.

### **Professora A2/ EJA 2**

A aluna **P2** estava alfabética, escrevia o nome, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia corretamente com poucos erros, lia bem, mas ainda faltava pontuar as frases. Em relação à aluna **J2**, ela estava alfabética, escrevia o nome, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia corretamente com poucos erros e lia sem fluência. Já a aluna **R2** estava alfabética, escrevia o nome completo em letra de bastão, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia bem e lia bem, mas apresentava uma baixa autoestima e sempre diz saber nada.

O aluno **O2** estava alfabético, escrevia o nome completo em letra de bastão, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro e lia sem fluência. Já o aluno **PP2** estava alfabético, escrevia o nome completo em letra de bastão, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, lia sem fluência, confundia os sons das letras. Enquanto que o aluno **G2** estava alfabético, escrevia o nome, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro e lia sem fluência.

O aluno **R2** estava silábico alfabético, escrevia o nome completo com letra bastão, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro e lia palavras.

O aluno **S2** estava silábico, escrevia o nome completo em letra cursiva, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, utilizava o máximo de quatro letras por palavras. Já o aluno **GG2** estava silábico, escrevia apenas o primeiro nome, escrevia com letra bastão, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, utilizava uma ou duas letras para todas as palavras.

A aluna **C2** estava pré-silábica, escrevia o nome faltando letras, escrevia misturando as letras bastão e traçados cursivos, repetia as letras do próprio nome, não estabelecia vínculo sonoro e utilizava o mesmo número de letras para cada palavra.

### **A3/ EJA 3**

A aluna **M3** escrevia o nome completo em letra cursiva, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia bem e lia bem. A aluna **ML3** também escrevia o nome completo em letra cursiva, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, lia e escrevia bem.

O aluno **A3** escrevia o nome, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, lia sem ser fluente.

O aluno **B3** é um aluno cego e foi a professora quem escreveu para ele. Ela ditou as palavras e ele foi dizendo para ela como se escrevia. **B3** utilizava a máquina Braille na sala de aula (fiquei de conversar com a professora Suzana para saber como realizaríamos a entrevista já que eu não sabia se teria validade desse modo). A professora disse que ele escrevia o nome completo, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras e estabelecia vínculo sonoro.

**A4/ EJA 4**

O aluno **E4**, que tem Síndrome de Down, escrevia o nome completo em letra bastão, escrevia com letras, para as palavras diferentes utiliza diferentes modos de diferenciação das letras, estabelecia vínculo sonoro, utilizava o máximo de quatro letras por palavras, fazia o vínculo com a sílaba.

O aluno **A4** estava alfabético, escrevia o nome completo em letra cursiva, escrevia com letras, estabelecia vínculo sonoro, escrevia corretamente, lia bem.

Em relação ao aluno **R4**, este escrevia o nome em letra bastão, escrevia com letras, para as palavras diferentes utilizava diferentes modos de diferenciação das letras utilizadas, estabelecia vínculo sonoro, lia sem fluência.

## APÊNDICE H - PLANO DE AÇÃO - 7º Encontro de formação: 22 de outubro de 2014

### **Objetivo geral desse encontro:**

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Continuar com a participação de sugestões sobre o grupo no *Facebook*, denominado “Formação Continuada- EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, dúvidas e questionamentos com a autora do livro e entre o grupo.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** Merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento

**Avaliação do encontro:** explicitação do processo formativo desse encontro com relação às leituras e à aproximação entre a teoria estudada e a prática vivida na sala de aula. A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### **7º Diário de campo - Data: 22 de outubro de 2014**

O encontro começou no horário previsto e foi realizado no SOE da escola. Não estava presente a professora A1 por motivos de doença de familiar.

C1 e eu apresentamos o contrato pedagógico para aquela noite e lembrei que nós estávamos com a coordenação do seminário. Fizemos slides para nortear a discussão, lembramos que seminário não é um resumo e sim uma reflexão das ideias da autora e que era necessário pensar o conhecimento da escritora com o conhecimento que nós possuímos. Também frisamos acerca da importância de refletir criticamente sobre o assunto – o que nem

sempre implica em concordar com o que ele apresenta. Lembramos, ainda, que a discussão seria em relação aos invariantes didáticos 4, 5, e 6.

Comentei que antes de começar gostaria de fazer a retomada em relação aos aspectos da prática pedagógica que as colegas entendiam ter modificado após o começo do grupo de estudos. Lembrei a elas que um dos objetivos do projeto de intervenção era identificar, descrever e analisar como as professoras estavam desenvolvendo suas ações no sentido de promover as aprendizagens dos alunos em processo de alfabetização. Frisei que todas as ações deveriam convergir para a mudança na prática alfabetizadora e que, principalmente, gostaria de escrever no relatório final que houve modificação no fazer pedagógico das professoras.

Elas citaram várias mudanças após o começo dos estudos. Por exemplo, a disposição dos alunos em sala de aula, a constituição dos grupos, a realização das entrevistas cognitivas e que assim descobriram quem eram os alunos e o que eles sabiam em relação à escrita. Mencionaram a discussão e a reflexão sobre o que faziam enquanto professoras, sobre o papel e o olhar do professor no seu contexto de ação e, também, o sentido da alfabetização do aluno, o sentido da aprendizagem para este e mesmo para elas. Relembrou o uso do contrato pedagógico, a utilização de diferentes tipos de textos, a responsabilidade delas em relação à aprendizagem dos estudantes e que pararam de responsabilizar a vida deles ou suas condições econômicas e sociais. Ou seja, lançaram novo olhar para os alunos, para quem elas recebem na sala de aula; ficaram mais preocupadas com o planejamento, aprenderam novos conceitos sobre ensino, aprendizagem, alfabetização, sobre a escrita, a leitura e oxigenaram a prática. Atentaram que talvez estivessem adormecidas e que passaram a compreender melhor a questão do erro, da realização da tarefa de casa. Elas, ainda, estavam utilizando mais jogos e diferentes estratégias didáticas (conforme frisou A4 que está utilizando muitos jogos com o aluno A4 que é autista e apresenta dificuldade de socialização), realizaram algumas propostas sugeridas pela autora do livro na sala de aula e como se não bastasse tudo isso, também aproximaram-se entre si.

Após esse primeiro momento C1 e eu começamos falando sobre o planejamento didático. Apresentamos os slides apenas como um roteiro para a discussão. A3 concordou que o planejamento para os adultos não poderia ser confundido com um formulário porque às vezes, por exemplo, ela planejava uma aula para aquela noite, mas o aluno estava angustiado devido à perda do emprego, ao resgate do FGTS ou de outros assuntos que diziam respeito ao cotidiano deles, então era necessário conversar, ouvi-los, para depois retomar com o planejado. Ela também relatou que trabalha com inúmeras situações complicadas referentes

ao aluno B1 – que é cego, fala sozinho e alto, repete tudo o que está escrevendo ou lendo na máquina Braille e isso atrapalha os colegas.

B1 complementou dizendo que, de acordo com o seu entendimento, o planejamento tem que partir sempre do interesse do aluno. Já algumas colegas compreendem que o professor não pode ficar sempre à mercê do aluno e, para elas, o planejamento deve ser mais direcionado para os objetivos a se atingir.

AA1 também comentou que às vezes o professor tem que planejar diferentes tipos de aulas porque os alunos apresentam diferentes conhecimentos.

A3 relatou, por sua vez, que faz leitura constante em aula, sente o clima dos alunos, mas que acha de suma importância sempre ter “um plano B guardado na manga” caso o planejamento pensado para aquela noite não dê certo.

A2 mencionou que apesar do cansaço mental com que muitas vezes sai da sala de aula, sempre procura planejar atividades diferenciadas para os diferentes grupos de alunos que possui, considerando as aprendizagens que eles têm. Nesse momento salientei os questionamentos da autora do livro sobre o planejamento. Segundo ela, é preciso pensar na atividade, nos conhecimentos prévios, no sentido e significado da aprendizagem e o detalhamento das estratégias didáticas. B2 então comentou que o professor tem que considerar as diferenças dos alunos para o planejamento. Foi nesse momento que as colegas disseram que consideram a flexibilização um dos aspectos mais importantes do planejamento, concordando assim com a autora. Observei a importância de se considerar o conhecimento que se quer construir para poder falar sobre o planejamento e foi aí que as colegas comentaram que apesar de terem bastante tempo de experiência, elas sempre planejam as aulas com antecedência para não caírem no improviso.

Em relação à organização do espaço, A4 relatou que está usando semicírculos com os poucos alunos que tem. Comentei que é importante considerar os motivos da utilização dos semicírculos nas aulas, tais como os apresentados no texto do livro: ouvir o outro, socializar ideias permitindo que todos se enxerguem, dialoguem. Tal atitude não deve ser feita sem intencionalidade. Depois disso todas as professoras comentaram que estão trabalhando em semicírculos e A2 complementou dizendo que independente do tamanho da sala é possível trabalhar dessa forma – o espaço não serve de desculpas para sua não utilização.

C1 comentou sobre o significado da construção do ambiente alfabetizador. Foi bastante discutida pelas colegas, por exemplo, a utilização do uso dos crachás e sua função. Elas comentaram que nunca os utilizaram com o nome dos alunos. Saliento o fato de que sua

utilização, segundo a autora, não é para fins de memorização e sim para favorecer o repertório estável de palavras memorizadas.

A4, em seguida, relatou que achou a ideia do tesouro de palavras muito interessante e pretende usar em aula.

Em relação ao invariante didático 6, o conteúdo da alfabetização-texto e contexto, as colegas comentaram sobre os textos que são utilizados na sala de aula e que devem fazer parte do mundo adulto dos sujeitos com que trabalham. Para elas é importante selecionar os textos de acordo com o interesse e a curiosidade dos alunos.

Em relação à aprendizagem não ser mais com era antigamente, A2 relatou que muitos de seus alunos trazem internalizadas experiências muito negativas das escolas que frequentaram na infância. Ela também comentou, em relação à página 156, que há um tipo de mini supermercado que ela utiliza bastante com os alunos: são miniaturas de produtos do dia a dia. Ela explora os objetos para a aprendizagem de vários conteúdos.

A4 relatou que gosta de trabalhar com poesias com os seus alunos e que também tem intensificado a realização das leituras com eles. Ela mencionou, ainda, que os alunos fazem dramatizações dos contos e essa é uma atividade que adoram.

Destaquei a passagem, em relação à contextualização das letras nos textos, reafirmando a ideia da autora acerca das letras não serem conteúdo de alfabetização e que é inadequado ensinar letras de modo descontextualizado e memorizadas sem significado nenhum para o aluno.

Solicitei, também, que as colegas prestassem atenção ao quanto, em diversas oportunidades, a autora destacava a importância de o professor conhecer os saberes construídos pelos alunos antes de partir para o planejamento.

Concluimos, C1 e eu, com os cinco procedimentos didáticos básicos em classe de alfabetização que o texto apresenta: leitura pelo professor, pelo aluno, produção de textos coletivos e jogos. Em relação ao primeiro aspecto, as colegas relataram que estão realizando leituras diárias com os seus alunos. A2 comentou como trabalha com os rótulos e com o mini supermercado.

As colegas comentaram, ainda, que os textos que utilizamos para a realização do seminário trazem exemplos de atividades para serem desenvolvidas pelo professor, e que estes são pertinentes, de fácil aplicação na sala de aula. Elas citaram como exemplo a produção de textos coletivos.

C3 apresentou os critérios estáveis na escolha das atividades: aprender com prazer, em situações úteis, com sentido, participando e interagindo com autonomia.

As professoras destacaram a maneira da inserção de seus alunos no cotidiano da cultura escrita, tal como foi relatado no encontro passado acerca do passeio que fizeram na 88ª Expofeira de Pelotas, a participação no Sarau Poético na Bibliotheca Pública de Pelotas, a comemoração do dia 20 de setembro, a ida à Feira do Livro no dia 7 de novembro, a participação no “EJA conect@ Gerações” – que proporcionará diferentes oficinas em várias áreas do conhecimento para todas as turmas da EJA da escola. Após isso, mencionaram a maneira com que a professora conduziu a situação em relação ao Jornal Zero Hora.

Realizamos a merenda pedagógica e depois o horário extrapolou o combinado. As colegas ficaram até quase a hora de bater o sinal para a saída de todos os alunos e professores da escola.

## APÊNDICE I - PLANO DE AÇÃO - 8º Encontro de formação: 29 de outubro de 2014

### Objetivo geral desse encontro:

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### Objetivos específicos:

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Continuar com a participação de sugestões sobre o grupo no *Facebook*, denominado “Formação Continuada- EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, dúvidas e questionamentos com a autora do livro e entre o grupo.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento

**Avaliação do encontro:** “O que permanece de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. Eu jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu, num texto. Jamais pediria que ele “interpretasse” o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocados pelo que leu” (ALVES, 2002, p. 11).

Elabora, com a ajuda das ideias de Alves, um pequeno texto cujo título poderia ser: que pensamentos pensei provocada pela leitura e pelo seminário?

A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos. Tempo: 15 minutos.

### 8º Diário de campo - Data: 29 de outubro de 2014

O encontro começou no horário marcado e foi realizado no SOE da escola. Não estava presente a colega C1 e a A3 e B2 coordenaram o seminário sobre os invariantes didáticos 7, 8, e 9.

A3 começou fazendo referência à citação de Paulo Freire em relação à questão dos diferentes saberes. Também ressaltou sobre a necessidade de saber qual o conhecimento prévio que o aluno traz para ir além deste. Mencionei que é justamente com essa finalidade que a autora reforça sempre a importância da realização das entrevistas.

Nesse momento, B2 comentou sobre construir um repertório de palavras para ser utilizado como matéria-prima para a construção de outras palavras ou textos. Movida por esse tema, A2 comentou que os seus alunos construíram um repertório na infância, quando estavam na escola, e que eles ficaram presos durante muito tempo naquelas mesmas palavras. As colegas destacaram, outra vez, o repertório de palavras memorizadas. AA1 comentou que devemos ter cuidado com esses “memorizadas”, já que de nada vai adiantar pedir que realizem cópias como era feito antigamente, período em que os alunos enchiam linhas das mesmas palavras. Ela reforçou que a autora salienta que não é para decorá-las e sim para servir-se delas como material para oportunizar o pensamento.

Comentaram, também, ser muito frequente a situação descrita pela autora em relação à aluna Madalena – esta trouxe dois cadernos com o nome escrito, embora não soubesse escrever o seu nome sem copiar letra por letra. Em seguida, enfatizei que a autora faz referência à utilização do crachá e reafirma sua importância.

Em relação à página 171, lembrei que já havia postado o material sobre a questão do ritmo de aprendizagem e que considerava importante a leitura por todas as colegas do grupo como forma de enriquecer nossos conceitos, de conhecer as concepções e ideias da autora do livro que estávamos estudando. Então A4 novamente citou a contribuição que a estudiosa faz em relação à construção do tesouro e que iria realizá-la com os seus alunos.

Já quanto ao invariante didático 8, as colegas lembraram das atividades que deverão ser desenvolvidas na semana da EJA como excelente possibilidade de trabalhar em grupo com todos os alunos das etapas iniciais. Sobre essa participação do grupo na “EJA conect@ Gerações”, que proporcionará diferentes oficinas em várias áreas do conhecimento e estarão disponíveis para todas as turmas da EJA da escola, na próxima semana, de 3 a 7 de novembro, as professoras comentaram que pretendem realizar oficinas sobre reutilização de alimentos.

Combinaram, por exemplo, que trabalhariam durante dois dias referindo-se às formas de alimentação saudável, aos benefícios de diversas vitaminas, às receitas de alimentos que podem ser reutilizáveis e toda sorte de aspectos relacionados à alimentação – sobretudo em relação à reutilização de frutas e legumes. Acrescentaram, também, que mesclariam todos os conteúdos com esse tema e concluiriam com uma oficina prática envolvendo todos os alunos das quatro primeiras etapas da alfabetização, assim como todas as professoras, oportunizando,

dessa forma, um trabalho com todo o grupo. Elas pretendem, no espaço da cozinha escolar, fazer juntamente com os estudantes sucos da casca do abacaxi, docinhos de banana, diferentes tipos de sucos com legumes, frutas e bolinhos de legumes. Na quinta, participariam das atividades coletivas propostas para todas as turmas, e na sexta, participariam da Feira do Livro com os todos os professores e alunos das 17 turmas da EJA da escola. Adorei a ideia, disse que eu gostaria de participar e ajudar. Em seguida fizemos a merenda pedagógica.

Após esse momento, retornamos com a discussão sobre a página 177 do livro. Salientei acerca do desenho proposto pela autora para que todos os alunos fiquem de frente para todos e todos de frente para o quadro. De qualquer maneira, devido ao número reduzido de alunos nas salas, é possível fazer muitas aproximações e diferentes formas de organização.

As professoras destacaram o invariante didático 9 e algumas colegas comentaram que perceberam que o texto considera como positivo a utilização da lição para casa. Nesse momento intervi para que prestassem atenção no que a autora aponta: o tema deve produzir pensamentos e conhecimentos com significado, tem que ser fonte de prazer e não de castigo. Ressaltei, também, que seria importante destacar os detalhes apresentados pela escritora em relação às letras “a”, “b”, “c” e “d” da página 180, ou seja, os objetivos da tarefa precisam ficar claros aos alunos e à professora. Mais que isso, os alunos precisam ser capazes de realizar sozinhos a tarefa, a lição precisa ser retomada no próximo planejamento e a produção de cada um socializada entre todos.

A2 relata que o descaso dos professores com a correção das tarefas é fonte de desestímulo para os alunos uma vez que são solicitados a realizá-la, mas depois ninguém olha, nem corrige. Ela ainda salientou que estes necessitam ser valorizados através dos comentários em relação às suas produções. Concluiu dizendo que elogia e incentiva muito os seus alunos.

No horário previsto o encontro terminou, mas as professoras continuaram para organizar a semana da EJA.

## APÊNDICE J - PLANO DE AÇÃO - 9º Encontro de formação: 12 de novembro de 2014

### Objetivo geral desse encontro:

Continuar o seminário do livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*, da autora Suzana Schwartz.

### Objetivos específicos:

- ✓ Incentivar a participação de todos favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- ✓ Analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pela autora com a prática pedagógica alfabetizadora;
- ✓ Continuar com a participação de sugestões sobre o grupo no *Facebook*, denominado “Formação Continuada- EJA”, como forma de favorecer o intercâmbio de ideias, dúvidas e questionamentos com a autora do livro e entre os pares.

**1º Momento:** Continuidade do seminário.

**Intervalo:** merenda pedagógica com as colegas.

**2º Momento:** Fechamento.

### Avaliação do encontro:

“O que permanece de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. Eu jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu, num texto. Jamais pediria que ele “interpretasse” o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocados pelo que leu” (ALVES, 2002, p. 11).

Elabora, com a ajuda das ideias de Alves, um pequeno texto cujo título poderia ser: “que pensamentos pensei provocada pela leitura e pelo seminário?”

A avaliação precisa ser entregue por escrito pelas professoras e participantes do grupo de estudos.

### 3º Momento:

Estamos lendo e comentando juntas há 8 encontros o livro da professora Suzana.

Escreve um bilhete para ela comentando o que tu percebeste de adequado em relação às ideias que ela traz no livro, o que tu não concordaste e alguma dúvida que tu gostarias que ela esclarecesse.

Eu entregarei o bilhete pessoalmente. Tempo: 15 minutos.

### **9º Diário de campo - Data: 12 de novembro de 2014**

O encontro começou no horário previsto e foi realizado no SOE da escola. Não estava presente a professora auxiliar B1 e a coordenação do seminário estava a cargo da AA1 e da A1 quanto à parte III - “A aula-lugar de ensino, aprendizagem, interação”. Elas apresentaram o contrato pedagógico daquela noite.

Solicitei, após nove encontros lendo e comentando o livro da professora Suzana, além da avaliação para aquela noite, que elas também escrevessem um bilhete para a autora comentando o que perceberam de adequado em relação às ideias ali escritas, o que não concordavam e dúvidas que gostariam de esclarecer. Falei que o entregaria pessoalmente. A avaliação deveria ser concluída naquela noite, como habitualmente, mas o bilhete, conforme aceitaram, poderia ser feito em casa, com bastante calma e entregar na reunião final.

Combinamos, também, que no nosso último encontro seria realizado o planejamento para o próximo semestre, utilizando o conhecimento que construíram no desenvolvimento do projeto de intervenção, além da confraternização em uma pizzaria após às 21 horas. Ficamos de definir o local e a data para a realização desta.

Depois dessa etapa retomei com os invariantes didáticos: o que são, sua importância, e destaquei que as colegas deveriam, com tal leitura, atentar à efetivação das sugestões que a autora apresentava, tais como o diagnóstico do conhecimento prévio, o uso dos crachás, o contrato pedagógico, enfim, para que tais lições apresentadas ao longo dos nossos encontros fizessem parte de suas rotinas. Elas comentaram que pretendiam realizar todas as sugestões da autora do livro porque queriam ver mudanças significativas em suas práticas.

AA1 relatou que esse capítulo estava articulado com os invariantes didáticos que eu havia retomado. Em relação aos três questionamentos básicos sobre o começo da aula, A1 comentou que sempre a inicia com uma conversa com seus alunos, comentando o que planejou para aquela noite, o que vai realizar, quais são seus objetivos e pergunta, ainda, o que ocorreu com eles naquele dia e direciona a conversa para o cotidiano deles.

As colegas mencionaram que é comum a situação, descrita pela autora, de colocar a data no quadro, o nome da escola e o cumprimento “boa noite”. Sugeri que, por favor, elas fujam disso. Todas disseram que não têm tal hábito.

A1 relatou que estava trabalhando com uma ficha de emprego e que planejava suas aulas de modo que a rotina torne-se “rotina não rotineira”, como nos dizeres da Madalena

Freire. Falaram, também, da importância de estabelecer uma rotina sistematizada e esperada pelos alunos. Nesse momento, frisei a importância de incluir nessa sequência a leitura diária. A1 comentou sobre o autor Mario Quintana e que os seus alunos gostam e interessam-se por suas obras. A4, então, comentou que é importante variar o gênero literário, apresentar outros deles para os alunos. Em seguida, discutiram as atividades sistematizadas que a autora sugere: simples e de fácil execução, muito contribuem para a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

A ativação da curiosidade também deve ser levada em conta na hora do planejamento, comentou B2, o que é o mais difícil, pois planejar de uma maneira satisfatória e que traga novidades não é simples. Imediatamente comentei que nos tempos atuais temos muito material à disposição, assim como vários recursos, e com criatividade é possível manter aulas mais interessantes, dinâmicas, que despertem e ativem o interesse dos alunos. Também reforcei a importância da utilização dos crachás e a necessidade de compreender sua abrangência nas aprendizagens. Em relação à ativação e manutenção do interesse, A4 colocou que é por esse motivo citado pela autora que os alunos adultos evadem: os professores não conseguem retroalimentar o interesse dos estudantes quando mantêm hábitos e ações rotineiras sem significado claro.

A3 relatou que na medida em que leu o livro e participou dos seminários foi ficando com a sensação de que tudo o que realizava estava errado. Respondi que o objetivo realmente era esse, causar reflexão quanto às práticas, afinar com as ideias da autora, colocá-las em prática, promover mudanças.

Em relação às propostas para os alunos desenvolverem suas atividades e o grau de complexidade em fáceis ou difíceis, A1 relatou que para os seus alunos é necessário que estas sejam simples. Comentei, então, que desafios são necessários.

As colegas lembraram diversas vezes, quando eram alunas, que ficaram constrangidas em questionar os professores – com medo do erro e da exposição. Relatei que esse espaço livre de ameaças, conforme Mirieu (2005) citou, deve ser construído.

Em relação à ativação do conhecimento prévio e o exemplo citado sobre o questionamento de algum assunto para os alunos, no caso do termo “ecologia”, as colegas comentaram que muitas vezes perdem chances maravilhosas de conectarem e contextualizarem as informações trazidas pelos alunos. Reforcei, nesse momento, que a realidade, os conhecimentos prévios, as hipóteses formuladas e os esquemas de pensamento já construídos deverão servir de base para o professor.

Em relação à significação das tarefas propostas, A1 comenta que além de ter significado para o estudante tem que ter também para o docente.

B2, enquanto isso, comentou sobre as indagações que a autora propõe sobre a necessidade de avaliar o objetivo através da tarefa e de perguntas pertinentes. Para ela, se em cada término de aula conseguíssemos responder tais questionamentos teríamos realizado nosso trabalho para aquela noite.

A1, logo em seguida, destacou a última parte do livro. Concluí ao dizer que assim como a autora, também desejava acompanhar as mudanças e reflexões nas práticas pedagógicas que tiveram como base toda a fundamentação teórica que havíamos discutido nos últimos meses. Por fim, falei do meu desejo de que todos os alunos aprendessem a ler e a escrever.

## APÊNDICE L - PLANO DE AÇÃO - 10º Encontro de formação: 3 de dezembro de 2014

### Objetivo geral desse encontro:

Realizar o planejamento para o próximo semestre utilizando as ideias, sugestões e concepções teóricas estudadas nos encontros de formação;

Realizar a confraternização com todos os participantes do grupo.

### Objetivos específicos:

- ✓ Planejar as atividades do próximo semestre atendendo, nos mínimos detalhes, o conhecimento construído no desenvolvimento do projeto de intervenção a partir do que foi estudado pelo grupo de formação.

### 1º Momento:

Será entregue o planejamento semestral que elas realizaram antes dos encontros de formação para que possam observar, comparar e modificá-lo tendo como base o conhecimento construído ao longo dos encontros de estudos.

### 2º Momento:

Conforme combinado previamente, serão recolhidos os bilhetes que todos os participantes do grupo fizeram para entregar à Professora Suzana.

### Avaliação do encontro:

Quadro 1 – Critérios avaliativos

<b>Critérios Avaliativos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Organização					
Participação					
Socialização					
Aprendizagens					
Reflexão sobre a prática pedagógica					
Desafios que a formação propiciou					
Motivação/Interesse dos participantes					
Interação com o grupo no <i>Facebook</i>					

Fonte: Elaborado pela autora

Avalie o nosso projeto no quadro acima usando a seguinte numeração:

0 = inexistente

1 = péssimo

2 = ruim

3 = razoável

4 = bom

5 = muito bom

Gostariam que esses encontros passassem a fazer parte da rotina escolar?

Sim       Não

Se tiver respondido sim, por favor, responda a última pergunta:

Com que frequência?  semanal       quinzenal       mensal

**Confraternização:** A confraternização, conforme sugestão do grupo, será realizada em uma pizzaria.

### **10º Diário de campo - Data: 3 de dezembro de 2014**

O encontro ocorreu no dia 3 de dezembro e todas as colegas estavam presentes.

Apresentei o contrato pedagógico para aquela noite. Comentei, ainda, que em virtude do pouco tempo que tínhamos para planejar as atividades do próximo semestre e observar, comparar e analisar o planejamento do semestre letivo anterior antes da elaboração de um novo, a proposta seria de escrever as ações que diariamente seriam realizadas nas aulas e que atendessem, nos mínimos detalhes, o que foi estudado pelo grupo de formação durante nossos nove encontros. Independentemente do semestre a que se destinava, tentaríamos construir atividades permanentes que fizessem parte da rotina não rotineira do planejamento. As colegas concordaram.

Todas as professoras contribuíram com a atividade proposta dando sugestões com o objetivo de montar um plano de aula com atividades fixas, permanentes e outras elaboradas no dia a dia considerando o contexto de atuação de cada docente.

Logo após o esclarecimento, entreguei as avaliações para aquela noite e solicitei que elas as preenchessem. Recolhi, também, as cartas que deverão ser entregues para a professora Suzana. Aproveitei a oportunidade para agradecer enormemente pela colaboração e a participação do grupo durante esses dez encontros. As colegas disseram que elas que

agradeciam pela possibilidade que tiveram de ter um espaço de reflexão e propostas de mudanças em seu fazer pedagógico e, principalmente, que gostariam de manter o grupo e continuar os estudos. Fiz a promessa da continuidade mesmo após o término do projeto do mestrado, assim como era a proposta inicial: a intervenção deveria replicar-se no cotidiano da escola e as ações manterem-se na rotina não rotineira.

Devido à greve dos ônibus a escola estava praticamente vazia e a saída para o término da noite estava marcada para às 20h30min. Após o final do encontro fomos confraternizar em uma pizzaria perto da escola, muito utilizada para tais ocasiões. Nem todas as colegas participaram. AA1, B1 e B2, por motivos pessoais, foram embora.

### **Plano de aula**

#### **Atividades permanentes:**

- ✓ Realização de uma dinâmica de apresentação pessoal de todos para o primeiro dia de aula;
- ✓ Distribuição dos crachás;
- ✓ Realização da chamada como instrumento pedagógico;
- ✓ Realização de leitura deleite diária;
- ✓ Constituição dos grupos;
- ✓ Construção do contrato pedagógico no primeiro dia de aula junto com a apresentação dos alunos, da professora e da distribuição dos crachás. O contrato deverá responder as questões: **O que viemos fazer aqui? Para que viemos aqui? Como serão nossos encontros?**
- ✓ Nos outros dias de aula o contrato pedagógico será elaborado cotidianamente esclarecendo **o que** foi planejado, **para que** e **como** se pretende alcançar os objetivos daquela aula;
- ✓ Planejamento didático, respondendo as questões: **no quê** (atividade), **para quem** (conhecimentos prévios), **para quê** (sentido da aprendizagem), **porquê** (significado da aprendizagem) e **no como** (detalhamento das estratégias didáticas);
- ✓ Realização do diagnóstico do conhecimento prévio do aluno (quem são os alunos e o que já sabem sobre a escrita);
- ✓ Organização do ambiente físico em semicírculos;
- ✓ Construção de um ambiente alfabetizador;
- ✓ Atividades que contemplem a construção do repertório das palavras significativamente memorizadas;

- ✓ Atividades que contemplem a construção do tesouro das palavras;
- ✓ Atividades que contemplem a elaboração de um dicionário com as palavras construídas em aula;
- ✓ Trabalhos em grupo como princípio de aprendizagem;
- ✓ Tarefas de casa como instrumento de aprendizagem, com “correção” na aula seguinte, continuidade e significado;
- ✓ Estratégias didáticas para a construção de um clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem.

**Atividades sistemáticas:**

- ✓ Diagnóstico e análise do conhecimento prévio dos alunos de forma sistemática e processual do avanço das hipóteses tendo como base as entrevistas cognitivas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999);
- ✓ Realizar a observação metodológica e o acompanhamento sistemático das aprendizagens.

**Intervalo:** Com uma merenda coletiva.

**Objetivos:**

**Conteúdos:** Os conteúdos propostos devem ir sempre ao encontro dos saberes já construídos pelos alunos.

**Tempo previsto:** Prever sempre a duração das atividades.

**Avaliação dos alunos e da professora:**

**Fechamento das aulas:** As aprendizagens construídas serão retomadas, avaliadas e autoavaliadas.

ANEXO A – “O que é um seminário e como se faz” (SCHWARTZ, 2010)

**ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**FACULDADE PORTO-ALEGRENSE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS**  
 Fundamentos Teórico-Metodológicos de Leitura e Escrita I- 2006/1  
*Professora: Suzana Schwartz*

**ORIENTAÇÕES PARA AS ATIVIDADES DO SEMESTRE**

**1) SEMINÁRIO DE TEXTOS**

“O que permanece de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. Eu jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu, num texto. Jamais pediria que ele “interpretasse” o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocado pelo que leu.” ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica.** São Paulo: Papirus, 2002, p. 11.

Procedimento metodológico para o estudo, reflexão e construção de aprendizagens sobre tema relacionado com a disciplina. Pode assumir diversas formas, mas os objetivos são: leitura, análise, compreensão de textos, buscando relacionar as idéias apresentadas pelos (as) autores (as) com os conhecimentos já construídos. No caso da disciplina, os temas circundam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, aspectos relacionados a historicidade, a concepções teóricas, a diferentes abordagens.

Estratégias de leitura:

- 1) Leitura do texto – primeira aproximação – inclui sinalizar palavras não compreendidas, busca no dicionário destas palavras, anotação no glossário;
- 2) Leitura exploratória – segunda leitura – destaque das idéias principais e/ou das dúvidas geradas pelo texto, **parágrafo a parágrafo**;
- 3) Mapeamento das idéias – (por exemplo: sublinhar, elaborar esquemas, anotações no próprio texto), com o objetivo de apropriar-se compreensivamente das idéias do (a) autor (a);
- 4) Relações estabelecidas com as idéias do texto com os conhecimentos prévios mobilizados para a leitura (este momento pode ser simultâneo ao anterior, mas é importante sinalizar as relações, para trazê-las para o seminário)
- 5) Posicionamento crítico (gostou/não gostou, concordou/ discordou).

Seminário em aula:

- ❖ É importante ter clareza que o seminário objetiva **explorar o texto todo**, e não apenas fazer uma síntese do que cada um considerou o mais importante do texto. Algumas vezes acontece de uma idéia nos passar despercebida e outro (a) colega traz para o seminário, o que enriquece a atividade. Portanto, por este motivo foi sinalizado no item 2 acima, a necessidade de explorar as idéias contidas em cada parágrafo.
- ❖ Todos (as) participantes precisam ter o texto (devidamente sinalizado, conforme as estratégias sugeridas no item 3 acima);
- ❖ A organização espacial da sala de aula necessita ser em círculo ou semi-círculo para que todos (as) possam interagir de maneira produtiva.

- ❖ Os (as) participantes precisam considerar o objetivo de explorar o texto todo quando iniciarem sua participação, **seguindo a ordem cronológica do aparecimento das idéias principais.**

## 2) RESUMO

- ❖ É a condensação das idéias contidas em um texto e/ou livro.
- ❖ Não cabem no resumo, comentários ou julgamentos pessoais a respeito do que está sendo resumido.
- ❖ Para elaborar um bom resumo é necessário compreender o conteúdo;
- ❖ Apresenta, com as palavras de quem está resumindo, os pontos relevantes de um texto, procurando expressar as idéias essenciais na progressão e no encadeamento em que aparecem.
- ❖ Precisa conter a referencia bibliográfica de acordo com as normas da ABNT.

## 3) RESENHA CRITICA

- ❖ Objetivo: apresentar uma síntese das idéias contidas na obra (apontando falhas e/ou erros de informação);
- ❖ Segue a seqüência lógica do texto. É preciso mencionar capítulos, ou outro tipo de divisões, número de páginas, se o trabalho apresenta tabelas, gráficos, etc.
- ❖ A resenha se diferencia do resumo por ser mais abrangente, oportunizando comentários e julgamentos de valor do resenhista, bem como comparações com outras obras.

### Estrutura da Resenha

Mesmo não fazendo parte dos trabalhos científicos de primeiro nível, segundo LAKATOS & MARCONI (1991)<sup>4</sup>, a resenha crítica deve apresentar a estrutura descrita abaixo:

#### 1. Referência Bibliográfica

- Autor(es)
- Título (subtítulo)
- Imprensa (local da edição, editora data)
- Número de páginas ilustração (tabelas, gráficos, fotos etc.)

#### 2. Credenciais do Autor

- Informações gerais sobre o autor
- Referências bibliográficas utilizadas (os (as) autores (as) mais conhecidos (as))

#### 3. Resumo detalhado das idéias principais

- De que trata a obra? O que diz?
- Possui alguma característica especial?
- Como foi abordado o assunto?
- Exige conhecimentos prévios para entendê-lo?

---

<sup>4</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

#### 4. Conclusões do Autor

- O autor faz conclusões? (ou não?)
- Onde foram colocadas? (final do livro ou dos capítulos?)
- Quais foram?

#### 5. Apreciação – opinião fundamentada, juízo de valor.

### **GLOSSÁRIO DA DISCIPLINA**

Glossário, geralmente, é um vocabulário em que se explicam palavras cujo significado pode ser compreendido de diferentes formas. É possível organizá-lo a partir dos textos que lidos ou do conteúdo desenvolvido nas aulas. Seu objetivo é o de organizar os conceitos construídos no desenvolvimento da disciplina.

O glossário referente a um texto precisa conter os conceitos considerados mais significativos para o tema estudado. É basicamente uma lista de palavras, em ordem alfabética, seguidas da sua definição.

1. Listar os conceitos;
2. Escreva como cada uma delas pode ser conceituada. As definições devem ser claras e objetivas. Se necessário, é possível acrescentar uma citação (de acordo com as normas da ABNT).

### **FICHAMENTO**

Fichamento é uma maneira de manter um registro de tudo que for lido. O seu objetivo é contribuir para a compreensão do conteúdo do texto. Fichamento **não é** resumo, embora possa conter resumos; fichamento **não é** sequência de citações, embora possa contê-las. Fichamento é uma maneira de manter um arquivo organizado do que se lê como fonte para futuras consultas. Precisa conter:

- Referência bibliográfica da obra;
- Tema (s) abordado (s);
- Explicitar a compreensão sobre o assunto abordado;
- Citações literais do (a) autor (a) significativas.

### **ESQUEMA como fazer (sugestão):**

1. Leia o texto todo uma vez, ininterruptamente, para ter uma compreensão de todo o conteúdo;
2. Leia o texto novamente por parágrafos, subtítulos ou capítulos ( a divisão você escolhe de acordo com o tamanho do texto que você precisa estudar);
3. Anote as palavras chaves, as frases que contem os conceitos mais importantes, coisas que ao ler você se lembre do resto do conteúdo.

## ANEXO B – O prazer da leitura, de Rubem Alves

Ministério da Educação  
 Programa de Formação  
 de Professores  
 Alfabetizadores  
 2007

*De Escritor para Professor*

## *O prazer da leitura*

*Este texto, eu o dedico aos professores e professoras que fazem o que de mais importante existe na educação: seduzir as crianças para o prazer que mora nos livros.*

Alfabetizar é ensinar a ler. A palavra alfabetizar vem de “alfabeto”. “Alfabeto” é o conjunto das letras de uma língua, colocadas numa certa ordem. É a mesma coisa que “abecedário”. A palavra “alfabeto” é formada com as duas primeiras letras do alfabeto grego: “alfa” e “beta”. E “abecedário”, com a junção das quatro primeiras letras do nosso alfabeto: “a”, “b”, “c” e “d”. Assim sendo, pensei a possibilidade engraçada de que “abecederizar”, palavra inexistente, pudesse ser sinônima de “alfabetizar”...

“Alfabetizar”, palavra aparentemente inocente, contém uma teoria de como se aprende a ler. Aprende-se a ler aprendendo-se as letras do alfabeto. Primeiro as letras. Depois, juntando-se as letras, as sílabas. Depois, juntando-se as sílabas, aparecem as palavras...

E assim era. Lembro-me da criança repetindo em coro, sob a regência da professora: “be-a-ba; be-e-be; be-i-bi; be-o-bo; be-u-bu”... Estou olhando para um cartão-postal, miniatura de um dos cartazes que antigamente se usavam como tema de redação: uma menina cacheada, deitada de bruços sobre um divã, queixo apoiado na mão, tendo à sua frente um livro aberto onde se vê “fa”, “fe”, “fi”, “fo”, “fu”... (Centro de Referência do Professor, Centro de Memória, Praça da Liberdade, Belo Horizonte, Minas Gerais).

Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar “dorremizar”: aprender o dó, o ré, o mi... Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse...

Todo mundo sabe que não é assim que se ensina música. A mãe pega o nenezinho e o embala, cantando uma canção de ninar. E o nenezinho entende a canção. O que o nenezinho ouve é a música e não cada nota, separadamente! E a evidência da sua

compreensão está no fato de que ele se tranquiliza e dorme – mesmo nada sabendo sobre notas! Eu aprendi a gostar de música clássica muito antes de saber as notas: minha mãe as tocava ao piano e elas ficaram gravadas na minha cabeça. Somente depois, já fascinado pela música, fui aprender as notas – porque queria tocar piano. A aprendizagem da música começa como percepção de uma totalidade – e nunca com o conhecimento das partes.

Isso é verdadeiro também sobre aprender a ler. Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. “Erotizada” – sim, erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está lendo.

No primeiro momento as delícias do texto se encontram na fala do professor. Usando uma sugestão de Melanie Klein, o professor, no ato de ler para os seus alunos, é o “señor bom”, o mediador que liga o aluno ao prazer do texto. Confesso nunca ter tido prazer algum em aulas de gramática ou de análise sintática. Não foi nelas que aprendi as delícias da literatura. Mas me lembro com alegria das aulas de leitura. Às aulas de leitura ninguém faltava; ninguém falava. Queríamos ouvir a professora lendo. Antes de ler Monteiro Lobato, eu o ouvi. E o bom era que não havia provas sobre aquelas aulas. Era prazer puro. Existe uma incompatibilidade total entre a experiência prazerosa de leitura – experiência vagabunda! – e a experiência de ler a fim de responder questionários de interpretação e compreensão. Era sempre uma tristeza quando a professora fechava o livro...

Vejo, assim, a cena original: a mãe ou o pai, livro aberto, lendo para o filho... Essa experiência é o aperitivo que ficará para sempre guardado na memória afetiva da criança. Na ausência da mãe ou do pai a criança olhará para o livro com desejo e inveja. Desejo, porque ela quer experimentar as delícias que estão contidas nas palavras. E inveja, porque ela gostaria de ter o saber do pai e da mãe: eles são aqueles que têm a chave que abre as portas daquele mundo maravilhoso! Roland Barthes faz uso de uma linda metáfora poética para descrever o que ele desejava fazer, como professor maternagem: continuar a fazer aquilo que a mãe faz. É isso mesmo: na escola, o professor deverá continuar o processo de leitura afetiva. Ele lê: a criança ouve, extasiada! Seduzida, ela pedirá: “Por favor, me ensine! Eu quero poder entrar no livro por conta própria...”.

Toda aprendizagem começa com um pedido. Se não houver o pedido, a

aprendizagem não acontecerá. Há aquele velho ditado: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencer a égua a beber”. Traduzido pela Adélia Prado: “Não quero faca nem queijo. Quero é fome”. Metáfora para o professor: cozinheiro, Babette que serve o aperitivo para que a criança tenha fome e deseje comer o texto...

Onde se encontra o prazer do texto? Onde se encontra o seu poder de seduzir? Tive a resposta para essa questão acidentalmente, sem que a tivesse procurado. Ele me disse que havia lido um lindo poema de Fernando Pessoa, e citou a primeira frase. Fiquei feliz porque eu também amava aquele poema. Aí ele começou a lê-lo. Estremeci. O poema – aquele poema que eu amava – estava horrível na sua leitura. As palavras que ele lia eram as palavras certas. Mas alguma coisa estava errada! A música estava errada! Todo texto tem dois elementos: as palavras, com o seu significado. E a música... Percebi, então, que todo texto literário se assemelha à música. Uma sonata de Mozart, por exemplo. A sua “letra” está gravada no papel: as notas. Mas, como partitura, a sonata não existe como experiência estética. Está morta. É preciso que um intérprete dê vida às notas mortas. Martha Argerich, pianista suprema (sua interpretação do concerto n.º 3 de Rachmaninoff me convenceu da superioridade das mulheres...), as toca: seus dedos deslizam leves, rápidos, vigorosos, vagarosos, suaves, nenhum desliz, nenhum tropeção: estamos possuídos pela beleza. A mesma partitura, as mesmas notas, nas mãos de um pianista: o toque é duro, sem leveza, tropeções, hesitações, esbarros, erros: é o horror, o desejo que o fim chegue logo.

Todo texto literário é uma partitura musical. As palavras são as notas. Se aquele que lê é um artista, se ele domina a técnica, se ele surfa sobre as palavras – a beleza acontece. O texto se apossa do corpo de quem ouve. Mas se aquele que lê não domina a técnica, se ele luta com as palavras, se ele não desliza sobre elas em “fortes” e “pianos” – a leitura não produz prazer: queremos que ela termine logo. Assim, quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para que seus alunos tenham prazer no texto, tem de ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto que lê. Por isso eu acho que deveria ser estabelecida em nossas escolas a prática de “concertos de leitura”. Se há concertos de música erudita, jazz e MPB – por que não concertos de leitura? Ouvindo, os alunos aprenderão a difícil e deliciosa arte de ler. E acontece, então, com a leitura, o mesmo que acontece com a música: depois de provar o seu gosto é impossível parar. Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos – gramática, usos da partícula “se”, dígrafos, encontros consonantais, análise sintática – que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto literário: o aprendizado da anatomia do texto impede que se aprenda a erótica do texto. E esse aprendizado se inicia antes que as crianças saibam as letras. Sem que saibam as letras o seu corpo já é sensível à beleza que mora nos livros...

### APERITIVOS

- A menininha de nove anos me explicou como as crianças na sua escola aprendiam a ler: "Aqui na Escola da Ponte não aprendemos letras e sílabas. Só aprendemos totalidades...".
- "Analfabeto não é a pessoa que não sabe ler. É a pessoa que, sabendo ler, não gosta de ler." (Quem foi que disse isso? Acho que foi o Mário Quintana.)
- Os compositores colocam em suas partituras indicações para orientar o intérprete: lento, presto, adagio, allegretto, forte, piano, ralenando. Os escritores deveriam fazer o mesmo com os seus textos. Há textos que devem ser lidos lentamente, expressivamente, tristemente. Outros que exigem leveza, rapidez, riso. O leitor experiente não precisa dessas indicações. Mas elas poderiam ajudar os principiantes.
- "Mais valem dois marimbondos voando que um na mão" (Almanak do aluá).
- Graciliano Ramos relata que, quando menino, na escola, lhe ensinaram um ditado: "Fale pouco e bem e ter-te-ão por alguém". Ele repetia o ditado mas ficava com uma dúvida: "Quem será esse 'Tertião'?"

*Rubem Alves*

## ANEXO C - Síntese das principais ideias da parte I, sobre “Os jovens e os adultos analfabetos”, elaborada pelas coordenadoras do seminário

Seminário: Alfabetização de jovens e adultos

Teoria e prática, Susana Schwartz

### 4) Os jovens e os adultos analfabetos – Quem são eles?

- Os analfabetos do Brasil são vistos por uma perspectiva bastante negativa;
- O senso comum vê o analfabeto de forma negativa, o próprio termo: CHAGA NACIONAL, reproduz essa ideia; o educador deve mudar isso (62);
- Como a visão comum é de que o analfabeto é uma tábula rasa, alguém que não se desenvolveu culturalmente, a lógica do ensino, os procedimentos didáticos inadequados empregados para ensinar as crianças são utilizados com eles, **sem considerar o seu conhecimento prévio e as aprendizagens que aconteceram durante suas experiências de interação social, bem diferentes de uma criança;**
- Diagnosticar o conhecimento prévio é uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem;
- É preciso enxergá-los como sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência numa cultura escrita;
- Por que ele viveu tanto tempo sem saber ler e escrever e agora tem o “**desejo**” de aprender?;
- É preciso trabalhar com o “desejo” e com o medo do fracasso. Muitos alunos têm medo do desconhecido, fogem da sala de aula, evadem, são evadidos. “O medo de se ver incapaz de aprender pode ser o motivo maior de evasão.
- O professor também tem seus medos: o medo de não saber ensinar;
- O aluno tem uma visão prévia de como é a escola ( 69 ), mas o prof<sup>o</sup> deve mostrar que a escola mudou, o ensino avançou. Que se aprende articulando prazer e atribuindo significado. Se o aluno conseguir atribuir significado à aprendizagem ele não irá evadir;
- O prof<sup>o</sup> deve mostrar ao aluno para quê servem os conhecimentos, qual seria o seu uso. Os alunos precisam ficar com a sensação de “não querer faca nem queijo; querer é fome” ( Adélia Prado);
- O prof<sup>o</sup> deve estar instruído para lidar com as expectativas negativas dos alunos, com o **autoconceito negativo;**
- Essas questões devem ser esclarecidas desde o início das aulas, no contrato pedagógico;
- É preciso mostrar aos alunos a necessidade de saber ler e escrever através de exemplos, de ações concretas( 76).

### 5) O professor alfabetizador

☞ O saber do professor alfabetizador está constituído na sua trama de experiências, crenças, conceitos, valores, ideias, princípios, teorias estratégias de atuação e comportamentos internalizados;

- O professor de hoje não é o aluno de ontem, pode até repetir padrões que nunca pôde elaborar, analisar ou falar sobre;

- Muitas vezes o profº está restrito a definições de algum “autor reconhecido”, desvalorizando o seu próprio conhecimento;
- As representações mentais do docente influencia no seu saber fazer e no seu pensar, incidindo sobre o êxito ou fracasso dos aprendizes ( 80). Pode-se ter dois tipos de pensamento:

**Inatista:** alguns nasceram mais inteligentes que outros, aprendem naturalmente e outros menos. “Há uma não autorização para aprender”

**Processual:** fica-se inteligente enquanto se aprende, “todos são capazes de aprender.”

- O saber lógico para o profº alfabetizador é o conhecimento da psicogênese da Língua escrita, acompanhados de uma reflexão crítica.

### O fazer do professor alfabetizador

- Há uma crença de que o “fazer” docente é consequência natural do “saber”, mas isso não é o suficiente, é preciso saber fazer nas situações reais. Saber o que e como ensinar requer conhecimento da realidade da turma. Os cursos não preparam os professores para isso (84), as “Invariantes” que ocorrem na sala de aula são de extrema importância para o saber do profº (85); Em sua prática pedagógica o profº precisa fazer com que o aluno:

☺ Sinta curiosidade pela situação proposta;

☺ Compreenda o sentido e o significado dessa aprendizagem;

☺ Senta-se capaz de construí-la;

- Ao organizar os procedimentos da aula, os professores geralmente seguem 4 tipos de fatores:

☞ O que ele sabe sobre o ensino e aprendizagem da leitura;

☞ O que ele acredita que pode conseguir com os alunos: suas crenças convicções nos limites do aluno;

☞ As metas que pretende atingir: que sujeito pretende formar;

☞ A percepção de que o esforço na tarefa é produtivo .

### O papel do profº alfabetizador

O profº é o profissional da aprendizagem cabe a ele planejar as ações pedagógicas que:

- ☺ Oportunizem que todos se apropriem da linguagem;

- ☺ Contribua para a aquisição da autonomia da leitura e escrita;
- ☺ Oportuniza a reconstrução e ressignificação dos conteúdos socialmente construídos (88);

### O pensar do profº alfabetizador

- O profº alfabetizador comunica seu pensamento através de atitudes, gestos, não apenas por palavras. Os alunos percebem as mensagens não explícitas, que certas vezes são até mais percebidas que as explícitas;
- É preciso estarmos atentos pois, as expectativas que se tem dos alunos serão percebidas no dia a dia. Esse tipo de comunicação é muito importante pois irá nortear a qualidade do processo (90);
- Se o profº não pensar criticamente o seu pensamento ( metacognição) irá inibir o processo de mudança de interpretação do seu verdadeiro papel de educador. Susana chama isso de **" Autismo pedagógico"**, o profº distancia-se de sua realidade. O profº deve ensinar e aprender com todos os seus alunos; pg 94

### O olhar do professor alfabetizador

- É comum o profº estigmatizar um aluno, anunciando desde o 1º dia de aula, o seu fracasso;
- O pior de tudo é que o aluno sente e se prepara para isso através de mensagens não explícitas (93);
- O profº precisa olhar para o aluno como um ser capaz, que tem direito à dignidade garantido, vendo nele possibilidades de avanços, isso é essencial para ele crer e pensar realmente que é capaz;
- Se o olhar do profº for questionador percorre coisas evidentes, visíveis, e o que retorna é a representação. **Mais um motivo para a formação permanente, para estudar, para compreender e para ressignificar a teoria. Sem ela o olhar fica pobre, insuficiente, e a representação também;**
- O profº alfabetizador aprendeu a ler e a escrever, letra por letra, sílaba, palavra, frases e texto. Hoje sabe que não se aprende coisas sem sentido, sem significado. Mas a tendência natural é repetir esse método ( 94);
- A mudança de atitude passa pela desconstrução da sua experiência vivenciada e o reconhecimento da escrita como processo histórico, social e cultural, desde o tempo em que esses profº aprenderam a ler e a escrever, tudo mudou muito.

## ANEXO D - Cartas das professoras à escritora Suzana Schwartz

Telêtas, 16/dez/2014

Prezada professora Suzana

É com grande prazer que me expresse sobre o nosso trabalho de estudos em cima do seu livro.

Muito contribuiu com a minha prática docente.

Sei que sou uma educadora "melhor", após nossos encontros de estudo com as colegas.

Apliquei na minha prática educativa diária e vi surgirem "frutos" melhores.

Os alunos foram muito receptivos às mudanças e tiveram maior prazer na construção do conhecimento.

Espero que continuem esses encontros, pois foram pra mim fonte de esclarecimentos.

Agradeço por sua atenção para conosco.

## Professora.

Durante o curso observei o quanto os assuntos despertaram preocupações nas professoras, com os diversos assuntos estudados. Notei que as professoras reavaliaram suas metodologias pl com os alunos, isto é, com toda certeza foi um curso que acrescentou muito. Eu como participante gostei muito, fiz várias relações que me despertaram um maior interesse na área.

Só tenho a dizer que o curso foi muito gratificante e que a professora Marli deu, isto é, se esforçou ao máximo para fazer o melhor e fez.

Obrigado.

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB  
 Pelotas, 19 de novembro 2014  
 Olá Professora Suzana  
 Queria me apresentar a você.  
 Já te conheço um pouquinho  
 através de nossa orientadora  
 professora Marli e de seu  
 livro.  
 Sou professora de Sala de  
 Recurso e fui convidada pela  
 Professora Marli a participar dos  
 Seminários, convite que foi aceito  
 com muita alegria.  
 Durante estes nove encontros  
 tivemos momentos de grande apren-  
 dizado, onde muitas vezes ficamos  
 angustiados e outras felizes com  
 a maneira que conduzimos nosso  
 trabalho no EJA.

SAO DOMINGOS

Vejo como grande desafio de nossa escola garantir a permanência dos alunos no EJA devido a evasão e reprovação. Neste modo teu livro proporcionou ao grupo não apenas reflexão e sim mudanças pequenas, porém bastante significativas em nossa prática.

Como atendo os alunos com deficiências do EJA, tenho contato direto com os professores e propeli em suas aulas as seguintes mudanças:

- a preocupação em situar o aluno na proposta de trabalho, porque esta na escola? Que tipo de atividades são oferecidas para que se alcance o objetivo maior?
- Que é sem dúvida a alfabetização? E qual a utilidade.

de da mesma. Ainda falta muito penso que é necessário o resgate do "Contrato Pedagógico" realizado no início do semestre e que acaba sendo "esquecido". Ou seja, nós professores de certo modo tínhamos um "Contrato" que precisa ser resgatado e renovado constantemente. O pior é que nem sabíamos que tínhamos este "Contrato".

- aproximação professor-aluno, antes os alunos em fileira e a mesa do professor distante hoje alunos e professores em círculos e semi-círculos,
- a leitura como prática diária, utilizando diferentes fontes de leitura e diferentes formatos de textos.
- atividades em grupo onde cada um contribua


  
 com suas possibilidades,  
 - interação entre as turmas  
 que já acontecia antes, porém  
 está sendo realizados peque-  
 nos projetos para que isto  
 ocorra, <sup>com mais frequência,</sup> tivemos a semana  
 do EJA, onde foram realizadas  
 diversas oficinas e os alunos  
 tinham a possibilidade de  
 escolher quais iriam participar.  
 E para mim o que ficou  
 destes encontros?  
 Estes encontros me "tirou" do  
 comodismo, do achar que não  
 tem feito e me colocou em  
 uma nova posição.  
 Até pouco tempo estava des-  
 motivada, a professora Marli  
 bem sabe disto, muito dividida  
 com ela as dificuldades  
 que enfrento com a in-

clulas dos alunos com deficiências na Escola.

Porém com a leitura de seu livro, com as discussões nos seminários, vejo possibilidades, sugestões e caminhos para melhorar meu trabalho no EJA.

Com certeza irei ler outras vezes seu livro (desta vez com mais calma, provavelmente nas férias) para aproveitar mais suas colocações e utilizá-las no meu dia a dia.

Pretendo utilizar várias sugestões do seu livro como: o uso dinâmico dos Crâcher, o TESOURO, trabalhos em grupos (já que atendo individualmente meus alunos).

Também penso em aproveitar os conhecimentos que meus alunos trazem e não

11/11/11

DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB

"engaveta-los."

Enfim, penso que este periodo foi muito, mas muito, importante para todos do grupo.

Espera sinceramente ter disposições e muita garra para colocar em prática o que aprendi e o que tenho buscado para uma melhor educação.

Um Grande abraço

Pelotas, 18 de dezembro de 2014.

Professora Suzana:

Durante o período que estivemos juntas muitas coisas vieram à tona para que pudéssemos refletir sobre nossas práticas e trocar ideias entre o grupo, o que não acontecia anteriormente e com este trabalho de pesquisa foi possível.

Nessa amizade também foi fortalecida, troca de materiais,

mudanças em nossas práticas,  
testes, experiências, erros, acertos,  
enfim muita coisa boa em  
nossa experiência escolar.

Além de analisar o livro

Alfabetização de jovens e adultos: Teoria e prática,  
outros livros foram lançados para  
comparações, vídeos e textos que  
também puderam colaborar em  
nossas práticas.

Gostaria de continuar este tra-  
balho de pesquisa no próximo

ano para poder observar a  
evolução dos alunos e trabalhar  
coletivamente.

Parabéns prof<sup>a</sup> Suzana pelo  
seu trabalho de pesquisa que  
muito contribuiu para nossa  
vivência e aprendizagem, muito  
obrigada por proporcionar a este  
grupo de

um momento de reflexão.

Pelotas, 16 de dezembro de 2014

Professora Suzana

Ainda que eu não tenha tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, me sinto um pouquinho mais próxima devido aos nossos contatos via Facebook. Sim, sou [redacted], a "defensora" da letra cursiva. Como pode observar, minha letra não é "lá grande coisa", mas foi o melhor que consegui, pois minha letra já foi bem pior... Na verdade ela era horrível! Uma colega de aula uma vez me disse que me mostrou sua letra com um treino no caderno de caligrafia e eu tentei durante algum tempo. Realmente, hoje em dia, minha letra é legível, mas eu queria que ela fosse "linda", como as de antigamente. Mas com o tempo deixei como está e me contentei com o que consegui. Quando escrevo rápido fica difícil entender... mas tudo bem. Assim já está bom, eu "acho". Mas não quero ficar falando em mim... creio que manteremos contato e cada pessoa é um universo que uma carta →

... não comporta tantas informações. É ficar falando de si mesmo é cansativo para aquele que lê, imagino. Sendo assim...

Gostaria de falar da Marli, querida colega, que além de tudo é minha vizinha! Sabia, professora?! Moramos no mesmo condomínio e trabalhamos na mesma escola. Mas nunca nos visitamos... ainda! Ela é uma colega organizada, dedicada, carinhosa com os alunos e realmente preocupada com todo o processo. Desde a primeira vez que a vi, notei seu capricho e organização. Ela tem uma partinha toda coloridinha com tudo, tudo mesmo, da vida dos alunos ali. Agora, imagine como uma pessoa assim conduziu os nossos encontros... coincidentemente com o mesmo capricho e organização, com carinho e cada coisa em seu lugar. Quem ficou devendo fui eu, que poderia ter participado mais, mas a exaustão de minhas sessenta horas trabalhadas me impediu de render mais. Olha meu cansaço aí, fazendo eu escrever "mais", duas vezes.

Bom professora, gostaria de agradecer seu interesse e me desculpar por "qualquer coisa". Mas uma coisa lhe digo: ADOREI o livro!

Um forte abraço!  
 E leve a Marli até o Doutorado,  
 pois ela merece.  
 Com carinho,

/ /

Belém, 10 de dezembro de 2014

Prezada Suzana,

Gostaria de lhe agradecer pela oportunidade de debater sobre os temas colocados em seu livro. Sua leitura foi bom, mas o que realmente garantiu a inflexão e a construção do significado real da sua obra foi a troca de informações no nosso grupo de estudos.

Fomos agraciados com o convite de nossa colega Marli, que primeiramente nos apresentou a proposta e a obra, e depois convidou-nos a fazer parte da pesquisa. Durante os debates tivemos dúvidas, tivemos experiências e principalmente, relacionamos a sua escrita com a nossa prática diária. Confesso que o início causou-me indignação e revolta: "Tudo culpa do professor!" Pensávamos! Mas logo fomos nos acostumando com a sua linguagem e maneira de relacionar os dados e fomos dando-nos conta de nossa responsabilidade, não só em entender os seus escritos, mas como pô-los em prática.

A medida que os leituras avançavam, nossa obra perante os dados e nossa responsabilidade em "mudar" também avançava. Pensávamos dessa "sauidade" de entender realmente o que é e por que serve um contrato pedagógico. Marli lia todos os momentos aquele contrato, eu confesso que de início, não entendia o porquê daquilo. Todo o início de escritos

PanAmericana

1 / 1

Nos aos poucos fui entendendo a importância da prática, que também comerei a fazer. Sei que tenho muito a aprender, a mudar, a reconstruir conceitos, pois falhei, falhei muito até hoje. Só que agora penso mais criticamente sobre minha prática e não penso sozinho, temos um grupo de estudos que realmente fala e pensa sobre ações práticas de alfabetização com o contacto do

Só quero agradecer-lhe por esta oportunidade de nos fazer refletir e pensar sobre a prática da sala de aula e, assim, planejar aulas com mais significados aos alunos.

Obrigado!!!

Prezada prof<sup>a</sup> Suzane

Os encontros realizados foram de grande valia para o grupo inteiro, creio eu. Nos fez repensar as práticas pedagógicas.

Minha prática mudou, a partir das reflexões feitas, através dos estudos realizados com o grupo. Trabalhos em grupo, jogos, leituras diárias, produções de textos coletivos, sempre com orientação sistemática do professor. Aprimorou meu trabalho.

Enfim, o estudo mais aprofundado das Iwari antes, tornou o trabalho muito mais proveitoso. Tanto do ponto de vista dos alunos, quanto a minha prática, como um todo.

Agradeço a oportunidade e aguardemos o seguimento no próximo ano.