

Reflexões sobre planejamento e organização da rotina no contexto da alfabetização inicial.

*Reflections on routine planning and organization in
the context of initial literacy.*

Márcia Martins de Oliveira ABREU¹

Resumo: O presente artigo apresenta como objetivo socializar uma análise teórica realizada pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA/UFU – GEAI, especificamente acerca da temática: Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização Inicial. Para a realização da presente análise fez-se necessária uma breve contextualização do significado dos termos alfabetização e letramento para o grupo de pesquisadoras envolvidas nesse processo de pesquisa. O artigo ainda apresenta uma reflexão sobre as influências da formação inicial do professor, especialmente, a continuada, e das concepções docentes nas diferentes formas de planejamento e organização da rotina alfabetizadora. Uma das referências de formação continuada docente utilizada no presente estudo foi o material produzido pelo Ministério da Educação (MEC), para o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO) – programa lançado em 2013 pelo Governo Federal, cujo objetivo é alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade que estejam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. A análise realizada permitiu reflexões sobre a relação entre formação continuada de professores, suas concepções e planejamentos para os contextos de alfabetização inicial.

Palavras-chave: Alfabetização Inicial, formação continuada do professor, planejamento.

Abstract: This article aims to socialize a theoretical analysis carried out by the Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – GEAI – specifically on the theme: Planning and Organization of Routine in Initial Literacy. For the accomplishment of the present analysis it was

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Educação Infantil do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

necessary a brief contextualization of the meaning of the terms literacy and literacy for the group of researchers involved in this research process. The article also presents a reflection on the influences of the initial formation of the teacher, especially the continuing one, and of the teachers conceptions in the different forms of planning and organization of the literacy routine. One of the references of continuing teacher education used in the present study was the material produced by the Ministry of Education (MEC), for the National Pact for Literacy in the Right Age (PACTO) - a program launched in 2013 by the Federal Government, whose objective is to teach Portuguese And Mathematics to all children up to the age of eight, who are attending the 3rd year of Elementary School. The analysis carried out allowed us to reflect on the relationship between continuing teacher education, conceptions and planning for the initial literacy contexts.

Keywords: Initial Literacy, continuing teacher education, planning.

1. Introdução

O exercício de reflexão sobre os processos de planejamento e organização da rotina escolar possibilita discussões sobre as práticas e teorias docentes. No início do século XXI, o universo da alfabetização inicial, no contexto do Ensino Fundamental, foi reconhecido como um período de escolarização que merece atenção especial, pois as experiências vivenciadas pelas crianças nesta etapa refletem no seu comportamento em fases posteriores.

O presente artigo objetiva socializar reflexões sobre algumas relações que se estabelecem entre a formação continuada docente, especialmente a fundamentada

teoricamente pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PACTO², as concepções docentes e o planejamento do trabalho com a alfabetização inicial. Nesse sentido, foram analisados no GEAI - Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA/UFU -Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - os materiais produzidos para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, a fim de se promover uma alfabetização significativa, inclusiva e democrática. Por alfabetização significativa, o grupo de professoras-pesquisadoras entendem que é aquela em que o aluno aprende de forma interativa, construindo passo a passo um pensamento crítico acerca das diversidades culturais e sociais encontradas em nossas sociedades.

2. Alfabetização e letramento: de quais processos estamos falando?

²A palavra PACTO, em maiúscula, será utilizada ao longo do texto, ao referir-se ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem as crianças no ciclo de alfabetização.

Refletir sobre o termo alfabetização, para o grupo de alfabetizadoras pertencentes ao GEAI, significa pensar sobre um processo que vai muito além da codificação e decodificação de signos. Alfabetizar, para esse grupo de docentes, representa contribuir para uma formação significativa e contextualizada de sujeitos capazes de utilizar amplamente os recursos da língua escrita que lhes possibilitem a construção de uma realidade melhor para si e para os outros. Isso implica no uso eficiente da língua, cuja preocupação apresentada é com o sentido que se tem da mesma e não apenas com a decifração dos sons que são produzidos por meio dela. De acordo com Geraldi (2011, p. 29)

Esta alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se o seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais. (Grifo do autor).

Nesse sentido, o grupo de pesquisadores do GEAI compactua com a defesa por uma alfabetização significativa tanto para o educando como para o educador. Alfabetização que oportuniza uma leitura ampla da visão do homem em função de sua interação com novos conhecimentos, o que se faz pela ação crítica e ativa do sujeito e não pelo desenvolvimento de competências e habilidades (FREIRE, 1996).

Aliada a essa concepção de alfabetização, o grupo considera ainda que os processos de letramento propiciam aos alunos experimentarem diferentes habilidades que ao serem desenvolvidas permitem aos sujeitos o alcance de autonomia na construção e no uso de conhecimentos das mais diversas áreas.

Partindo dessas premissas, na perspectiva da construção de um processo de alfabetização que seja permeado pelos processos de letramento, espera-se que a escola consiga concomitantemente alfabetizar e letrar o aluno, independente de seu nível de desenvolvimento, pois uma vez que esses dois processos, apesar de diferentes, estarem significativamente interligados, separá-los seria

um retrocesso, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou ser letrada e não ser alfabetizada.

Em consonância com Soares (2003, p.4), acredita-se que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Neste sentido, alfabetização e letramento são processos diferentes que possuem características específicas, podendo ser desenvolvidos concomitantemente a partir de uma mesma atividade. No entanto, no desenvolvimento do trabalho docente, com os anos iniciais de ensino, existem momentos em que o professor estará

viabilizando atividades com ênfase na alfabetização e outros em que serão desenvolvidos processos de letramento. Considera-se assim, que as ações de alfabetizar e letrar, apesar de produzirem conhecimentos que se inter-relacionarem, possuem especificidades.

Partindo deste pressuposto, o grupo de pesquisadoras do GEAI apresenta a defesa de que os processos de alfabetização e letramento são essenciais para a formação de sujeitos leitores e escritores, sendo cada um desses processos específicos e importantes, em que não há sobreposição de nenhum. O grupo acredita ainda que esses processos devam ser planejados e organizados, dentro da rotina escolar dos anos iniciais, de forma a contribuir significativamente para o desenvolvimento do processo de aquisição do sistema de escrita dos alunos.

3. Formação continuada docente: onde entra a sua contribuição?

A prática docente inicia-se no momento em que a pessoa decide atuar no campo da Educação e dá início ao

processo de atuação profissional que, na maioria das vezes, ocorre concomitantemente à formação inicial. Esse processo formativo inicial é uma base que sustentará a construção de todas as demais etapas que farão parte, de forma singular, da vida de cada professor. No entanto, essa base não é suficiente para que esse profissional possa atuar com a qualidade necessária às atribuições exigidas pela profissão docente. É nesse contexto, após essa formação inicial, por meio das experiências posteriores, tanto práticas como teóricas, que o professor dá continuidade ao processo de formação continuada.

Especialmente no que tange à prática do professor alfabetizador, o grupo considera que esse processo é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo, em que haja um comprometimento com o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras do alfabetizando, oportunizando ao mesmo um uso autônomo e eficiente da língua escrita em seu cotidiano. O grupo acredita ainda que a formação continuada docente possa contribuir efetivamente com as mudanças conceituais e

metodológicas sobre os processos de alfabetização e de letramento.

O alfabetizador, ao planejar e organizar a rotina da sala de aula, expressa os objetivos e conseqüentemente as concepções teóricas que o constitui. Da mesma forma que as práticas alfabetizadoras são determinadas pelas concepções do alfabetizador, a utilização de atividades que visam possibilitar o desenvolvimento de diferentes processos de letramento também depende do entendimento do professor sobre o que seja letramento. O processo de organização e planejamento das atividades de alfabetização e letramento, além de variar de acordo com a concepção que se tem do termo, ultrapassa o universo da escrita enquanto objeto de ensino e aprendizagem da forma que se constitui nos contextos responsáveis pelo ensino formal, ou seja, nas escolas. Portanto, o trabalho com diferentes práticas de letramento varia de acordo com a concepção teórica de cada profissional independentemente das condições que o meio oferece, dos objetivos docentes.

Sendo assim, o grupo acredita que a formação continuada docente, especialmente para os alfabetizadores, seja responsável não apenas pelas metodologias e didáticas desenvolvidas e pensadas historicamente e contemporaneamente, para determinados contextos, mas também possa interferir no desenvolvimento de concepções docentes, o que pode influenciar nas diferentes formas de planejar e organizar a rotina alfabetizadora. A análise dessa possibilidade de interferência surge para o grupo de pesquisadoras do GEAI, através do estudo sobre os materiais teóricos da formação continuada do PACTO, produzidos pelo MEC em 2012 e utilizados na formação continuada docente em 2013, com os alfabetizadores das redes municipais e estaduais de ensino.

4. Um olhar sobre o ato de planejar e organizar a rotina na alfabetização inicial

O caderno de formação do PACTO, do Ano: 2 da Unidade: 2, que se refere à temática: Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização, produzida e

publicada para a formação docente direcionada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais e estaduais de ensino, apresenta dentre seus objetivos:

(...)Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação(livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento(...) (CRUZ, MANZONI, SILVA, 2012, p. 5).

Neste sentido, algumas reflexões foram realizadas, por meio do GEAI, no diálogo com alguns aspectos das propostas apresentadas. Nesta unidade e outras, há uma análise sobre a relação do currículo e do planejamento apresentado como referência aos docentes, especialmente no que tange à organização dos materiais oferecidos e concepções que perpassam pela presente proposta.

Partindo do pressuposto de que a organização do espaço e do tempo da alfabetização e o planejamento das ações são direcionados pelos objetivos propostos, entende-

se que essas ações não são neutras e que as mesmas expressam necessariamente as concepções presentes em cada contexto de formação, seja discente ou docente. Ao analisar as publicações dos estudos e das referências teóricas relacionadas ao trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente os direcionados à alfabetização, uma evidência que se configura de maneira marcante é a de que todos apresentam esse processo em desenvolvimento durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização inicial. (BATISTA; BREGUNCI; CASTANHEIRA; FRADE; MONTEIRO; SILVA; SOARES; VAL, 2005).

Outra evidência que se configura, não apenas no campo das teorias, mas nos contextos das práticas alfabetizadoras é a presença da heterogeneidade de níveis de alfabetização e letramento dos educandos, o que exige dos professores, cotidianamente, uma adaptação curricular em suas práticas alfabetizadoras, pois “atuar nas séries iniciais significa conviver e trabalhar, a cada ano, com crianças dos mais diversos níveis de alfabetização e letramento” (ABREU, 2012, p. 122).

Ao considerar que a heterogeneidade está significativamente presente nos diversos contextos de alfabetização, necessário se faz, levar em conta duas premissas que precisam ser respeitadas: que os direitos são iguais e que os níveis de alfabetização e letramento são bem diferentes. Mediante esse fato, alfabetizar com qualidade se configura como um desafio ao docente responsável pela alfabetização, desafio possível, no entanto, complexo.

Na perspectiva de que o ciclo de alfabetização compreende um processo gradual que ocorre num período de três anos e considerando ainda a heterogeneidade dos níveis de alfabetização e letramento presente nas salas de aula, compreende-se que um trabalho que respeite essas diferenças, de forma processual, dando garantia de direitos iguais aos alfabetizados de níveis diferentes, faz-se necessária uma flexibilidade curricular para o atendimento às demandas dos alunos.

Em consonância com a premissa de que a alfabetização deva ser planejada de forma a respeitar o processo e o tempo de aprendizagem dos alunos no

caderno de formação do Ano: 2 da Unidade: 1, intitulado *Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*, é realizada a defesa pela seguinte proposta de organização:

Consideramos, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (CRUZ, 2012, p.23).

Neste sentido, pode-se entender que o material teórico do PACTO apresenta a defesa por uma alfabetização como processo contínuo, em que cada alfabetizando tenha o direito de se desenvolver conforme o seu ritmo, com respeito às suas necessidades, no decorrer do ciclo inicial de alfabetização.

No entanto, no caderno de formação do ano: 2 da Unidade: 2 intitulado *A organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*, da mesma coleção, no tópico em que se refere às propostas que os livros didáticos oferecem aos professores para o planejamento dos eixos de ensino do

componente curricular Língua Portuguesa são apontadas algumas mudanças para a escolha dos livros de alfabetização, que revelam certa contradição. O documento aponta a distinção dos volumes direcionados ao trabalho com a alfabetização para o 1º e 2º anos e um volume específico de ensino dos conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa para o 3º ano, conforme revela o trecho abaixo:

Albuquerque e Morais (2011) apontam que, no PNLD 2010, algumas mudanças foram introduzidas para a escolha dos livros de alfabetização. Na nova conjuntura, seriam duas coleções: dois volumes voltados para a alfabetização (para o ano 1 e 2) e um para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa (ano 3), devendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ser enfatizada logo nos dois primeiros anos (CRUZ, MANZONI, SILVA, 2012, p. 8).

A partir dessa indicação, fica evidenciada uma concepção, de certa forma equivocada, de que todos os alunos ao iniciarem o 3º ano já estejam alfabetizados e que o trabalho com a aquisição do sistema de escrita estaria sob a responsabilidade apenas dos professores de 1º e 2º anos. Dessa forma, delineiam-se as seguintes indagações: Como ficam as crianças brasileiras que chegam às salas de

3º ano sem a apropriação do sistema de escrita alfabética? Será que para elas serão planejadas e desenvolvidas ações que as oportunizarão se apropriarem do sistema de escrita alfabética ou elas serão obrigadas a (des)acompanhar os conteúdos previstos no componente curricular da Língua Portuguesa previsto para o 3º ano? Os professores que atuam com o 3º ano, mesmo tendo um livro didático focado nos conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa terão o entendimento das necessidades destes alunos? Como fica a defesa por uma alfabetização processual em que será desenvolvido um trabalho coletivo, com os três anos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)? De que forma os professores irão vislumbrar e efetivar um planejamento integrado e com acompanhamento às especificidades, se para o 1º e 2º ano existe uma estrutura de livro e para o 3º ano, outra?

Com base nestes questionamentos, entende-se como necessário e urgente o desafio de repensar as organizações e os planejamentos escolares voltados para o contexto da alfabetização inicial, para que possa haver uma maior coerência e integração no trabalho a ser desenvolvido com

as salas de 1º, 2º e 3º anos, levando em consideração o processo como um todo, vivenciado por cada sujeito presente neste contexto.

Partindo do pressuposto de que a formação docente, especialmente a continuada, possui forte influência nas concepções e práticas docentes, considera-se que as propostas do PACTO possam contribuir muito para uma atuação coerente e integrada dos professores que atuam no ciclo inicial de alfabetização. No entanto, os materiais didáticos distribuídos, da forma como são organizados, podem de certa forma, direcionar os professores à concepção de que a alfabetização deve ser desenvolvida em determinado ano de ensino, sob a responsabilidade de apenas um ou dois professores, dentro do mesmo ciclo. Nesta perspectiva, a alfabetização estaria sendo contemplada desprovida de seu caráter processual e contínuo e sim de forma fragmentada.

A variedade de nível da aquisição da linguagem escrita está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelos alunos e o processo de alfabetização, para a maioria das crianças brasileiras, sofre intercorrências que vão muito

além da sala de aula, são dificuldades enfrentadas pelos alunos das mais diversas ordens que interferem no processo de desenvolvimento das crianças advindas dos contextos sociais e políticos em que as mesmas estão inseridas. Para além desses fatores, o aluno que chega à escola, especialmente os das classes sociais menos favorecidas economicamente, muitas vezes não possui o mesmo acesso aos bens culturais que os alunos das classes sociais mais economicamente favorecidas. No entanto, é na escola que a maioria dos alunos brasileiros vão se deparar com a oportunidade de apropriação e uso significativo da linguagem escrita e por isso, a responsabilidade dos profissionais que atuam na alfabetização inicial é muito grande, porque esse profissional tem a função de inserir as crianças ao universo da linguagem escrita.

Mesmo não sendo a única agência educativa, a instituição escolar, representa um contexto que possui uma dupla importância no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, nas séries iniciais. Além de trabalhar significativamente com esses processos, o ambiente escolar atua como um mediador do aluno aos materiais escritos. (ABREU, 2012, p. 158).

Tendo em vista então, a importância do ambiente escolar alfabetizador para os alunos dos anos iniciais e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam neste âmbito, considera-se como um desafio a criação de estratégias por meio de políticas públicas que garantam contextos de alfabetização em que os professores estejam realmente mais preparados para trabalhar com as limitações que são impostas dentro destas realidades.

Neste sentido, o grupo GEIA entende como necessários, no âmbito educacional brasileiro, programas que formem professores alfabetizadores que estejam preparados para alfabetizar não apenas na idade certa, mas também fora da idade almejada. A idade estabelecida pelos documentos do PACTO é de oito anos, mas quem está hoje, no chão da sala de aula brasileira pode detectar facilmente a real situação da leitura em nosso país: jovens que chegam ao final do Ensino Fundamental, quando não do Médio, sem as habilidades necessárias para ler e escrever no contexto escolar e fora dele.

5. Considerações finais

Há dificuldades em pensar na organização das ações para um atendimento de qualidade em qualquer faixa etária, mas pensar e planejar uma rotina alfabetizadora em que todos os alunos tenham os seus direitos garantidos, inclusive o de acesso a uma alfabetização libertadora, nos termos de Freire (1996) se delinea para os que estão envolvidos neste processo, muitas vezes, de forma complexa.

Um dos primeiros passos para uma possível mudança talvez seja fundamentar os processos de planejamento e organização das ações alfabetizadoras em princípios que contemplem aspectos que conduzam a reflexões das diversas dimensões do processo de alfabetização, de forma a pensar a aquisição da leitura e da escrita de forma contínua e para além da simples codificação e decodificação de símbolos.

Com a consciência sobre a importância da formação docente, inicial e principalmente a continuada, para a qualidade de atuação do professor, no contexto alfabetizador, é que as análises foram construídas. O

exercício reflexivo se concretizou na tentativa de ampliar as discussões sobre os conhecimentos docentes teóricos e práticos que envolvem o trabalho com a alfabetização inicial e os processos de letramento nas séries iniciais. A partir das relações estabelecidas no contexto do presente estudo foi possível à equipe de pesquisadoras do GEAI a reflexão sobre suas próprias práticas alfabetizadoras.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos:** Implicações no processo de alfabetização e letramento. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2012.

BATISTA, Antônio A. Gomes; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; FRADE, Isabel A. da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão; SILVA, Ceris Salete Ribas da; SOARES, Magda; VAL Maria da Graça Costa. **Capacidades da alfabetização.** Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; v.2)

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: **Currículo no Ciclo de**

Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, ano 2, unidade 1, 2012, p. 6-15.)

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias ao componente escolar- Língua Portuguesa para o ensino relativo. In: **A Organização do Planejamento e a rotina do ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.**

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, ano 2, unidade 2, 2012, p. 6-15.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**, 25º Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?**Org. ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. (p. 13-32).

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, Outubro de 2003.