

ESCRITAS DE PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTUDO DO PNAIC-MEC SOBRE PLANEJAMENTO

Josiane Jarline Jäger¹
Valéria Bach Pereira²
Marta Nörnberg³

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir a compreensão sobre planejamento decorrente da análise de conteúdo de 64 textos produzidos pelas professoras orientadoras de estudo (OE) do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os textos foram produzidos a partir da proposição de duas questões: “Que princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais? O que devemos considerar para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa?” O referencial em estudo, proposto pelos cadernos de formação do PNAIC, possui como principal base teórica a Psicogênese da Língua Escrita e aborda a temática do planejamento sustentado pela perspectiva sociointeracionista e construtivista. Para conduzir o processo de planejamento, alguns princípios são apresentados como fundamentais, entre eles, a importância de planejar pensando em formar cidadãos críticos, que criam e recriam conhecimentos, primando pelo respeito aos ritmos de aprendizagem de modo que possam avançar em seus conhecimentos. O planejamento é entendido como ação que precisa proporcionar um ensino reflexivo, que valoriza, problematiza e sistematiza os conhecimentos dos alunos, oportunizando a interação entre pares por meio da diversificação de estratégias didáticas. O planejamento constitui-se em uma importante ferramenta de organização didática e pedagógica, sendo fundamental a clareza quanto aos aspectos conceituais e metodológicos dos conteúdos de ensino a fim de estabelecer objetivos claros de aprendizagem, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos e produzindo situações de ensino e aprendizagem desafiadoras que contemplem a progressão contínua dos conhecimentos. Os textos produzidos pelas OE foram categorizados seguindo os pressupostos da análise de conteúdo. As principais categorias identificadas referem-se aos seguintes princípios e considerações teórico-práticas para o processo de planejamento: conhecimentos prévios; hipóteses de aquisição da escrita; eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa e direitos de aprendizagem. Com base na análise é possível considerar que as OE indicam em sua produção escrita conhecimento sobre os princípios que conduzem o processo de planejamento de situações de ensino no ciclo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Formação continuada. Alfabetização.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir a compreensão de professoras orientadoras de estudo (OEs) sobre planejamento. Para isso, realiza análise de conteúdo de 64 textos por elas produzidos durante encontros de estudo vinculados ao programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Cabe informar que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º

¹ Graduanda de Pedagogia (UFPEL), josianejager@gmail.com.

² Graduanda de Pedagogia (UFPEL), vavabach@gmail.com.

³ Doutora em Educação, Professora adjunta FaE/UFPEL, martaze@terra.com.br.

ao 3º ano do ensino fundamental), financiado no âmbito do Observatório da Educação/CAPES, identificado pela sigla Obeduc-Pacto⁴.

O projeto de pesquisa Obeduc-Pacto tem como foco de investigação acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PNAIC, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. Um dos objetivos específicos do projeto é sistematizar aspectos decorrentes do processo de formação continuada dos professores mediante análise de dados qualitativos coletados durante as etapas de formação presencial dos professores orientadores de estudo da região meridional do Rio Grande do Sul. Para isso, por meio de diferentes procedimentos, a equipe de pesquisadores do Obeduc-Pacto acompanha e monitora a formação conduzida pela equipe do PNAIC-UFPeL em 20 turmas de OEs.

O PNAIC é um compromisso assumido pelas esferas federal, estadual e municipal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. Com o intuito de assegurar este compromisso, estão sendo desenvolvidas diversas ações, de forma integrada, no âmbito do programa, como a distribuição de materiais didáticos e livros, produção de referências curriculares e pedagógicas, atividades de formação continuada, gestão e controle social.

O Ministério da Educação (MEC) considera, de acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2013, p. 27), que a formação dos professores não se encerra com a conclusão do curso de graduação, mas se dá no decorrer da carreira docente, nos conflitos que se estabelecem em sala de aula, vendo o debate com outros professores como uma oportunidade de superá-los, compartilhando experiências e reflexões sobre a prática. Com a intenção de provocar reflexões é que a formação continuada é conduzida por meio das ações do PNAIC, que são realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), executoras da política. Deste modo, o PNAIC tem a intenção de ampliar saberes e, por consequência, qualificar a prática das docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para que elas amparem suas práticas em estudos teóricos, conduzindo um ensino de qualidade com as crianças do ciclo de alfabetização.

Os agentes envolvidos na formação continuada de professores alfabetizadores são: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. No Estado do Rio Grande do Sul, duas IES são responsáveis pelas

⁴ Agradecemos à CAPES pelo financiamento.

atividades de formação das professoras alfabetizadoras: a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A formação continuada via PNAIC possui uma estrutura indicada pelo MEC. Quatro são os grupos de profissionais envolvidos: (1) Supervisores e (2) Formadores vinculados à IES, que organizam e planejam as atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas (3) Orientadoras de Estudos (OEs), profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras nos diferentes municípios.

Em 2013, ocorreram atividades formativas com foco na área da Língua Portuguesa. As atividades de formação para as orientadoras de estudo, que também atuam como professoras nas redes de ensino, totalizaram 200 horas de formação, realizados ao longo do ano, em encontros bimensais, com duração de 40 ou 24 horas. Em 2013, 457 orientadoras de estudo participaram das atividades de formação desenvolvidas pela equipe do PNAIC-UFPEL.

A base do trabalho formativo prioriza a dimensão conceptual e a produção de estratégias que auxiliem na compreensão de conceitos com vistas à criação de situações didáticas que auxiliem o professor alfabetizador a pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e do letramento. Durante os encontros de formação são discutidos, estudados e aprofundados conceitos que dizem respeito aos conhecimentos específicos da área de ensino no ciclo de alfabetização, aos processos de organização do trabalho pedagógico e ao desenvolvimento profissional docente por meio de leituras e participação em diferentes situações formativas.

Na sequência deste texto, apresentamos os pressupostos teórico-conceituais que sustentam as concepções de planejamento expressas nos Cadernos de Formação do PNAIC (MEC, 2013) em articulação com autores do campo por nós tomados como referências para os processos de organização e planejamento do trabalho pedagógico (MORAIS, 2012; VEIGA, 2011). A seguir, apresentamos as concepções das OEs sobre planejamento que foram categorizadas por meio da análise de conteúdo (MORAES, 1999) das produções escritas coletadas.

Discussão teórica

Iniciamos a discussão teórica apresentando, primeiro, as proposições teórico-metodológicas sobre planejamento difundidas pelos Cadernos de Formação do PNAIC (2013), que possuem como base conceitual a Psicogênese da Língua Escrita e elementos da teoria sociointeracionista e construtivista.

O planejamento é entendido como ação que precisa proporcionar um ensino reflexivo, que valoriza e sistematiza os conhecimentos das crianças, oportunizando a interação entre pares por meio da diversificação de estratégias didáticas. O planejamento constitui-se em uma importante ferramenta de organização didática e pedagógica, sendo fundamental a clareza quanto aos aspectos conceituais e metodológicos dos conteúdos de ensino a fim de estabelecer objetivos claros de aprendizagem, levando em conta os conhecimentos prévios das crianças, e organizar situações de ensino desafiadoras que contemplem a progressão contínua dos conhecimentos.

Assim, a realização de diagnóstico dos níveis de escrita é tida como tarefa fundamental para guiar o processo de planejamento, pois o professor alfabetizador precisa saber que conhecimentos as crianças possuem e quais ainda precisam ser desenvolvidos para trabalhar numa perspectiva de progressão de construção de conhecimentos. Em relação aos conteúdos de ensino, na área da Língua Portuguesa, quatro são os eixos direcionadores que devem ser considerados no planejamento do ensino no ciclo de alfabetização. São eles: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, incluída neste eixo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Os quatro eixos são contemplados e sistematizados nos quadros de direitos de aprendizagem e precisam ser organizados em situações didáticas que contemplem e articulem alfabetização e letramento, tomando a ludicidade como característica própria do modo de pensar da criança e importante recurso de construção de conhecimento.

Para tanto, sugere-se estabelecer rotinas semanais de sistematização e organização do trabalho pedagógico favorecendo que os eixos e direitos de aprendizagem sejam contemplados por meio de diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico (NERY, 2007): atividades permanentes, atividades de sistematização, sequências didáticas, projetos didáticos. Destaca-se que os direitos de aprendizagem são indicados por área do conhecimento, porém, recomenda-se que o planejamento seja realizado de forma interdisciplinar, variando estratégias didáticas e organizando a turma de diferentes modos.

De acordo com Morais (2012), a adoção de uma perspectiva construtivista ocorre por esta ser considerada adequada quanto à explicação do que é o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e do como os indivíduos se apropriam deste sistema. Deste modo, para conduzir o processo de planejamento do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização alguns princípios são apresentados como fundamentais. Entre eles, destaca-se a importância de planejar pensando em formar cidadãos críticos, que criam e recriam conhecimentos, primando pelo respeito aos ritmos de aprendizagem de modo que possam avançar em seus conhecimentos.

“À medida que ganham experiência no ofício de alfabetizar, os docentes vão adquirindo uma série de saberes da ‘ação’” (MORAIS, 2012, p. 115) que lhes permitem melhorar sua capacidade de tomada de decisão sobre como usar o tempo, como organizar as crianças para determinada atividade, como avaliar o desempenho dos alunos, saberes estes denominados pedagógicos, que qualificam o planejamento e a prática docente.

Veiga, em sua obra “Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas” (2011, p. 268), sustenta que “a organização de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista”, tampouco ser decorrente de uma ação improvisada. Situações complexas exigem uma atitude profissional bem fundamentada capaz de responder “ao para que, o que, para quem, quem, com que, quando e onde” (ibid), o que exige processos colaborativos, criativos, rigorosos e responsabilidade profissional.

A autora indica que a organização didática da aula demanda características como: a colaboração entre professores e alunos; a contextualização da aula, que considera o contexto social, educativo e as peculiaridades do conjunto de alunos; a “coerência com o projeto político-pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino” (ibid); o reconhecimento da diversidade étnica e cultural das crianças; a organização flexível, capaz de se adequar com as necessidades detectadas. Apoiadas na autora, entendemos que a qualidade da aula interfere na promoção da autonomia, da criatividade, da criticidade, da ética, da solidariedade e da colaboração. Em síntese, o processo de pensar o planejamento precisa ocorrer de forma reflexiva, colaborativa e sistematizada. Para isso, é necessário considerar as necessidades formativas das crianças, conciliando *o para que* e *o que* da organização didática da aula, partindo da realidade que, ao ser problematizada, pode indicar possibilidades inexploradas, conduzindo crianças e professores pelo universo da construção do conhecimento.

Resultados e discussão sobre as concepções de planejamento

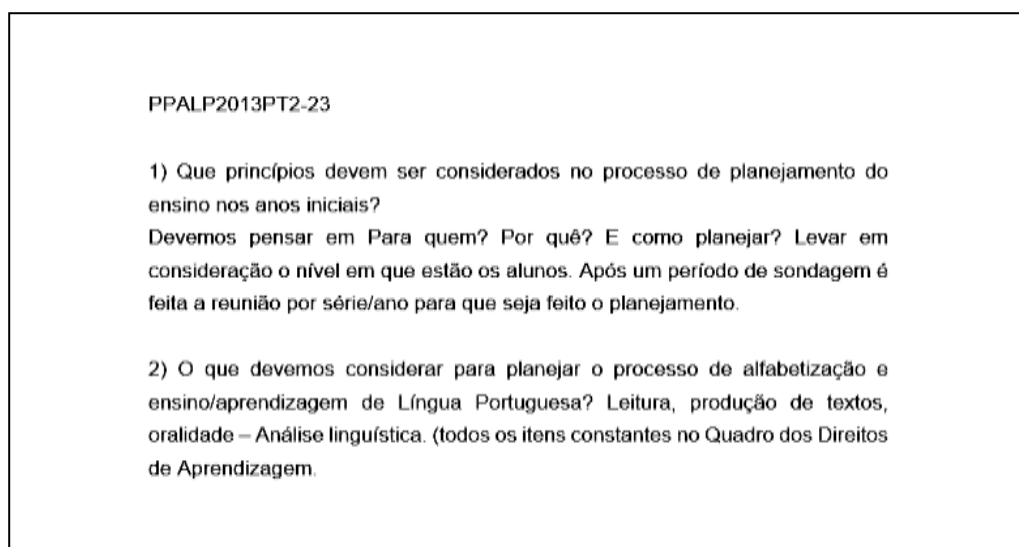
Entre os diversos instrumentos e procedimentos adotados pelo grupo de pesquisadores do projeto Obeduc-Pacto para acompanhamento das atividades de formação realizadas pela Equipe do PNAIC-UFPel, textos foram produzidos pelas OEs a partir da indicação de questões mobilizadoras para a reflexão sobre determinada temática. As questões mobilizadoras para a escrita dos textos sempre eram relativas ao conteúdo temático do encontro de formação e eram aplicadas pelas formadoras. Cabe informar que a equipe de pesquisadores do projeto Obeduc-Pacto realizou atividade de capacitação das formadoras para que as mesmas realizassem a coleta dos dados, orientando-as a observarem aspectos como: não interferir ou sugerir pontos para a escrita; garantir que a produção fosse realizada

individualmente; observar o tempo destinado para a produção da escrita (até 20 minutos). As questões eram apresentadas e, na sequência, cada OE respondia por meio da escrita de um texto, expondo seus conhecimentos sobre o assunto.

Para o presente trabalho, realizou-se uma análise de conteúdo dos textos que trazem as concepções das OEs sobre a temática planejamento. Os 64 textos analisados foram produzidos pelas OEs a partir da proposição de duas questões mobilizadoras para reflexão e escrita: “Que princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais? “O que devemos considerar para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa?” A coleta ocorreu durante o 2º encontro de formação das orientadoras de estudo, ocorrido durante o mês de junho de 2013.

Cabe informar que após a coleta, as produções escritas pelas OEs passam por processo de tratamento e codificação para seu arquivamento no Banco de Textos do Obeduc-Pacto. Cada texto é identificado com um código (Figura 1). Exemplificamos usando a codificação utilizada para os textos objeto desta análise e discussão aqui empreendida⁵. No entanto, cabe informar que neste trabalho as produções serão apenas identificadas pelas letras OE seguida de numeração sequencial, a fim de resguardar a não identificação das respondentes.

Figura 1 – Codificação das produções escritas



Fonte: Banco de textos OBEDUC-PACTO.

⁵ **PPALP2013PT2-23:** **PPALP:** Refere-se a sigla estabelecida para a temática da produção textual coletada. **2013:** Refere-se ao ano em que foi realizada a coleta. **P:** Refere-se ao polo. Para cada polo, foi indicado uma sigla: PA = Porto Alegre; O = Osório; P = Pelotas. **T2:** Refere-se ao número da Turma, no caso acima, T13 é igual a Turma 13. **-23:** Refere-se ao número do texto da orientadora de estudos.

Seguindo pressupostos da análise de conteúdo (MORAES, 1999), realizamos o processo de apreciação dos textos, buscando identificar as concepções das orientadoras de estudo sobre planejamento. Para isso, realizamos a leitura atenta dos textos das OEs a fim de observar quais ideias eram as mais recorrentes e estavam relacionadas aos princípios teórico-metodológicos do processo de planejamento. Desse modo, foram estabelecidas as unidades temáticas conforme as concepções identificadas.

As concepções identificadas foram organizadas nas seguintes unidades temáticas: (1) valorizar os conhecimentos prévios das crianças; (2) considerar as hipóteses de aquisição da escrita; (3) observar os eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa; e, (4) garantir os direitos de aprendizagem.

(1) Valorizar os conhecimentos prévios das crianças

Teixeira e Sobral (2012) explicam que os

[...]conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva, ou, ainda, como resultado de crenças culturais (p. 669).

Desse modo, no contexto de uma sala de aula, múltiplos serão os saberes em circulação. Portanto, a habilidade de escutar, sistematizar e articular os diferentes saberes requer do docente a capacidade de estabelecer relações entre o que as crianças concebem e sabem e os conteúdos de ensino.

Nas escritas das OEs foi possível identificar significativo destaque dado para a importância de se buscar saber quais são os conhecimentos prévios das crianças. Elas também escrevem afirmando sobre a necessidade de se partir dos conhecimentos prévios para pensar o processo de planejamento, de modo que, dessa forma, as crianças possam avançar nas aprendizagens. Vejamos alguns excertos dos textos coletados: “[...] a criança quando chega na pré-escola, ela já traz consigo alguns conceitos e conhecimentos; acho que é a partir daí que devemos fazer nosso planejamento.” (OE1, 2013); “No processo de planejamento do ensino nos anos iniciais devemos considerar os conhecimentos já construídos pelos alunos e a partir daí fazer as intervenções necessárias para que eles avancem.” (OE2, 2013); “Para organizar um planejamento de ensino nos anos iniciais preciso conhecer as crianças com as quais irei trabalhar; o contexto em que estão inseridas; quais conhecimentos elas já têm...” (OE3, 2013).

Os cadernos de formação do PNAIC explicitam sobre a importância de se valorizar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos a fim de subsidiar novas aprendizagens (LEAL, LIMA, 2012, p.16). Tal concepção se ampara nas ideias de Piaget e Vygotski, que

apontam através de seus estudos que os conhecimentos são estruturados a partir do que já se sabe (PIAGET, 1976; VYGOTSKI, 2002 apud TEIXEIRA; SOBRAL, 2012).

(2) Considerar as hipóteses de aquisição da escrita

As pesquisas de Emílio Ferreiro, referidas por Azenha (2010), demonstram a partir do construtivismo que os sujeitos são ativos na construção do conhecimento. Seus estudos buscaram, portanto, compreender os mecanismos que os sujeitos realizam na interação com a língua escrita, enquanto objeto de conhecimento. As escritas produzidas pelas crianças chamadas “transformadas” são fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de conhecimento e precisam ser consideradas pelo professor alfabetizador. Esta atitude constitui uma nova forma de perceber o desempenho da criança em relação ao seu processo de aprendizagem, pois os erros são vistos como tentativas de aquisição da língua escrita.

Os conhecimentos referentes à língua escrita avançam a medida que os sujeitos aplicam esquemas cada vez mais complexos na interação com a mesma, esquemas estes que são decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo. A sucessão dos esquemas aplicados para aprendizagem da escrita desencadeia diferentes momentos de aprendizagem da aquisição da escrita, estabelecendo graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional, caracterizando a existência de um processo evolutivo, cuja origem é preciso ser explicada. Tais aspectos são afirmados por Ferreiro e Teberosky (1986 apud AZENHA, 2012, p. 38): “[...] existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...]”.

Essas tentativas de solucionar os problemas encontrados para constituir o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) são evidenciados em hipóteses evolutivas que possuem características específicas que a criança apresentará até se apropriar do SEA, que tem como um dos elementos principais a compreensão de que cada som corresponde a uma letra. Assim, passamos a descrever brevemente algumas características de cada hipótese.

A hipótese pré-silábica é dividida em dois níveis. No Nível 1 – Escrita indiferenciada, os traços das palavras são muito semelhantes, o que as diferencia é a intenção do produtor de modo que só este pode interpretá-la. A leitura é instável e somente a criança pode atribuir os significados à palavra escrita. A criança neste nível pode também classificar os grafismos como desenho ou escrita e até mesmo desenhar no lugar de escrever, pois ainda não compreende bem a função da escrita. A leitura é realizada de forma global. Já no Nível 2 – Diferenciação da escrita, estão em evidência as hipóteses da quantidade mínima de caracteres e a hipótese da variedade de caracteres. Mesmo que a criança conheça poucas

letras, ela encontra uma maneira de variá-las, tornando as palavras diferenciadas. Pode ser que a criança utilize as letras do próprio nome, variando as formas e a ordem delas para escrever novas palavras. A palavra continua sendo interpretada globalmente.

O Nível 3 – Hipótese silábica – é tido como um marco conceitual, pois a criança começa a estabelecer relação entre os níveis gráfico e fônico da língua, ou seja, há tentativa de estabelecer uma relação do som com a grafia utilizada, fazendo uso de uma letra para cada som, e como uma sílaba é composta por duas ou mais letras que, juntas formam um som, ela representa cada um destes sons com apenas uma letra. A variedade de caracteres e a exigência de um número mínimo de letras ainda se faz presente, o que gera situações de conflito para a criança, que também emprega a concepção silábica da escrita.

No Nível 4 - Hipótese Silábico-Alfabética – como o próprio nome sugere, trata-se de uma fase de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. A criança utiliza ora uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada fonema, de forma alternada. Por fim, no Nível 5 - Hipótese Alfabética - último estágio, a criança solucionou os problemas para compreensão da escrita, de modo que sua escrita está o mais próximo da escrita convencional, utilizando uma letra para cada fonema, de acordo com o som; porém, não significa que a criança irá escrever as palavras com ortografia apropriada.

Nas escritas das OEs é perceptível a importância atribuída à realização do diagnóstico dos níveis de aquisição da língua escrita dos alunos nas classes de alfabetização a fim de organizar o planejamento a partir dos resultados identificados, visando à efetivação de práticas pedagógicas desafiadoras e à garantia dos direitos de aprendizagem. Vejamos alguns trechos das escritas:

Fundamentalmente, creio ser necessário considerar os conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura escrita pela realização de um diagnóstico o mais preciso possível dos alunos, bem como sua realidade social e bagagem cultural para podermos dialogar com as hipóteses das crianças e planejar de forma a proporcionar o desenvolvimento cognitivo da criança e da turma. (OE4, 2013)

Para planejar o processo de alfabetização e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa devo considerar o nível de conhecimento que cada criança traz a respeito da Língua, pois só assim poderei proporcionar estratégias que possibilitem a ela avançar para um nível posterior de conhecimento. (OE5, 2013)

“Fazer diagnóstico da turma para verificar o nível de aprendizagem em que estão, e a partir daí, realizar atividades desafiadoras, fazendo os alunos formularem hipóteses para avançar em seus níveis.” (OE6, 2013).

Considerando que todos têm direito a se alfabetizar, é importante partir do ponto em que as crianças se encontram, embora exista heterogeneidade dentro do grupo (MORAIS,

2013). Assim, o conhecimento das hipóteses de escrita oportuniza reflexões sobre as possibilidades de intervenção didática (SEAL e SILVA, 2012) considerando a diversidade da turma a fim de contemplar a todos com atividades desafiadoras que façam refletir sobre o SEA e avançar nas hipóteses, o que exige atividades distintas ou que podem ser resolvidas de maneira diferente pelas crianças que se encontram em diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita (MORAIS, 2012).

(3) Observar os eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa

No Caderno de Formação, Unidade 2, Ano 2, quando versa sobre a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, Cruz, Manzoni e Silva afirmam que “a rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos como objetos de ensino, pois é primordial diversificar as atividades para melhor atender aos alunos em todos os anos do ciclo de alfabetização” (2012, p. 9). Nesse sentido, falaremos sobre alguns objetivos e estratégias que visam orientar o planejamento nos eixos de ensino da Língua Portuguesa que contemplam aspectos relacionados à análise linguística, à leitura, à produção de textos escritos e à oralidade.

No eixo da análise linguística é importante incluir atividades que promovam a reflexão sobre a língua escrita, observando-se que o processo seja desenvolvido de forma lúdica. Para isso, sugere-se atividades de montar e desmontar palavras em que ações de comparar e observar a estabilidade e repetição das letras e de verificar as semelhanças sonoras sejam as tônicas das situações didáticas propostas.

No eixo da leitura, segundo Brandão e Rosa (2010 apud CRUZ et al, 2012, p.10), para que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos, é preciso interagir ativamente com o texto e, após a atividade de leitura, é importante que ocorram conversas sobre o texto lido. Estas conversas podem objetivar inferências por parte das crianças em diferentes dimensões: interpretações sobre o conteúdo; exploração das características do gênero textual; distinção do ponto de vista do autor e do leitor. Antes da leitura, também podem ser antecipados sentidos do texto, deixando emergir os conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto da leitura/obra. Ao planejar a leitura, é preciso pensar, previamente: Quem irá ler? Como? Que gênero? Com que frequência? Que informações serão dadas antes da leitura?

No Eixo da produção de texto, Cruz, Manzoni e Silva (2012) sugerem que, ao planejar uma produção textual, o professor precisa pensar - O que? Como? Para que? Para quem? – ou seja, dentro de qual contexto de produção o texto deverá ser criado. Além disso, a

geração e seleção de ideias para a escrita precisam ser estimuladas, assim como a consulta de outras fontes. O esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto precisam ser sistematicamente planejadas pelo professor, pois constituem-se em estratégias importantes que favorecem o desenvolvimento de habilidades de organização e escrita de textos.

É possível afirmar que a partir do momento em que escrevemos operamos com a língua de um modo diferente, de modo que, quando o acesso à escrita é autônomo, oportuniza-se à criança condições para que reflita e decida sobre como quer organizar o conteúdo textual. Nos Cadernos de Formação, Cruz, Manzoni e Silva (2012) fazem referência aos estudos de Leal e Albuquerque (2005), que apontam alguns tipos de situação de uso da escrita na alfabetização:

- situações em que se busca causar um efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas e participação social (notícias, crônicas, cartazes, manchetes etc.);
- situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento (resumos, anotação, esquema etc.);
- situações voltadas para a auto avaliação e expressão de sentimentos, escrever para si (diários, poemas pessoais etc.);
- situação em que a escrita serve para monitoramento de suas ações, organização do dia-a-dia (agendas, calendários etc.). (LEAL; ALBUQUERQUE, 2005 apud CRUZ et al, 2012, p.12)

No eixo da oralidade, quando o pressuposto é alfabetizar letrando, o planejamento a ser organizado e conduzido pela professora pode fazer uso de estratégias didáticas em que se valorizam os diferentes textos da tradição oral, como: parlendas, adivinhas, músicas, versinhos. Atividades de oralização do texto escrito, por meio da leitura, da recitação e da apresentação teatral são importantes de serem propostas às crianças. Além dessas estratégias, é importante propor situações de relações entre fala e escrita, por meio de “reflexões sobre a variação linguística e interseção entre fala e escrita em diferentes espaços sociais; produção e compreensão de gêneros orais (seminário, júri simulado, exposição oral, entrevista, dramatização, teatro, entrevistas orais, debates, conversa, recado)” (LEAL et al, 2011, apud CRUZ et al, 2012, p. 14)

Considerando que são quatro os eixos que precisam estar contemplados no processo de planejamento e na efetivação da prática pedagógica, a fim de qualificar o processo de alfabetização e letramento, cabe observar que referências são feitas aos mesmos pelas OEs em suas produções escritas, explicitando sua compreensão em torno de cada um dos eixos. Vejamos algumas situações identificadas: “Os eixos que direcionam o planejamento de Ensino da Língua Portuguesa são: Leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.” (OE7, 2013); “[...] é preciso fazer escolhas coerentes de forma a contemplar os diferentes eixos de ensino da língua.” (OE8, 2013);

Primeiramente, tendo claro os objetivos que devem ser atingidos o professor precisa promover atividades que contemplem os quatro eixos que são: Leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, com base na realidade do aluno, promovendo a autonomia e a criatividade no mundo da leitura e escrita. (OE9, 2013)

Nesses excertos, observamos a importância atribuída pelas OEs à tarefa de contemplar os eixos norteadores no processo de planejamento para o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, as OEs não ilustram que tipos de atividades podem ser realizadas ou que aspectos precisam ser observados e pensados para de fato contemplar os eixos de ensino no planejamento. Embora uma OE ressalte a questão da promoção da autonomia e da criatividade da criança, articulando os eixos com práticas de letramento quando se refere ao mundo da leitura e da escrita, as escritas pouco contribuem para explicitar as concepções que possuem em torno de cada um dos eixos. Nesse sentido, sua indicação limita-se a uma compreensão que se reduz a identificação dos conteúdos de ensino.

(4) Garantir os Direitos de aprendizagem

Uma das novidades trazidas pelos Cadernos de Formação do PNAIC diz respeito aos direitos de aprendizagem, organizados a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), do Conselho Nacional de Educação, e do documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (2012), emitido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Os direitos de aprendizagem são indicados, no contexto dos Cadernos de Formação, como norte para a organização do processo de definição dos planos de estudos e, inclusive, do planejamento das aulas.

Inicialmente, nos Cadernos de Formação do PNAIC são delineados direitos gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa que devem permear toda ação pedagógica e, depois, são expostos quadros com conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos, organizados de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa (MEC, Unidade 1, ano 1).

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (MEC, Unidade 1, ano 1, p. 32)

Segundo Albuquerque, a definição de direitos de aprendizagem nos quadros está relacionada “[...] aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental [...]” (2012, p. 22). Desse modo, os quadros de direitos se organizam, no que se refere à Língua Portuguesa, contemplando os quatro eixos de ensino: a leitura, produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguística, que, ao serem entendidos como eixos estruturantes do aprendizado da Língua Portuguesa, precisam ser contemplados em situações em que os sujeitos, as crianças em especial, se alfabetizem na perspectiva do letramento.

De acordo com Albuquerque (2012), é fundamental que sejam realizadas atividades de leitura e escrita de forma lúdica, que levem à reflexão sobre o SEA, uma vez que a competência e os conhecimentos necessários para ler e produzir textos autonomamente exige a consolidação de correspondências grafofônicas paralela à vivência de atividades de leitura e escrita.

Nas escritas das OEs, os direitos de aprendizagem são explicitados como norte para pensar o planejamento, esclarecendo o que precisa ser trabalhado a cada ano, com o objetivo de que a alfabetização seja garantida ao término do 3º ano do ciclo de alfabetização. Tais compreensões podem ser percebidas nas seguintes produções escritas: “[...]devemos considerar os direitos e como, com que atividades, recursos e estratégias podemos utilizar para que o processo ensino-aprendizagem aconteça.” (OE10, 2013); “Devemos considerar as hipóteses de escrita/leitura dos alunos para dessa forma buscar estratégias de ensino em nossa prática pedagógica a fim de garantir os direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização.” (OE11, 2013);

Acredito que devem ser considerados os direitos de aprendizagem dos alunos em cada ano do ensino, na perspectiva de contemplar todos os eixos que envolvem a linguagem. Também é primordial que se leve em conta a organização dos saberes no quadro que se define o que tem que ser introduzido, aprofundado e consolidado a cada ano. (OE12, 2013)

Como citado por uma das OEs, existem escalas contínuas de desenvolvimento estipuladas para cada direito de aprendizagem, explicitados por Alferes e Mainardes (2014, p. 246) em seu artigo que analisa o documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (2012).

O termo introduzir significa mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados. Ampliar significa mobilizar as crianças para expandir esta relação e consolidar significa mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem. (ALFERES, MAINARDES, 2014, p. 246)

É importante ressaltar que o objetivo do PNAIC, ancorado nos documentos de referência aqui indicados, é o de oportunizar através da formação continuada que os professores alfabetizadores possam garantir o direito das crianças brasileiras de estarem alfabetizadas até o término do terceiro ano do ciclo de alfabetização, ou seja, aos oito anos de idade. Para tanto, o professor alfabetizador tem a tarefa de realizar a sistematização dos conhecimentos em uma perspectiva de progressão, aprofundando-os a fim de garantir o direito a alfabetização no término do ciclo. No entanto, entendemos que a tarefa de garantia do direito à aprendizagem e de estar alfabetizada não é atribuição e responsabilidade exclusiva das professoras alfabetizadoras. No nosso ponto de vista, é preciso um esforço conjunto no sentido de garantir condições, recursos e espaço-tempos adequados para a professora alfabetizadora realizar as atividades de planejamento e condução do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Considerações finais

Com base nas análises realizadas, é possível considerar que as OEs indicam em sua produção escrita conhecimentos sobre os princípios que conduzem o processo de planejamento de situações de ensino no ciclo de alfabetização. Tal compreensão confirma o exercício intelectual que o processo de planejamento exige para se efetivar, demandando que conhecimentos teórico-práticos sejam acessados para o exercício de planejar a ação pedagógica e as situações de ensino no ciclo de alfabetização

Portanto, pode-se inferir que o PNAIC poderá se constituir numa importante política de formação continuada, que proporcionará aos professores alfabetizadores espaço-tempo para a qualificação de suas práticas pedagógicas. Apostamos nessa direção considerando que os princípios que organizam a formação via PNAIC tomam a leitura e o estudo de referenciais

de apoio à organização do trabalho pedagógico que estão ancorados na concepção da Psicogênese da Língua Escrita e no princípio de alfabetizar na perspectiva de letramento. No entanto, com base nas produções analisadas, aqui trazidas para ilustrar algumas concepções identificadas de acordo com os pressupostos veiculados pelos Cadernos de Formação do PNAIC, é possível constatar que ainda se faz necessário ampliar a dimensão conceptual sobre os princípios que devem orientar o processo de planejamento no ciclo de alfabetização.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014
- AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.** 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- BRASIL. MEC. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CRUZ, M. et al. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2.** Brasília: MEC, SEB, 2012.
- LEAL, T. LIMA, J. **Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades.** In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06.** Brasília: MEC, SEB, 2012.
- MORAES, R. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v.22/n.37/ p.7-32, 1999.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- NERY, Alfredina. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D. e NASCIMENTO, A. R. (Org.) **Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília. MEC/SEB, 2007.
- SILVA, A. SEAL, A. **A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da Alfabetização.** . In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3.** Brasília: MEC, SEB, 2012.
- TEIXEIRA, F. SOBRAL, A. **Como novos conhecimentos podem ser contruídos a partir dos conhecimentos prévios: Um estudo de caso.** Ciência & Educação, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010.
- VEIGA, I. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA I. (org.) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2011.