



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

JOYCE FRANÇA LOURENÇO

**O POTENCIAL DO PLANEJAMENTO DOCENTE NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DO RESPEITO ÀS
HETEROGENEIDADES**

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

JOYCE FRANÇA LOURENÇO

**O POTENCIAL DO PLANEJAMENTO DOCENTE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DO RESPEITO ÀS HETEROGENEIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Ingrid Karla Cruz Biserra.

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L892p Lourenço, Joyce França.

O potencial do planejamento docente no processo de alfabetização: em busca do respeito às heterogeneidades / Joyce França Lourenço. - João Pessoa, 2020.
39 f.

Orientação: Ingrid Karla Cruz Biserra.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Planejamento. 3. Heterogeneidades.
I. Biserra, Ingrid Karla Cruz. II. Título.

UFPB/BC

JOYCE FRANÇA LOURENÇO

**O POTENCIAL DO PLANEJAMENTO DOCENTE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DO RESPEITO ÀS HETEROGENEIDADES**

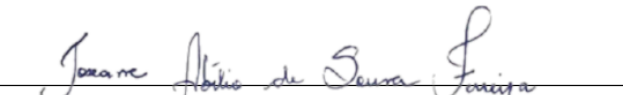
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 20/ 07/ 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Karla Cruz Biserra
Prof^ª. Orientadora
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof^ª. Dr^ª. Joseane Abílio de Sousa Ferreira
Prof^ª Convidada

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN



Prof^ª. Dr^ª. Sabrina Grisi Pinho de Alencar
Prof^ª Convidada
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Dedico este trabalho à minha família que sempre foi o motivo que me levou a buscar fazer o meu melhor, assim como a Marcos Júnior, que acompanhou toda a minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia, fornecendo apoio sempre que precisei.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ingrid Karla Cruz Biserra, pela doçura, paciência, incentivo e competência com a qual conduziu suas orientações. Tornando possível a conclusão dessa etapa tão importante, em meio a um cenário de grandes tribulações em minha vida profissional e pessoal.

Gratidão aqueles que fizeram parte desse sonho desde o início, como Juliana Ferreira, que através do compartilhamento de suas experiências como estudante da modalidade à distância me incentivou a ir em busca dessa jornada. Edjailma, que me forneceu todas as informações necessárias para que optasse pela realização do curso, sendo um elo também nos momentos de realização das práticas de estágio. Não poderia deixar de citar, Daiane Macêdo, colega de curso e amiga, que tantas vezes me ajudou e me ofereceu carona nos dias de prova, quando precisava regressar ao trabalho em tempo hábil. Como todas aquelas caronas foram significativas para mim!

Gratidão a Deus, por me oportunizar a realização de mais um sonho, construído com fé, dedicação, perseverança e amor.

RESUMO

Planejar as práticas alfabetizadoras com o intuito de valorizar as heterogeneidades na sala de aula é um desafio para o professor, principalmente quando este não possui experiência com a mediação desse processo, que envolve uma complexidade de fatores. O presente estudo buscou compreender como o planejamento docente pode contribuir em práticas alfabetizadoras que levem em consideração as heterogeneidades dos alunos. Tendo como objetivos específicos: refletir sobre a transição da criança entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental; explicar o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais; descrever as relações do planejamento docente com as práticas alfabetizadoras; investigar como o planejamento contribui para o respeito às heterogeneidades na alfabetização de crianças. Por meio de um estudo bibliográfico, refletimos sobre as abordagens apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999), Dias e Campos (2015), Lück (2006) e, Teixeira e Bernardelli (2016) acerca do processo de alfabetização, planejamento docente e heterogeneidades. Apresentamos ao longo do estudo, que para planejar as práticas alfabetizadoras se faz necessário conhecer sobre o processo de aquisição da língua escrita e das especificidades que envolvem o ciclo de alfabetização. Munidos desses conhecimentos, os professores precisarão assumir um papel reflexivo diante de sua prática, articulando avaliações, intervenções e redirecionando os processos de aprendizagem sempre que necessário. A valorização das heterogeneidades ganha destaque, quando por meio da reflexão de sua prática, o professor planeja atividades diversificadas de forma a respeitar e considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos. Compreendemos, portanto, que o planejamento contribui com práticas alfabetizadoras que valorizam as heterogeneidades, quando o professor reconhece a necessidade de refletir sobre a sua prática colocando os seus alunos no centro do processo.

Palavras chaves: Alfabetização. Planejamento. Heterogeneidades.

ABSTRACT

Planning literacy practices with the aim of valuing heterogeneities in the classroom is a challenge for the teacher, especially when he has no experience with the mediation of this process, which involves a complexity of factors. This study sought to understand how teacher planning can contribute to literacy practices that take into account students' heterogeneities. Having as specific objectives: to reflect on the child's transition between the stages of early childhood education and elementary education; explain the process of acquiring the alphabetical writing system in the early years; describe the relationships between teaching planning and literacy practices; to investigate how planning contributes to respect for heterogeneities in children's literacy. Through a bibliographic study, we reflect on the approaches presented by Ferreiro and Teberosky (1999), Dias and Campos (2015), Lück (2006) and, Teixeira and Bernardelli (2016) about the process of literacy, teaching planning and heterogeneities. We present throughout the study, that to plan literacy practices, it is necessary to know about the process of acquiring written language and the specificities that involve the literacy cycle. Armed with this knowledge, teachers will need to take a reflective role in their practice, articulating assessments, interventions and redirecting learning processes whenever necessary. The appreciation of heterogeneities is highlighted when, through reflection of their practice, the teacher plans diversified activities in order to respect and consider the different learning rhythms of his students. We understand, therefore, that planning contributes to literacy practices that value heterogeneities, when the teacher recognizes the need to reflect on his practice, placing his students at the center of the process.

Keywords: Literacy. Planning. Heterogeneities.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. PROFESSORA, VOCÊ VAI LECIONAR NOS ANOS INICIAIS!.....	11
2.1 Os anos iniciais e a alfabetização.....	11
2.2 As hipóteses de aquisição da língua escrita.....	18
3. POR QUE PLANEJAR O ENSINO RESPEITANDO A DIVERSIDADE DE APRENDIZAGEM?.....	24
3.1 Planejar e refletir: palavras de ordem nas práticas alfabetizadoras.....	24
3.2 Heterogeneidades na sala de aula.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

A literatura nos aponta a necessidade de lutarmos por uma educação que respeite e valorize as diferenças como fatores agregadores e necessários para uma educação acessível e significativa para todos. Para que isso seja possível, é necessário que o currículo escolar tenha como norte as heterogeneidades que permeiam não apenas as vivências escolares, como também a vida em sociedade. Segundo Moreira e Candau (2007), a pluralidade cultural está presente fora e dentro das escolas, e ao passo que se apresentam como desafio também oferecem possibilidades diversificadas de ações pedagógicas.

Os professores que trabalham com o processo de alfabetização lidam diariamente com o desafio de atender às diversidades presentes nos variados ritmos de aprendizagem de seus alunos. De acordo com Niza (2000), uma educação adequada deve se ajustar à diversidade dos alunos. Dito de outra forma, o currículo escolar deverá ser pensado de forma a atender às heterogeneidades que permeiam as vivências e os processos de aprendizagem, possibilitando aos professores diferentes abordagens e fazeres pedagógicos.

O planejamento é uma importante ferramenta do professor reflexivo, através de sua ação de planejar, o professor desenvolve estratégias para melhor alcançar os objetivos de aprendizagem dos seus alunos, tendo a consciência que não há uma única maneira de aprender e, portanto, há diversas formas de ensinar. São alguns dos aspectos apresentados por Lück que não podem ficar de fora da ação de planejar: “[...] identificação, análise, previsão e decisão a respeito do quê, por quê, para quê, como, quando, onde, com quem e para quem se quer promover uma mudança, em relação a uma dada realidade” (LÜCK, 2009, p.35). Ou seja, para o respeito às heterogeneidades em sala de aula, se faz necessário pensar em um planejamento de forma a refletir sobre os diversos aspectos que abarcam o processo de aprendizagem.

O interesse pelo aprofundamento dos estudos acerca do planejamento, das heterogeneidades e do processo de alfabetização se deu em virtude de experiências profissionais e pessoais. Como graduada em psicopedagogia, a heterogeneidade atrelada ao processo de aprendizagem se apresentou como uma temática de forte ligação entre os saberes inerentes ao psicopedagogo institucional e ao pedagogo, possuindo como norte o sucesso nos processos de aprendizagem.

Atuando como assistente de professor em séries iniciais do Ensino Fundamental, acompanhei de perto os desafios enfrentados pelas professoras na busca por estratégias para

promover uma aprendizagem significativa e acessível para todos os alunos, reconhecendo, portanto, a importância de se difundir estudos que abarcam a temática para melhor contribuir com a formação docente continuada desses profissionais.

Diante da relevância pessoal, profissional e social desse estudo no tocante a uma maior discussão da importância de pensar o planejamento aliado a práticas que respeitam as heterogeneidades para a promoção da aprendizagem, reconhecemos também a sua relevância acadêmica, tendo em vista que o estudo abarca temáticas atuais, como planejamento docente, processo de alfabetização, heterogeneidades e aprendizagem, dentro de uma perspectiva que valoriza o papel do professor reflexivo e evidencia a diversidade da sala como um fator indispensável a ser considerado pelo professor durante o seu planejamento de ensino.

No tocante a discussão levantada, questiona-se: como o planejamento docente pode contribuir em práticas alfabetizadoras que levem em consideração as heterogeneidades dos alunos? A partir das considerações o presente estudo teve por objetivo geral, compreender como o planejamento docente pode contribuir em práticas alfabetizadoras que levem em consideração às heterogeneidades dos alunos. Para atingi-lo, elencamos alguns objetivos específicos: refletir sobre a transição da criança entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental; explicar o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais; descrever as relações do planejamento docente com as práticas alfabetizadoras; investigar como o planejamento contribui para o respeito às heterogeneidades na alfabetização de crianças.

Para isso, o nosso trabalho foi organizado da seguinte forma: No segundo capítulo, discutimos sobre as características dos anos iniciais da alfabetização, bem como, a importância do conhecimento do professor acerca das hipóteses de aquisição da língua escrita para atuar como facilitador do processo de alfabetização. No terceiro capítulo, abordamos a necessidade da reflexão docente no ato de planejar, visando o respeito às heterogeneidades em sala de aula.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa partiu-se da hipótese de que o planejamento é espelho da reflexão e da prática docente. Estando nele negligenciada a diversidade presente em sala de aula, também estarão negligenciados os direitos de igualdade à aprendizagem significativa desses alunos. Sendo, portanto, de fundamental importância oferecer aos professores recém formados ou que estejam tendo a sua primeira experiência com o processo de alfabetização, subsídios, através do compartilhamento de práticas efetivas, relacionadas a reflexão docente e aliadas ao planejamento e ao respeito às heterogeneidades.

Este trabalho inicialmente foi pensado para ser uma pesquisa de campo, visando entrevistar professoras que trabalham nas turmas do ciclo de alfabetização, observar as práticas de sala de aula e analisar os planejamentos docentes, com o objetivo de compreender como o planejamento docente contribui com práticas alfabetizadoras que valorizam as heterogeneidades. No entanto, em virtude da pandemia do COVID- 19 e consequentemente, da suspensão das aulas presenciais, o estudo foi reestruturado para ser uma pesquisa bibliográfica, como define Gil (2002), realizada com base no estudo de artigos científicos que abordam a temática discutida. Caracterizada, portanto, como sendo de natureza qualitativa, visando explorar os conceitos, definições e pesquisas que abarcam como corpus as especificidades do processo de alfabetização, planejamento docente e heterogeneidades na sala de aula.

Diante do exposto acima, o projeto idealizado para o desenvolvimento do estudo foi reestruturado e os objetivos específicos reformulados para possibilitar o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica. Em seguida, o referencial teórico foi selecionado de acordo com a relevância para o tema do estudo e para a obtenção dos objetivos específicos e objetivo geral através dos diálogos construídos entre a autora e a orientadora. Após a leitura dos textos, o trabalho foi organizado em capítulos, e as contribuições de autores como Ferreiro e Teberosky (1999); Dias e Campos (2015); Motta (2011); Soares (2004); Lück (2009); Nörnberg et al. (2013); Teixeira e Bernardelli (2016); Alvares et al. (2015); Dourado (2015) e entre outros, foram apresentados em cada um deles, de forma a explicar sobre as questões levantadas em cada capítulo. Dessa forma, os estudos apresentados contribuíram para que refletíssemos sobre os diversos aspectos que estão envolvidos e fazem parte das práticas alfabetizadoras, além das ferramentas que podem ser utilizadas para que possamos valorizar as heterogeneidades no processo de ensino e de aprendizagem.

2. PROFESSORA, VOCÊ VAI LECIONAR NOS ANOS INICIAIS!

2.1 Os anos iniciais e a alfabetização

O título desse capítulo é bem significativo para o que nos propomos dialogar. Pensemos numa docente que foi direcionada para o magistério numa turma de 1º ou 2º ano do ensino fundamental. Foi lhe dito: Professora, você vai lecionar nos anos iniciais! Uma das primeiras observações dela é: vou ter que ensinar a ler e escrever. E dessa surgem outros questionamentos: Como alfabetizar? Será que eu consigo? Como planejar? Como lidar com as características de várias crianças diferentes e tantos objetivos de aprendizagem? Essas inquietações são provocativas à reflexão empreendida neste trabalho. Como estudante de pedagogia e futura professora, elas também fazem parte das minhas preocupações pedagógicas. O nosso diálogo será nesse sentido, para que possamos explicar a essa professora fictícia (sem, contudo, dar receitas) criada no exemplo acima, mas que representa muitas outras professoras reais, o que ela precisa estar atenta nessa etapa e, especialmente, no tocante às práticas de alfabetização.

O Ensino Fundamental, estruturado em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) carrega uma gama de características próprias, explicitadas em documentos oficiais e apropriadas no cotidiano escolar. Para trabalhar com essa etapa de ensino é necessário conhecer essas características para melhor planejar e desenvolver as ações docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, em seu art. 32, mediante a determinação da Lei nº 11.274, de 2006, estabelece que o Ensino Fundamental seja obrigatório e com duração de nove anos (BRASIL, 1996), mas nem sempre foi assim.

Anteriormente a aprovação dessa lei, o Ensino Fundamental correspondia a um período de 8 anos, com o ingresso dos alunos a partir dos sete anos nessa etapa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica a mudança do Ensino Fundamental com duração de 9 anos se deu no intuito de possibilitar o ingresso de todas as crianças brasileiras com 6 anos em um ambiente educativo e assim, diminuir as desigualdades de acesso à educação (BRASIL, 2013). Esse documento norteador ressalta que o objetivo de ter aumentado um ano no ensino fundamental implicou pensar em um novo projeto para a etapa que abarcasse os nove anos de escolarização, pois essa não é uma mudança apenas do ponto de vista temporal. O tempo desse processo no tocante à alfabetização, por exemplo, é muito mais do que cronológico e envolve o pedagógico, o cultural, o político.

Em meio às discussões dos profissionais da educação em eventos, grupos de trabalho e movimentos, algumas políticas como o Pró-letramento (2007), o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (adoção da estrutura de coleção para o ciclo de 3 anos a partir de 2010) e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012a) foram instituídas e influenciaram questões curriculares, pedagógicas e documentos nacionais, de estados e municípios.

No Ensino Fundamental, anos iniciais, foi organizado um ciclo de alfabetização, sendo compreendido do 1º ao 3º ano, para introduzir, trabalhar e consolidar o sistema de escrita, contemplando crianças dos 6 aos 8 anos de idade. As diretrizes curriculares dizem “[...] enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.” (BRASIL, 2013, p. 122). O PNAIC também orientou o período de três anos do ciclo de alfabetização, considerando que nesse período a criança seja capaz de ler e escrever com autonomia textos que circulem socialmente. A orientação do ciclo está presente também na meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014), quando estabelece que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Não consideramos mais o bloco ou ciclo de alfabetização composto por três anos. Atualizamos o dado a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE, em 2017, quando afirma que:

Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, Resolução CNE- CP No 2, de 22 de dezembro de 2017).

A Base Nacional Comum Curricular, que teve sua quarta versão sancionada sem debate acadêmico mais amplo em 2018, trouxe várias mudanças conceituais, pedagógicas e procedimentais. Uma delas refere-se a relativização desse ciclo inicial, que se daria, agora, em dois anos, quando no documento afirma que “embora, desde que nasce e na educação infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize.” Não por acaso,

embora o documento aponta que isso não é uma normatização, os quadros de habilidades foram organizados em seis blocos, sendo possível perceber nos três primeiros uma separação em dois blocos dos anos iniciais: 1º ao 5º ano. 1º e 2º ano; 3º ao 5º ano.

Essa estrutura fica mais clara no documento da Política Nacional de Educação (PNA), sancionada em 2019, por meio do decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019:

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização”. (BRASIL, 2019, p. 14).

A organização em três anos para o ciclo de alfabetização, num dado momento, buscou minimizar os impactos relacionados ao fracasso escolar, pois os números de repetência de crianças nos anos iniciais eram altíssimos, e essas repetências começaram a ser compreendidas como prejudiciais para todo o processo educativo, pois culminaram em defasagem escolar e distorções série/ idade. Para que as crianças não tivessem seu processo de aprendizagem interrompido por meio de repetências prematuras, foi adotada a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Sendo evidenciada, portanto, com essa medida, uma maior compreensão de que a alfabetização, foco desse ciclo, corresponde a um processo que ocorre em diferentes ritmos e amplitude para diferentes crianças.

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a ser considerados como um bloco pedagógico, organizado para viabilizar a sistematização e o aprofundamento de aprendizagens básicas. Portanto, não sendo incentivadas nesse processo, as retenções, por compreender que as crianças possuem tempos de aprendizagem distintos que necessitam ser respeitados e acompanhados.

No entanto, conforme apontamos anteriormente, em decorrência de documentos como a resolução do CNE, a BNCC e o caderno da PNA, a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Embora não concordemos que ela se consolida plenamente para todas as crianças da mesma forma, e que, portanto, normatizar o tempo pode incorrer em insuficiências, consideramos nesse trabalho os primeiros anos do ensino fundamental relacionados aos dois primeiros anos necessários à alfabetização do ponto de vista mais sistemático e normativo. Ou seja, nossas reflexões, orientações e diálogos incidem

para o trabalho no 1º e 2º ano, uma vez que focaremos a partir de agora na alfabetização nesses anos.

Garantido pela legislação brasileira, a segunda etapa da educação básica busca, dentre alguns objetivos, o desenvolvimento da capacidade de aprender, através do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996). Sendo, portanto, a escola a instituição responsável por oferecer esse direito público subjetivo e, muitas vezes de representar a porta de acesso para muitas crianças ao contato inicial com o ensino sistematizado (BRASIL, 2013).

Na educação básica, conforme preconiza a LDB, o sujeito precisa de desenvolver, ter formação comum para o exercício da cidadania e acesso a meios para progredir no trabalho e estudos posteriores. Devem ser garantidos os princípios norteadores de natureza ética, política e estética, que são:

Éticos: combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação [...] Políticos: exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades [...] Estéticos: enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade [...] de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 108).

Dessa forma, compreendemos que esses princípios orientam para o respeito à diversidade dos alunos, a atenção às necessidades particulares de cada aluno e valorização das diversas expressões e representações das práticas de aprendizagem, levando-se em consideração as diferenças dos mesmos. Nesse contexto, Dias e Campos (2015) apontam para a necessidade de compreendermos a heterogeneidade de crianças que são de classes sociais diferenciadas, pois estudos revelam que o processo de alfabetização é inteiramente influenciado pelo contato com os estímulos de leitura e escrita no convívio social e familiar, o que nos faz ter um olhar mais atento à criança nesse momento.

Sem dúvida, o ingresso da criança no Ensino Fundamental é marcado por muitas mudanças, que envolvem principalmente o foco das atividades desenvolvidas e o seu processo de realização. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deverá levar em consideração os conhecimentos já adquiridos pela criança (BRASIL, 2013).

A transição das crianças da Educação Infantil, para o Ensino Fundamental merece atenção para com as mudanças que permeiam essa transição. Para algumas crianças o Ensino

Fundamental pode simbolizar a continuação do processo educativo, para outras que não tiveram acesso à Educação Infantil, simboliza a primeira experiência com a educação formal.

Um dos desafios do Ensino Fundamental é conseguir articular suas experiências com a Educação Infantil. A falta de articulação cria barreiras que causam limitações nos alunos. Segundo Dias e Campos (2015) embora os documentos oficiais indiquem a importância da articulação entre os níveis educativos, na prática o que ainda é observado é a segmentação e desarticulação desses níveis. Essa posição é evidenciada, por exemplo, no distanciamento da ludicidade característica da educação infantil, durante o Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental parecem assumir uma seriedade muito grande para se permitir que a ludicidade ganhe espaço.

As próprias crianças reconhecem o distanciamento no Ensino Fundamental com a Educação Infantil, pois embora tenham contato com livros, lápis e caderno na Educação Infantil, é apenas quando chegam ao ensino fundamental que se reconhecem estar aprendendo a ler e escrever (DIAS; CAMPOS, 2015). No Ensino Fundamental, quem ganha o papel de destaque é a escrita, a brincadeira, ponto alto da Educação Infantil, ganha representação de recreação, tendo hora pra começar e terminar na escola, sendo vista como segundo plano e considerada de menor relevância. Sendo evidenciada mais uma vez a divisão e a quebra entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Aos poucos, as crianças percebem que ao entrarem no Ensino Fundamental as atividades são organizadas de formas diferentes e que as “[...] experiências anteriores das crianças, que proporcionam acesso a diferentes linguagens simbólicas criadas pela humanidade e que ampliaram suas experiências e vivências, não são consideradas no currículo do 1º ano.” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 641).

No entanto, a transição da educação infantil para o ensino fundamental não apenas se resume a relação de segundo plano das brincadeiras e primeiro plano das abordagens das atividades de leitura e escrita, mas também é caracterizada por uma abordagem que exige das crianças uma nova postura como aluno. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica o acesso ao conhecimento escolar no Ensino Fundamental tem dupla função.

[...] desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade. O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento,

atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112).

Dito de outra forma, além da aprendizagem dos conteúdos curriculares, a criança do Ensino Fundamental deverá aprender como se portar no ambiente escolar de acordo com os valores presentes e cultivados na instituição, sendo esses valores implícitos e pertencentes ao currículo oculto da escola. Motta (2011) concorda que a escola possui formas e discursos com relação a práticas de organização e gestão que são construídos historicamente. Essas formas e discursos definem como deve se portar o aluno e o professor no contexto escolar e interferem de forma substancial em todo o processo de aprendizagem. Dias e Campos (2015) apresentam que dentre essas formas está a de valorização do corpo dócil, disciplinado e passivo que vai de desencontro ao corpo ativo e curioso da criança.

No Ensino Fundamental fica mais evidente o combate de dominação travado entre professores e alunos, a tão falada disciplina, onde são usadas como armas à organização dos móveis da sala, os combinados e as punições. A criança não tem direito a fala e o professor é quem decide as atividades do dia. Essas limitações e podas começam também a serem notadas pelas crianças no contexto de sala de aula. Motta (2011, p. 169) ressalta que “para atingir os resultados desejados, a disciplina demanda que, além do espaço, o tempo também seja controlado”, tempo esse que também é maior em comparação a permanência diária da criança na escola na Educação Infantil.

É necessário possibilitar maior mobilidade às crianças em sala de aula conectando essa mobilidade com a sistematização dos conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013). O que isso representaria? Na prática, Dias e Campos (2015) afirmam que o corpo e seus movimentos são colocados em segundo plano na escola, principalmente na sala de aula. O que vai de desencontro ao que é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. De acordo com Motta (2011) a sala de aula do ensino fundamental é um espaço caracteristicamente de movimentos mais discretos, e vozes reguladas. Diferentemente da Educação Infantil, que as expressões são livres e nada silenciosas, em meio a brincadeiras, músicas, choros e infinitas e constantes trocas entre as crianças.

A realidade do Ensino Fundamental é bem diferente do que defendem os documentos oficiais com relação à mobilidade das crianças. Para se adequar a realidade da sala de aula, ao iniciar o Ensino Fundamental a criança terá que aprender a dominar seu corpo e retroceder a vontade incessante de interagir com seus pares, pois o ponto alto da aula não é mais a interação com os colegas, mas os olhos e ouvidos atentos ao que a professora diz e ensina.

Motta (2011) evidencia que a interação estimula a criança cognitivamente e afetivamente em seus processos de aprendizagem, sendo por meio dessa interação que elas aprendem, criam e transformam o que a cercam. Dessa forma, compreendemos que ao tentar disciplinar a criança indo contra as características que as pertencem, não estamos contribuindo para o seu processo de aprendizagem de forma legítima.

A criança precisa se sentir segura e livre para realizar tentativas e buscar novos conhecimentos, seja no contato com diferentes recursos ou na troca com seus colegas. A liberdade que damos às crianças para agir criativamente e conduzir seu processo de aprendizagem é gerenciada pela autonomia que ela tem em sala de aula. Quando incentivamos a liberdade e a autonomia das crianças, contribuimos para que estas sejam respeitadas em sua individualidade, pois possibilitamos que as crianças descubram e formulem suas próprias estratégias para aprender e buscar o conhecimento. Quando as aprisionamos em padrões homogêneos, tirando delas a liberdade e a autonomia para produzir e se expressar em sala de aula, negligenciamos a diversidade e tolhemos a aprendizagem dos alunos.

O Ensino Fundamental tem que continuar a estimular a interação entre as crianças e a mobilidade de seus corpos para um processo de aprendizagem colaborativo, assim como é estimulado na Educação Infantil. E não uma educação individualista, com crianças organizadas em carteiras separadas controladas pelas barreiras do silêncio, na companhia solitária dos seus materiais escolares e interagindo esporadicamente com o professor apenas quando uma pergunta for direcionada a ela. As interações entre as crianças no Ensino Fundamental ficam restritas ao momento de intervalo entre as aulas, pois em sala, quando uma criança conversava com outras, muitas vezes está indo contra as ordens pré-estabelecidas.

Faz-se relevante reconhecer que as crianças quando iniciam seu processo de escolarização no Ensino Fundamental, ou quando estão dando continuidade a ele não deixaram de serem crianças. “O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos.” (MOTTA, 2011, p. 171). Por isso, se faz relevante respeitar as especificidades da infância, inserir o lúdico no ambiente escola, possibilitar experiências ricas de interação, estimular a mobilização do corpo infantil, a aprendizagem ativa e não a aprendizagem passiva. As crianças precisam construir e não apenas absorver.

Essas observações e indicações são plenamente aplicáveis no processo de ensino e de aprendizagem inicial da escrita, pois o sujeito é a criança em desenvolvimento, e como tal,

precisa ser respeitada. A alfabetização, entendida como processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e de suas convenções, precisa ser melhor explorada para que possamos compreender como a criança aprende e como nós, professores e professoras, podemos intervir. Na seção seguinte discutiremos sobre esse processo, principalmente a partir da concepção psicogenética de aprendizagem da língua escrita e da concepção de letramento como parte do processo de alfabetização. Esse entendimento nos dá base para refletir sobre as heterogeneidades nessa etapa.

2.2 As hipóteses de aquisição da língua escrita

Iniciamos esse tópico explanando algumas das ideias que por muito tempo orientaram as propostas de alfabetização desenvolvidas nas escolas, incluindo as do Brasil. Coutinho (2005) aponta que antes da disseminação do estudo da psicogênese da língua escrita, que iremos explicar mais adiante, os alunos dos anos iniciais eram oficialmente submetidos a atividades mecanicistas de incentivo a escrita, a exemplo de cópias sem objetivo, memorização de sílabas ou textos sem contexto de uso. O ensino da escrita seguia uma ordem, que variava de acordo com o método escolhido, e poderia iniciar pela reprodução dos sons das letras, das sílabas, das palavras ou frases.

De acordo com Coutinho (2005), basicamente três métodos orientavam para essa prática tradicional de alfabetização, o sintético, o analítico e os analíticos- sintéticos:

[...] os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo). (COUTINHO, 2005, p.48).

Esses métodos possuíam divergências, mas também semelhanças na forma de conceber o processo de alfabetização como sendo o processo de domínio de uma técnica. Sendo essa técnica a competência de codificar linguagem oral e decodificar o que estava escrito em sons, sem uma proposta de maior reflexão e contextualização desses processos (COUTINHO, 2005).

Mendonça não classifica os métodos de alfabetização em três tipos, mas em dois, sendo eles o analítico e o sintético. De acordo com essa autora, os métodos sintéticos são

aqueles que partem da unidade menor (letra) para a maior (texto), sendo exemplos dessa abordagem os métodos da soletração, fônico e silábico (MENDONÇA, 2011). Esses métodos iniciam-se pelo estudo das partes que compõem a sílaba, em seguida, incorporam o estudo da palavras e sentenças até chegar ao texto. Com relação aos métodos de origem analítica, que possuem a característica de iniciarem com uma unidade com significado e depois analisar as partes menores dessa unidade, ela cita como exemplo os métodos de palavração, sentencição e os textuais (MENDONÇA, 2011). Nesses métodos são a partir da análise dos textos que se estudam as palavras, as sílabas e as letras que a compõem.

Nesse contexto, as propostas tradicionais (aqui não usamos no sentido pejorativo que o termo adquiriu com o tempo) de atividades de alfabetização priorizavam o acerto e o uso de palavras com o conjunto de letras a qual já tinham tido acesso. Essa abordagem não possibilita à criança a reflexão sobre seu processo de alfabetização, pois, muitas vezes, estas estavam condicionadas a mera repetição, possuindo dificuldade para usar o que aprendia na escola em outros contextos sociais.

Essa concepção de processo de alfabetização por meio de associações de grafemas (letras) e fonemas (sons) intermediados por repetições dos professores e alunos começou a ser visto como insuficiente e o responsável pelo fracasso escolar de muitas crianças. A divulgação da pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, contribuiu para que algumas propostas de alfabetização perdesse espaço e fosse vista de forma marginalizada pelo sistema de educação brasileiro. De acordo com Coutinho (2005), os fundamentos empiristas que defendiam o aprendizado da leitura e escrita por meio de associações foram perdendo espaço para a teoria construtivista da psicogênese da língua escrita.

A teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, nos anos 1980, simbolizou um avanço no conhecimento sobre o processo de alfabetização. Por esse motivo, foi incorporada gradativamente ao sistema de ensino público brasileiro por meio de citações e orientações em documentos oficiais, buscando-se a diminuição dos altos índices de fracasso escolar.

Como aponta Moreira (2015), elas não apenas apresentaram os caminhos percorridos pela criança para aprender a ler e escrever, como também fomentaram a reflexão sobre o uso de métodos e teorias. Ao contrário do que se defendia na aplicação dos métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita apresentava que a criança precisa ter muitas oportunidades de escrita, mesmo antes de saber escrever corretamente as palavras (COUTINHO, 2005). Sendo o erro um fato importante para a construção e verificação de hipóteses desenvolvidas pelas crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Os portfólios de aprendizagem, por exemplo, podem ser uma ótima ferramenta para o acompanhamento dos erros e da progressão das crianças em suas hipóteses, podendo ser um recurso utilizado com diferentes finalidades pelo aluno, professor e pelos pais. Os portfólios podem contribuir para que as crianças visualizem seu progresso, bem como, oferecer aos professores evidências que os possibilitem pensar e planejar novas estratégias para contribuir com a aprendizagem das crianças de forma personalizada, além disso, possibilita aos pais compreenderem as diferentes e progressivas hipóteses que caracterizam o processo de alfabetização durante o ano letivo.

É sobre essas hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita, antes mesmo de estas adentrarem ao ambiente escolar alfabetizador, que a teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky se detém. Moreira (2015, p. 10) reforça que se trata de uma “[...] teoria do desenvolvimento cognitivo do processo de aquisição da leitura e da escrita pelos miúdos, não subsidiando ao professor condições de solucionar o problema reinante do analfabetismo”. É relevante ressaltar, portanto, que a psicogênese da língua escrita se trata de uma teoria e não de um método, que não busca respostas gerais e fixas, não propõe receitas e que apenas ela não dá conta da complexidade do processo.

São apresentados na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky cinco níveis do desenvolvimento da língua escrita, pelos quais passam as crianças em idade de alfabetização para a aprendizagem da leitura e escrita. Como dito anteriormente, esses estágios se iniciam antes mesmo do processo formal de alfabetização. Cada nível carrega hipóteses sobre a língua e possui uma característica diferente, que varia conforme os estímulos que recebe para avançar nas hipóteses. Vamos à descrição dos níveis apresentados na teoria da psicogênese da língua escrita, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

No primeiro dos níveis descritos pelas pesquisadoras, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). Nesse nível as crianças não conseguem associar as letras com os sons da língua. As hipóteses apresentadas pelas crianças demonstram que elas consideram que escrever e desenhar são a mesma coisa, pois há uma correspondência entre escrita e objeto. O desenho apoia e dá significado à escrita. A não diferenciação entre letras, números e representações escritas é bastante presente nas tentativas de registros gráficos. Uma característica peculiar chama atenção nesse nível: é esperado que a escrita dos nomes seja proporcional ao seu tamanho. Por exemplo, entre um boi e uma formiga, nessa hipótese, a palavra boi seria maior, pois o animal boi é maior do que uma pequenina formiga. Aqui não há a relação das partes com o todo e a leitura do que foi escrito é global.

No segundo nível “para poder ler coisas diferentes [...] deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). Cada vez mais os grafismos parecem letras, a escrita pressupõe quantidade mínima de grafismos (nunca menos que 3) e eles precisam ser variados. Há a utilização de letras fixas e estáveis, que servem de modelo para outras escritas. No terceiro nível “[...] há a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 208). Surgem as hipóteses silábicas, uma vez que o sujeito começa a interpretar que cada letra representa uma sílaba. O salto está na compreensão de que há uma correspondência entre letra e som. Esse nível é caracterizado por uma maior correspondência entre as letras e os sons, na produção escrita da criança. Embora, ainda seja comum a omissão de letras que compõem a sílaba em muitos dos registros escritos.

No quarto nível, a criança depara-se com conflitos relacionados a quantidade mínima de caracteres e as formas gráficas oferecidas pelo meio durante a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Nesse contexto, as crianças apresentam dificuldade para gerenciar as hipóteses construídas durante o desenvolvimento de sua escrita e apresentam a tendência a negar-se a escrever quando consideram não estarem conseguindo desenvolver a escrita de forma correta, como também buscam por asseguramento do que estão escrevendo. Para superar esses conflitos as crianças desenvolvem a hipótese que para escrever algo é necessário representar as partes sonoras do nome que se deseja representar.

No quinto nível, o sujeito apresenta já compreender que “[...] cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219). Dessa forma, é capaz de durante a escrita analisar os fonemas que compõem as palavras. A análise desses fonemas ocorre de forma limitada, tendo em vista que os indivíduos esbarram nas dificuldades ortográficas de grafias que correspondem a distintos valores sonoros, ou a diferentes grafias que apresentam um mesmo valor sonoro.

Os conhecimentos apresentados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da leitura e escrita pela criança, segundo Mendonça (2011), sofreram uma tentativa de metodização por parte de programas de alfabetização brasileiro. Isso implicou em alguns equívocos acerca da interpretação da pesquisa desenvolvida por elas que impactaram de forma negativa esse processo.

Um dos equívocos apontados por Soares (2004) e reforçados por Mendonça, Onaide e Mendonça, Olympio (2011) foi o de interpretar na teoria de psicogênese da língua escrita que a alfabetização não deveria ser desenvolvida através de estudos específicos da alfabetização. Com essa interpretação, passou a ser disseminada a ideia de que a criança

aprendia sozinha em contato com o uso social dos textos intermediado pelo professor. Soares (2004) reforça que esse equívoco contribuiu para a desinvenção da alfabetização e consequente aumento do fracasso escolar em alfabetização.

Aliado a esse equívoco se fez outro: o de não definição e distinção entre os termos Alfabetização e Letramento, que por certo momento foram vistos como sendo a mesma coisa. Mendonça, Onaide e Mendonça, Olympio (2011) reforçam que se faz necessário evidenciar que alfabetização e letramento são dois processos distintos, sendo essencial para o trabalho em sala de aula compreender a natureza de ambos para dessa forma organizar o trabalho docente e seus objetivos. A alfabetização e o letramento “são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis” (SOARES, 2004, p. 14). Estando, portanto, inseridos nas práticas de letramento as relações entre letra e som correspondentes ao processo de alfabetização, como nas práticas de alfabetização o letramento se faz presente a partir da reflexão e produção de suportes de uso social.

A alfabetização é definida por Mendonça, Onaide e Mendonça, Olympio (2011) como sendo a técnica do ler e escrever. Sendo esse um aprendizado complexo que necessita de um ensino sistematizado. Soares (2004) define letramento como sendo o uso da leitura e escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita e que também necessita de uma abordagem específica a qual as atividades de alfabetização por si só não são capazes de suprir.

O que Soares (2004) e Mendonça, Onaide e Mendonça, Olympio (2011) propõe é que a Alfabetização e o Letramento devem ser reconhecidos e trabalhados em suas especificidades. Um não se sobrepondo ao outro, mas sim contribuindo com o outro, pois esses processos ocorrem de forma simultânea, cabendo ao professor planejar em quais das atividades se pretende trabalhar com maior ênfase, um ou outro, consciente de todos os processos envolvidos, para não encarar atividades de letramento como de alfabetização e vice-versa.

Mendonça, Onaide e Mendonça, Olympio (2011) reforçam que a alfabetização precisa ser sistematicamente ensinada, isso significa trabalhar com conteúdos específicos da alfabetização como descreve a seguir:

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. (MENDONÇA, ONAIDE; MENDONÇA, OLYMPIO, 2011, p.47).

Outra interpretação equivocada sobre a teoria da psicogênese da língua escrita foi a de que o professor não poderia corrigir a criança, para que ela por si só chegasse às conclusões sobre o código alfabético. Quando na verdade, o que foi apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi à importância da criança refletir sobre a sua escrita e não apenas escrever por meio de ditados e repetições mecânicas. Mendonça, Onaide e Mendonça, Olympio (2011) apontam que corrigir o aluno faz parte do aprendizado, que deve merecer atenção durante esse processo e que a forma como essa correção é feita, deve ser na presença do aluno, para que este esteja ciente do que necessita revisar.

Soares (2004) resume esses equívocos relacionados à alfabetização no Brasil a partir da interpretação da teoria da psicogênese da língua escrita, como tendo ocorrido em virtude do sistema educacional brasileiro ter levado muito em consideração os aspectos psicológicos que envolvem a alfabetização e deixado de lado as suas características linguísticas – fonéticas e fonológicas.

Diante do exposto, se faz relevante compreender o que apresenta Coutinho (2005) sobre essa temática:

[...] a psicogênese da escrita é uma teoria psicológica que aborda como os alunos se apropriam da escrita alfabética. Com a sua difusão no Brasil, os professores passaram a conhecer os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Isso é fundamental, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de alfabetização. (COUTINHO, 2005, p. 67).

Portanto, compreendemos as inúmeras contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, principalmente para os professores que passaram a ter um aporte teórico para melhor avaliar seus alunos durante o processo de alfabetização. Esses conhecimentos são essenciais e indispensáveis ao professor em sua atuação no magistério dos anos iniciais do ciclo de alfabetização.

Ao conhecer os níveis de hipóteses no qual seus alunos se encontram os professores poderão planejar atividades para ajudá-los a avançar de nível de forma a respeitar a heterogeneidade de sua turma. No próximo capítulo discutiremos sobre a importância do planejamento docente e de práticas pedagógicas na alfabetização que busquem o necessário olhar para as heterogeneidades presentes nas turmas.

3. POR QUE PLANEJAR O ENSINO RESPEITANDO A DIVERSIDADE DE APRENDIZAGEM?

3.1 Planejar e refletir: palavras de ordem nas práticas alfabetizadoras

Planejar e refletir faz parte do processo educativo e permeia muitas ações desenvolvidas nesse contexto, não ficando de fora as práticas alfabetizadoras. Sabemos que há diversos tipos de planejamento, no entanto, neste trabalho, iremos nos deter ao plano de aula do/a professor/a. Lück (2009) define o plano de aula como sendo um instrumento pelo qual se organiza o tempo e as atividades educativas visando o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos/as alunos/as a partir das ações propostas.

Dito de outra forma, o plano de aula é o planejamento pelo qual o/a docente delinea suas ações com vista a contemplar a promoção da aprendizagem de seus alunos. De acordo com Lück (2009), o plano de aula deverá ter como foco o/a estudante, portanto, se faz necessário ter em mente em seu processo de formulação alguns questionamentos:

[...] como o aluno vai receber os estímulos e orientações preparados? Como articular o conhecimento produzido com as experiências e conhecimentos do aluno? Que situações interessantes podem levar o aluno, mais facilmente, a envolver-se na aprendizagem dos novos conhecimentos pretendidos? Que processos mentais serão exercitados pelo aluno para tal fim? Como envolver a todos os alunos nesse processo? (LÜCK, 2009, p.40).

Sendo o planejamento o instrumento que norteia a prática do professor, é por meio dele que o docente materializa suas pretensões para com as práticas que irá desenvolver em sala de aula. A autora citada acima evidencia a importância do planejamento como sendo a unidade que organiza e dá sentido ao trabalho educativo. Dessa forma, sem o planejamento não seria possível promover aprendizagens efetivas e aperfeiçoar ações através de resultados já alcançados. O ato de planejar implica:

Pensar analítica e objetivamente sobre a realidade e sobre as estratégias que possam promover a sua transformação. Refletir criticamente sobre a realidade educacional e tomar decisões a respeito de ações necessárias. Desenvolver uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento. Definir compromisso de trabalho com a promoção de mudança e melhoria. Explicitar tanto quanto possível os elementos necessários para fundamentar, organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais (LÜCK, 2009, p 37).

O professor Libâneo, em seu clássico livro, *Didática* (2013), define o planejamento como “[...] uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor [...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente [...]”. Ele compreende o planejamento também como uma atividade de reflexão sobre as nossas ações. Se ele não acontece, corremos o risco de ficarmos entregues a rumos perigosos e desconhecidos.

Quando o professor planeja, ele está refletindo sobre sua prática a fim de melhor administrar as ações que desempenha, com a finalidade de obter resultados significativos. Para Lück (2009) planejamento é resultado de um método de administração para o enfrentamento dos desafios. Ter em mente o propósito do planejamento colabora para a organização de suas partes, proporcionando um maior alinhamento entre elas. Pois, planejar em educação é ter claro o objetivo que se pretende alcançar com um conjunto de ações, e articular de forma organizada o que é preciso para a sua efetivação.

Faz-se relevante destacar que o planejamento acompanha o professor durante toda a sua prática, ele não se resume a produção de um documento e a entrega do mesmo, como parte burocrática do trabalho docente. O planejamento é um processo contínuo, antecede as ações durante e depois da aula. Dessa forma, compreendemos que o planejamento embora finalizado, sempre está passível de modificações e ajustes, pois o ato de rever e reajustar as ações de acordo com o processo também faz parte do papel reflexivo do professor.

O planejamento não é uma mera burocracia, como já dito anteriormente, ele é um compromisso de ação. Em outras palavras, todo o esforço despendido no ato de planejar, só ganha sentido quando o que foi planejado pode ser posto em ação, com as indicações claras do que se planejou e do que se pretende alcançar.

[...] o planejamento envolve a previsão, a provisão, organização, articulação, sistematização de esforços e de recursos voltados para promover a realização de objetivos. Pelo planejamento delineia-se o sentido, os rumos, a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias para o alcance dos resultados pretendidos. É importante ter em mente que de nada valem as boas ideias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática. (LÜCK, 2009, p. 34).

Portanto, a complexidade que envolve o planejar está intimamente relacionada à reflexão docente e a ação docente. Sem a reflexão não há um planejamento satisfatório, e sem a ação não há sentido no ato de planejar. O professor ao planejar e ao colocar seu

planejamento em ação estará exercitando a sua *práxis* e assumido um compromisso para com os seus alunos.

Sendo o planejamento uma ferramenta do professor, será ele quem deverá saber conduzir e fazer uso dessa ferramenta de forma a alcançar seus objetivos. Dentre os vários objetivos do planejamento, Lück (2009) nos aponta que ele visa proporcionar uma maior conexão e propósito entre as ações educativas, buscando o melhor aproveitamento do tempo e recursos disponíveis e proporcionando aos profissionais a preparação necessária para buscar os resultados desejados e se responsabilizar por eles.

Ao planejar, os professores refletem sobre as dificuldades dos seus alunos, mas também refletem sobre suas próprias dificuldades, tendo a oportunidade de se preparar e se responsabilizar pelas ações propostas por eles mesmos, com maior clareza dos recursos, tempo e abordagens as quais irão fazer uso. Portanto, refletir e planejar se revelam para o professor como formas de tomar consciência do seu papel de educador e de aprendiz.

O professor reflexivo utiliza o planejamento como estratégia para alinhar e direcionar as suas práticas. O bom planejamento é aquele que não admite o “copia e cola”, mas sempre traz coisas novas, personalizadas, pensadas para as especificidades do seu público, pois é através da busca por novas experiências e metodologias que o professor aperfeiçoa a sua prática docente. Lück (2009) reitera o que dissemos, caracterizando o planejamento como sendo um processo reflexivo, e quanto maior for à reflexão, segundo ela, maior será a sua eficácia. Dessa forma, a eficácia do planejamento está no potencial do professor de se perceber e perceber seus alunos em um processo de troca constante na promoção da aprendizagem.

Trazendo a discussão do plano de aula para o contexto das práticas de alfabetização, faz-se relevante atentar-se a outras especificidades. Para planejar de forma efetiva no ciclo de alfabetização se faz necessário que o professor domine os conhecimentos necessários para intervir frente ao que a criança ainda não sabe (NÖRNBERG ET AL, 2019). Parece lógico que o professor ensine apenas o que já domina, no entanto, quando falamos em práticas de alfabetização não estamos nos referindo apenas a conteúdos e atividades, mas também ao olhar atento ao processo de desenvolvimento das crianças e as respostas que cada uma apresenta à esse processo.

No caderno do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e pontuado que o ciclo de alfabetização é organizado em progressão de ensino, ao planejar, o professor deverá levar em consideração essa progressão de forma a garantir o direito à aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2012a). Dessa forma, o professor deverá ter consciência de todo o percurso que

será percorrido por seus alunos, para melhor organizar essa trajetória de forma a contemplar os assuntos necessários e com a devida complexidade de abordagem.

Em sua análise acerca dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Nörnberg et al. (2019) apontam que o planejamento ganha papel de destaque, por ser um aspecto essencial para a organização do trabalho do professor. Sem um planejamento alinhado e coerente à progressão do ciclo de alfabetização, ele não pode ser colocado em prática. Dessa forma, é o planejamento que oferece ao professor a oportunidade de organizar didaticamente a sua atuação. (BRASIL, 2012a).

No entanto, compreendemos que organizar um planejamento não é tarefa fácil, tendo em vista os diversos aspectos aos quais o professor tem que se atentar para tomar decisões. Nörnberg et al. (2019) apresentam que no PNAIC é valorizado o professor reflexivo, pois é por meio da reflexão que o professor analisa suas ações e atribui novas formas e sentidos, de maneira a redirecionar o processo vigente. Com isso, compreendemos que por meio da reflexão o professor busca ferramentas para planejar as suas ações de forma a atender às diversas demandas que envolvem a sua atuação docente.

Partindo do conhecimento da progressão do ciclo de alfabetização e do papel de grande valia da reflexão docente durante o planejamento, Nörnberg et al. (2019) apontam que buscar os conhecimentos prévios dos alunos deverá ser a base para a estruturação de um planejamento que visa ser ferramenta de organização pedagógica. Para levar em consideração os conhecimentos prévios se faz necessário promover ações para conhecê-los e validá-los através do plano de aula. Os autores ainda destacam a necessidade de levar em consideração os conhecimentos prévios e relacionar os saberes dos alunos aos conteúdos que serão ensinados, pensando em estratégias para as crianças avançarem nas aprendizagens.

Ciente dos conhecimentos prévios dos alunos e consciente da contínua necessidade de verificação desses conhecimentos, tendo em vista que o conhecimento não é estático e por esse motivo, necessita ser regularmente avaliado, o professor deverá pautar o seu planejamento. Como apresentamos anteriormente, o ciclo de alfabetização é estruturado de forma progressiva de forma a contemplar quatro eixos de aprendizagem relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2012a).

Embora a política do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa não esteja mais em vigor, as propostas teóricas e metodológicas presentes nos inúmeros materiais e experiências dele derivados, ainda orientam práticas, discussões e reflexões como a nossa, pois essa política se preocupou com as crianças em suas heterogeneidades e singularidades, com o processo e não apenas com o resultado, com a aprendizagem e não apenas com o

ensino. Portanto, iremos apresentar a seguir o que pontuou o PNAIC com relação a como deveria ser abordado o planejamento em cada um dos quatro eixos: análise linguística, leitura, produção de texto e oralidade.

No eixo da análise linguística, a ludicidade deve ganhar destaque, onde o jogo e as atividades deverão promover a reflexão sobre a língua, estando presentes de forma predominante (BRASIL, 2012a). O lúdico no ciclo de alfabetização permite uma transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mais próxima de uma realidade já vivenciada por eles, o que por sua vez agrega uma maior identificação com os conteúdos estudados.

Com relação ao eixo leitura, as atividades propostas no planejamento deverão proporcionar às crianças o interesse pela leitura, de forma que elas utilizam desse conhecimento e desse gosto para produzir coisas novas e explorar assuntos do seu interesse (BRASIL, 2012a). Dito de outra forma, a leitura deverá ser trabalhada no ciclo de alfabetização de forma a deixar claro para os alunos a sua utilidade no convívio social.

No que corresponde ao eixo produção de texto, as atividades planejadas deverão abarcar as diferentes finalidades dos textos, para que as crianças possam imprimir em suas produções intencionalidades de contexto e propósito. A criticidade das crianças deverá ser aguçada de forma que ela reflita sobre a sua escrita e sobre produções escritas de diferentes fontes.

Já no eixo oralidade, as interações e conversas ganham destaque no planejamento, mas também é feita a ressalva da necessidade de análise de gêneros orais sem estes serem transcritos, mas sim apresentados como são de fato (BRASIL, 2012a). Assim como nos outros eixos, o uso social das habilidades desenvolvidas com atividades que contemplam o eixo oralidade, devem ser desenvolvidas por meio de situações reais, e não apenas criadas com finalidades educacionais, ou seja, textos orais deverão ser trabalhados como de fato se apresentam em sociedade.

Para se trabalhar de forma coordenada com esses diferentes eixos, atendendo às diversas demandas e necessidades dos alunos, faz-se necessário, como aponta o caderno do PNAIC que aborda essa temática, instituir um plano de ação com diversas formas de abordagem que favoreçam as múltiplas aprendizagens (BRASIL, 2012a). Nesse contexto, Nörnberg et al. (2019) também apresentam que as atividades propostas precisam ser diversificadas, possibilitando diversas formas de resolução pelas crianças que apresentam diferentes hipóteses. É sobre essa diversidade presente na sala de aula alfabetizadora que iremos nos deter na seção seguinte.

3.2 Heterogeneidades na sala de aula

Ao discutirmos sobre planejamento, reflexão e ciclo de alfabetização, não podemos deixar de lado a temática heterogeneidades. Compreendemos que no planejamento ela deverá nortear todas as ações propostas, principalmente quando nos referimos ao ciclo de alfabetização em que temos tantos ritmos de aprendizagem diferentes e, portanto, diferentes demandas para contemplar.

Segundo Teixeira e Bernardelli (2016), a diversificação das atividades no ciclo de alfabetização é um ponto chave no planejamento docente. As atividades deverão atender as necessidades individuais de cada aluno e contribuir para que todos avancem. Sendo importante ressaltar que atender as necessidades individuais dos alunos não é o mesmo que segregar. Como nos aponta Alvares et al. (2015) o trabalho com a heterogeneidade não deve promover segregação, marginalização ou classificação de alunos. Como também, não representa a negligência de metas em relação à alfabetização, pelo contrário, evidencia o direito que todas as crianças possuem de serem alfabetizadas (BRASIL, 2012b).

Diante do exposto, concordamos com Teixeira e Bernardelli (2016, p. 166- 167) quando afirmam que “[...] a diversidade deve ser vista pelo professor como um enriquecimento da ação pedagógica”. Sendo, portanto, a diversidade em sala de aula, uma característica sempre presente que deverá ser valorizada como recurso a ser explorado.

Como planejar de forma a levar em consideração as heterogeneidades nas salas de aula do ciclo de alfabetização é o que iremos discutir com base em outros estudos que abordaram essa temática. Começaremos por Dourado (2015) que aponta que o respeito à heterogeneidade em sala de aula está fortemente ligado à democracia do ensino. Corroborando com essa relação Silveira e Leal (2013) ressaltam a relevância de se identificar as necessidades dos alunos e intervir de forma a atendê-las democraticamente. Sem dúvida, as heterogeneidades quando abarcadas no planejamento torna-se reflexo da democracia e possibilita às crianças o direito à aprendizagem.

No entanto, apenas reconhecer a existência da heterogeneidade em sala de aula é bem mais fácil do incluí-la no plano de aula. Não sendo essa uma questão de fácil resolução, por refletir um conjunto de limitações que permeiam a prática docente. Alvares et al. (2015) apontam em seus estudos que os professores enfrentam dificuldade em estabelecer as prioridades do ensino em meio à heterogeneidade dos alunos.

De Freitas (2019) caracteriza a alfabetização como um processo complexo, que requer do professor a preparação necessária para planejar os tempos e espaços desse processo de

forma consciente e objetiva. Esse é, portanto, um quesito essencial a ser considerado no trabalho com a heterogeneidade: a complexidade que envolve a alfabetização.

Em seus estudos, De Freitas (2009) nos apresenta algumas das dificuldades apontadas pelas professoras, relacionadas aos desafios de se trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula. Dentre elas está a indisciplina, a falta de parceria da família e o não acompanhamento de uma equipe interdisciplinar na escola. Silveira e Leal (2013) acrescentam a esses desafios a quantidade de alunos por turma. Esses desafios apontados sobrecarregam o professor com demandas que vão além do planejamento e execução de atividades que respeitem a heterogeneidade no ciclo de alfabetização, e, por sua vez, comprometem o trabalho com a heterogeneidade.

Diante das dificuldades, quais seriam as ferramentas que poderíamos utilizar para superá-las de forma a atender as necessidades impostas pela heterogeneidade? Alvares et al. (2015) apresentam o processo avaliativo contínuo como uma ferramenta que poderá colaborar para os direcionamentos necessários a essa prática. De acordo com Batista et al. (2006, p. 10) três procedimentos são necessários ao planejamento para se trabalhar com a alfabetização e o letramento de forma diversificada, sendo eles: “[...] avaliação diagnóstica para identificação do perfil da turma; definição de metas de aprendizagem e capacidades linguísticas a serem desenvolvidas; estabelecimento de formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.”

Com relação a avaliação diagnóstica, os professores devem levar em consideração no planejamento os conhecimentos prévios dos alunos e assim oferecer diferentes oportunidades para que eles avancem (TEIXEIRA; BERNARDELLI, 2016). As formas de avaliar estão também relacionadas à como podemos trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula. Ainda de acordo com as autoras, a avaliação diagnóstica e formativa são as que mais colaboram para um planejamento docente que visa atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Essas avaliações permitem acompanhar os avanços dos alunos, e, dessa forma, manter sempre ajustado às necessidades as atividades propostas no planejamento.

Alvares et al. (2015) corroboram com essa ideia ao apontar a avaliação diagnóstica como uma forma de permitir conhecer as hipóteses na qual as crianças se encontram e melhor planejar as aulas para o avanço dessas hipóteses. Conhecer as hipóteses implica em melhor compreender as heterogeneidades da sala de aula e dessa forma, formular estratégias e trabalhar com elas. De Freitas (2019) reconhece a avaliação como uma ferramenta reflexiva da ação docente, oferecendo subsídios para tomar ciência dos avanços, retrocessos e

limitações dos alunos. No entanto, cabe destacar, a avaliação diagnóstica não é limitadora. Ela orienta as nossas escolhas, os nossos caminhos e objetivos. Mas não é camisa de força.

Alvares et al. (2015) e Dourado (2015) através dos seus estudos apresentam algumas estratégias utilizadas por docentes para trabalhar de forma diversificada utilizando a heterogeneidade da sala de aula como aliada do processo de aprendizagem, sendo exemplos dessas ações: oferecer suporte individualizado aos alunos com maior dificuldade e em atividades em grupo, agrupar alunos com maior desenvoltura com alunos com maior dificuldade, de forma que os alunos realizem trocas favoráveis ao aprendizado. Além disso, essas atividades deverão estar ajustadas ao nível dos alunos.

Trabalhar respeitando as heterogeneidades no ciclo de alfabetização é fazer uso de diversas estratégias metodológicas para trabalhar o sistema de escrita alfabética. Essas estratégias não precisam, necessariamente, ser particulares para cada aluno, mas precisam promover a integração dos mesmos, de forma que possam aprender juntos, cada um podendo evoluir em suas hipóteses.

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, embora não seja uma política em vigência no conjunto das políticas educacionais atuais, deixou um importante legado no tocante a produção acadêmica, material didático e práticas pedagógicas. Ele apresenta diferentes formas de organização das atividades a serem realizadas pelos alunos, visando a valorização das heterogeneidades e o avanço nas hipóteses de escrita, sendo elas: atividades coletivas, em grupo, em pares e individuais (BRASIL, 2012b). Contudo, é relevante ressaltar que nesse processo de planejamento e organização das atividades sejam levadas em consideração suas características e objetivos, assim como, os diferentes níveis de hipótese de leitura e escrita dos alunos, de forma que esta organização se torne uma estratégia positiva para as práticas alfabetizadoras.

As atividades realizadas coletivamente proporcionam uma maior troca entre os alunos de forma a também proporcionar uma maior problematização do que é apresentado (BRASIL, 2012b). Nessas atividades, o professor deve estar atendo a verificação da possibilidade de alunos em diferentes níveis de hipóteses participarem de forma efetiva, dito de outra forma, o professor deverá planejar sua abordagem de forma que as atividades possam ser feitas em camadas de complexidade, os alunos em hipóteses mais avançadas irão se deter aos aspectos mais complexos, já os alunos com níveis de hipóteses inferiores irão se deter aos aspectos mais primários e dessa forma, todos terão contribuído para a atividade coletiva.

De acordo com PNAIC, as atividades desenvolvidas em grupos ou em duplas são produtivas quando esses agrupamentos são planejados de forma a proporcionar interações de

qualidade entre as crianças do grupo (BRASIL, 2012b). Nesse contexto, não basta apenas agrupar os alunos, ou conhecer os níveis em que cada um se encontra, mas se faz relevante também conhecer o perfil dos estudantes, quais são aqueles que gostam de partilhar, que tomam a iniciativa, que aguardam as respostas ou que não gostam de ser ajudados? As atividades em grupo mais que uma simples combinação exige afinidade, por esse motivo que nem sempre é fácil para o professor trabalhar com atividades que necessitam desse arranjo, sendo necessário realizar diferentes agrupamentos até se alcançar uma interação satisfatória entre os alunos.

Já as atividades individuais são sugeridas para aguçar uma maior reflexão e autonomia nos alunos acerca do processo de aprendizagem (BRASIL, 2012b). É por meio das atividades individuais que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática as estratégias aprendidas nas atividades coletivas e em grupo, o conhecimento construído coletivamente ganha forma e identidade, é também durante a realização dessas atividades que os alunos tendem a perceber suas dificuldades e buscar auxílio para solucioná-las, ou seja, ir em busca de novas estratégias para avançar em suas hipóteses.

O professor poderá fazer uso das diferentes organizações de atividades em seu planejamento, até mesmo de forma simultânea, onde determinados alunos possam realizar a atividade sozinhos e outros em grupos. Essa abordagem deve partir da reflexão do professor na busca por colaborar com os avanços das hipóteses de seus alunos, oferecendo além de diferentes organizações de atividades, diversificadas chances para que eles construam e apresentem seus conhecimentos.

Dourado (2015) ressalta que as atividades diversificadas não devem ser apenas utilizadas para a promoção de avanços, mas também como forma de avaliação e acompanhamento desse processo. O que caracteriza essas atividades de acordo com Teixeira e Bernardelli (2016) são o fato de poderem ser respondidas de diversas formas e realizadas a partir de diversos agrupamentos, sendo alternativas para trabalhar com os diferentes níveis de conhecimento, afinal, não buscamos a segmentação do processo de aprendizagem visto que, as crianças possuem níveis diferenciados de convívio com os estímulos da alfabetização e letramento antes de ingressarem ao ambiente escolar, e isso conseqüentemente, demandará tempos diferentes para o desenvolvimento e aprimoramento dessas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a compreender como o planejamento docente pode contribuir em práticas alfabetizadoras que levem em consideração as heterogeneidades dos alunos. Para isso, buscou-se caracterizar as especificidades do ciclo de alfabetização, o conceito de alfabetização, letramento e a descrição dos níveis de hipóteses da língua escrita, de acordo com a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Como também, foi dada ênfase ao planejamento e ao papel do professor reflexivo, como agente indispensável na busca por uma educação que respeita e, acima de tudo, valoriza as heterogeneidades em sala de aula.

Inicialmente, o estudo foi pensando para ser um trabalho de campo, com entrevistas às professoras e observação das práticas nas salas de aula, além do estudo e análise do planejamento de aula dos docentes. No entanto, em virtude da pandemia do COVID-19, acarretando a suspensão de aulas presenciais, essa ideia inicial foi inviabilizada, sendo necessário abordar o tema a partir de um estudo bibliográfico.

Compreendemos que para discutir o planejamento docente no processo de alfabetização se faz necessário conhecer as especificidades que estão envolvidas nesse processo. Dessa forma, buscamos em documentos nacionais a descrição desse período destinado à alfabetização. Estando ele, portanto, caracterizado como sendo o ciclo de alfabetização do primeiro ao segundo ano do ensino fundamental como apresentam os documentos do Conselho Nacional de Educação - CNE, Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Política Nacional de Alfabetização - PNA.

Por essa etapa de ensino ser iniciada logo após o término da Educação Infantil, buscamos destacar neste trabalho, a necessidade de um maior cuidado e preparo dos professores para a adesão em seus planejamentos, de uma transição entre essas etapas, de forma a continuar a garantir às crianças o acesso ao lúdico, a interação com os colegas e a autoria de seu processo de aprendizagem. Embora, as atividades no ciclo de alfabetização estejam fortemente ligadas a aquisição da leitura e escrita, os elementos citados não podem ficar de fora, como também defendem Dias e Campos (2015) e Motta (2011) ao ressaltar que no processo de alfabetização as crianças precisam continuar a ter as suas necessidades atendidas, ou seja, elas não podem ser consideradas como adultos em miniaturas, restritos de sua espontaneidade, interação e do acesso ao lúdico.

Quando abordamos a temática de processo de alfabetização, concomitantemente o relacionamos a diversidade de ritmos de aprendizagem. Para trabalhar com essa diversidade

se faz indispensável que o professor saiba identificar em que hipótese de aquisição da língua escrita seus alunos estão. Esse conhecimento é fundamental para que o professor, através de sua reflexão, planeje sua abordagem, respeitando as heterogeneidades dos seus alunos e buscando contribuir para que estes avancem em suas hipóteses.

Destacamos neste estudo que o trabalho com a heterogeneidade não é uma escolha, pois ela está inerente às dinâmicas educacionais, como afirma Teixeira e Bernardelli (2010). No entanto, a valorização dessas heterogeneidades é um compromisso que deve ser assumido pelo professor, compromisso esse bastante desafiador, principalmente para aqueles que estão trabalhando a primeira vez com o processo de alfabetização.

Apresentamos o planejamento docente como aliado e facilitador do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Concordando com a perspectiva de Lück (2009) quando define que o planejamento é a ferramenta responsável por direcionar as ações em sala de aula de forma a alcançar os objetivos pretendidos. Dito de outra forma, o professor deverá refletir sobre suas ações, sobre a aprendizagem dos alunos e buscar através do planejamento articular propostas avaliativas, interventivas e o principal de tudo, diversificadas, para atender às heterogeneidades do seu grupo nas práticas alfabetizadoras.

Como já mencionamos anteriormente, levar em consideração as especificidades do ciclo de alfabetização, bem como dominar os conhecimentos atrelados aos níveis de hipóteses de aquisição da língua escrita, são elementos chave para iniciar um planejamento coerente que tenha como centro do processo os alunos. Os cadernos do PNAIC nos deixaram de legado propostas de como organizar as atividades no planejamento de ensino, podendo elas serem realizadas coletivamente, em grupo, em dupla ou individualmente levando em consideração as heterogeneidades dos alunos (BRASIL, 2012b).

Nas diversificadas organizações de atividades apresentadas, o professor exerce o papel de facilitador do processo de alfabetização, contribuindo para que os alunos, em grupo possam aprender uns com os outros, em dupla, comparem opiniões diferentes e possam chegar a um denominador comum e, individualmente consigam colocar em prática estratégias e se reconhecer autores de seu aprendizado. Todas essas propostas são impulsionadoras do processo de aprendizagem e respeitam a transição entre a Educação Infantil e o ensino fundamental, sem perder o foco nas práticas alfabetizadoras.

É indiscutível a relevância de possibilitar aos alunos no ciclo de alfabetização a experiência de trocas e diálogos sobre as temáticas estudadas, com os colegas e professores, o lúdico por meio de jogos e propostas de atividades criativas relacionadas à leitura e escrita, buscando o maior envolvimento das crianças e, além disso, o incentivo a aprendizagem ativa

que impulsiona os alunos a buscarem o conhecimento, a compartilhar ideias, e mais do que apenas responder às perguntas do professor, realizar perguntas também.

A personalização do planejamento docente é o que o torna importante para as práticas alfabetizadoras, pois vai de encontro a atender a individualidade de cada criança no processo de alfabetização. Sendo, portanto, inviável a reutilização de planejamentos já formulados em outras épocas e contextos, para atender às necessidades atuais que demandam um novo olhar do professor.

Essa personalização torna-se mais efetiva quando o professor busca conhecer seus alunos, logo que inicia o trabalho com os mesmos. Essas informações sobre os alunos poderão ser obtidas com o professor anterior e por meio de atividades de sondagem que busquem conhecer as hipóteses de escrita dos alunos, como se portam diante das interações com os grupos e quais as atividades em que demonstram maior envolvimento.

Partindo desses conhecimentos prévios, através do mapeamento da turma acerca das suas necessidades e preferências, que será necessário sempre ser revisto durante todo o processo, o professor terá a liberdade de produzir propostas de atividades e de aulas que contemplem esses pontos. Sendo importante frisar que a liberdade do professor em planejar deve ter sempre como foco os alunos, portanto, os alunos também devem ser mencionados no planejamento, de forma a orientar o professor com relação às mediações das atividades. Esses registros permitem que o professor reflita sobre a turma como um todo, mas sem deixar de lado a individualidade de cada aluno diante da rotina frenética da sala de aula.

Ressaltamos que no próprio planejamento sejam descritas as possíveis estratégias e intervenções a serem realizadas com as crianças durante as atividades, bem como, os diferentes materiais direcionados a cada grupo ou criança. Articular essas especificidades durante o planejamento contribui para o gerenciamento de sala e consequentemente, para o maior aproveitamento do tempo e dedicação das crianças às ações propostas. Personalizar o planejamento de forma a atender as heterogeneidades da turma, implica em uma tomada de consciência e de preparação do professor para a aplicabilidade de ações mais assertivas diante do processo de alfabetização.

O presente trabalho não buscou oferecer um manual de como planejar no processo de alfabetização, pelo contrário, reconhecemos que o planejamento deve partir da reflexão do professor ao se deparar com sua realidade e recursos disponíveis, e ter a identidade necessária para respeitar as heterogeneidades dos alunos.

Defendemos aqui, a valorização do planejamento para a atuação docente, não aquele que é mera burocracia estampada em um papel ou arquivo digital. Mas, o planejamento fruto

da *práxis*, das ações e do conhecimento do professor reflexivo sobre aquilo que está apto a ensinar, que visa oferecer aos seus alunos o direito a um processo de alfabetização de qualidade, por meio de avaliações contínuas e propostas de atividades diversificadas. Reconhecendo diante desse cenário, a necessidade do atendimento individualizado e do respeito às heterogeneidades como exercício diário da profissão docente, para que dessa forma, o professor realmente tenha o planejamento como ferramenta que pode ser utilizada no processo de alfabetização.

Realizamos as considerações finais deste trabalho reconhecendo que ainda há muito para explorar no que compete às temáticas abordadas com relação ao planejamento, processo de alfabetização, professor reflexivo e heterogeneidades na sala de aula. Mas certos de que as discussões aqui expostas poderão colaborar para a reflexão de outros professores e impulsionar novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Yarla Suellen Nascimento; PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves Rodrigues Pessoa; BARBOSA, Bruna Guimarães Barbosa. O tratamento da heterogeneidade e as estratégias de agrupamento no terceiro ano do ciclo de alfabetização. In: **II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Recife, 2015. Disponível em: < <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-TRATAMENTO-DA-HETEROGENEIDADE-E-AS-ESTRAT%C3%89GIAS-DE-AGRUPAMENTO-NO-TERCEIRO-ANO-DO-CICLO-DE-ALFAB.pdf> > Acesso em: 14 jun. 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades** - Belo Horizonte: Ceale, 2006. p. 232. Disponível em: < http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-06_Capacidades_Atividades.pdf > Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Título V, Capítulo II, Seção III – Do ensino fundamental, artigos 32, 33, 34. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 13 maio 2020.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Caderno. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ano 02. Unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: < [https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano2/unidade_02_ano_02_laranja\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano2/unidade_02_ano_02_laranja(07_11_2012).pdf) > Acesso em: 29 maio 2020.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Caderno. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ano 02. Unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/72.pdf> > Acesso em: 01 jul. 2020.

_____. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 2013. p. 103-128. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N. 2, de 22 de dezembro de 2017**. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRO2017.pdf > Acesso em: 21 maio 2020.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: <

http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 > Acesso em: 28 maio 2020.

COUTINHO, Marília de Lucena . **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> > Acesso em: 03 jun. 2020.

DE FREITAS, Adriany Paula. Avaliações diagnósticas na perspectiva da psicogênese e a Evolução Psicogenética dos alunos em uma escola municipal da cidade de Manaus-AM. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em: < <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/569> > Acesso em: 30 maio 2020.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, 2015. p. 635-649. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300635&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 20 maio 2020.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. Heterogeneidade no ciclo de alfabetização: possibilidades de trabalho com atividades diversificadas numa turma do 2º ano. In: **II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas e alfabetização**, Recife, 2015. Disponível em: < <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/HETEROGENEIDADE-NO-CICLO-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-POSSIBILIDADES-DE-TRABALHO-COM-ATIVIDADES-DIVERSIFICADA.pdf> > Acesso em: 4 jul. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Evolução da escrita. In: FERREIRO, E; TEBEROSKY, A **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 191-267.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: v. 4, p. 44-45, 2002.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa et al. Planejamento e organização do trabalho escolar. In. LÜCK, Heloísa et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf > Acesso em: 28 jun. 2020.

MENDONÇA, Onaide; MENDONÇA, Olympio. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização, 2011. **Acervo Digital da UNESP**. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf> > Acesso em: 4 jul. 2020.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 23-35, 2011. Disponível em: <

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf> > Acesso em: 02 jul. 2020.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emilia Ferreiro. **Revista de Letras**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5041/3838>> Acesso em: 19 maio 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2020.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, jan./abr. 2011. p. 157-173. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2020.

NIZA, Sérgio. A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. **Escola moderna**, v. 9, n. 5, p. 39-46, 2000. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_s_niza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.

NÖRNBERG, Marta; JÄGER, Josiane Jarline; SOUTO, Luiza Kerstner. Concepções e Princípios para o Planejamento do Ensino: a perspectiva de professoras orientadoras de estudo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 335-357, 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nornberg-jager-souto.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2020.

SILVEIRA, Renata da Conceição; LEAL, Telma Ferraz. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13291>> Acesso em: 27 jun. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, nº 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2020.

TEIXEIRA, Priscila Gervásio; BERNARDELLI, Kellen Cristina Alves. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas**, v. 18, n. 3, p. 170-196, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/28259>> Acesso em: 27 jun. 2020.