

CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO: a perspectiva de professoras orientadoras de estudo

Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Josiane Jarline Jäger

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Luiza Kerstner Souto

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Resumo

Este artigo discute concepções e princípios para o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização decorrentes da análise de textos elaborados pelas professoras orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com base na análise de conteúdo, os seguintes princípios foram identificados: valorizar conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses de escrita; observar os eixos de ensino da Língua Portuguesa; e garantir os direitos de aprendizagem. As escritas pouco referem a progressão do ensino e da aprendizagem como princípios articuladores do planejamento com vistas ao avanço da escolarização das crianças. Não há explicitação de princípios derivados do trabalho docente em sala de aula. Revelam atenção para com os conhecimentos das crianças sobre a escrita e suas vivências.

Palavras-chave: Planejamento. Ensino. Alfabetização. PNAIC.

Abstract

This article discusses conceptions and principles for the planning of teaching in the cycle of literacy resulting from the analysis of texts elaborated by study guiding professors of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). Based on content analysis, the following principles were identified: value the children's previous knowledge and their writing hypothesis; observe the teaching axis of the Portuguese Language; and ensure the rights of learning. The writings refer very little to the progression in teaching and learning as integrating principles of planning for the advance of children's schooling. There is no explanation of principles arising from the teaching work in the classroom. They reveal attention concerning the children's knowledge about writing and their experience.

Keywords: Planning. Teaching. Literacy. PNAIC.

Introdução

Este artigo discute concepções e princípios que orientam o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização, segundo o ponto de vista de professoras que atuaram como orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades e redes de ensino públicas. Para isso, analisa o conteúdo de textos produzidos durante os encontros coordenados por uma das universidades responsáveis pela formação no Rio Grande do Sul.

Os textos escritos pelas orientadoras de estudo mostram certa centralidade em torno das orientações teórico-conceituais e didáticas referidas pelos cadernos de formação do programa, o que gera algumas indagações: É possível considerar a centralidade dos princípios indicados como característica produtiva para o processo de planejamento? Pode esses princípios indicados apontar para a complexidade da ação pedagógica? Os princípios referidos permitem que tipo de problematização sobre o desenvolvimento profissional das docentes, especialmente no contexto do programa de formação em que foram sistematizados e elaborados? A escrita realizada em contexto de formação continuada, no caso, o programa do PNAIC, restringe a capacidade de articular e explicitar saberes decorrentes do trabalho docente como alfabetizadora?

No contexto escolar, os docentes organizam e definem sua prática a partir dos saberes que possuem e transmitem, afinal, “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2012, p.31). No entanto, a relação dos docentes com seus saberes nem sempre parece ser algo que está explicitamente colocada. Não raras vezes percebemos que pouco sabemos ou conhecemos sobre as razões que movem os professores no planejamento de sua prática de ensino. Num plano de aula, nem sempre o professor refere quais são as concepções de ensino e de aprendizagem que assume ao selecionar determinados conteúdos e atividades, por exemplo.

Tardif (2012) explica que a ação pedagógica integra diferentes saberes advindos de fontes variadas. O autor apresenta uma classificação dos saberes docentes buscando dar conta da pluralidade que os constitui: saberes pessoais; saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Afirmar que os saberes dos professores são plurais significa admitir que a ação do professor está sujeita, pelo menos em algum nível, a sua capacidade de dominar, integrar, mobilizar essa pluralidade de saberes nas tomadas de decisão *sobre a e na* ação pedagógica. Da mesma forma, para que o professor elenque e explicita os princípios para planejar, é preciso que ele administre esses saberes na sua elaboração, bem como tenha clareza daquilo que o mobiliza para o ato de planejar. Além disso, escrever sobre o que se faz não é algo fácil, visto que a escrita nem sempre revela o que se faz ou o que se pretende fazer, especialmente quando se planeja, pois ainda se está no plano da intenção, de uma previsão

sobre o que se realizará, em sala de aula, com os estudantes. Escrever sobre as intenções, ou até mesmo sobre a ação pedagógica, ainda se mostra como uma tarefa complexa.

Em oposição ao que Tardif (2012) apresenta em sua pesquisa, na qual os professores supervalorizam os saberes experienciais e os tomam como fundamentos da prática e da competência profissional, nas escritas analisadas os saberes experienciais pouco aparecem, dando lugar de destaque a saberes de cunho mais teórico, relacionados ao planejamento, provenientes dos cadernos de formação do programa PNAIC. Isto pode ser visto nas categorias postas em evidência a partir da análise das escritas das orientadoras de estudo que, em sua maioria, referiram os conhecimentos prévios e as hipóteses de aquisição de escrita como aspectos importantes de serem observados no processo de planejamento.

Tais evidências apontam para a importância dos estudos teóricos nos cursos de licenciatura para que se tenha mais clareza quanto aos princípios e saberes necessários ao ato de planejar. As duas categorias identificadas – conhecimentos e prévios e hipóteses de aquisição de escrita – têm sido enfatizadas como conteúdos dos planos de ensino dos cursos de formação inicial, em especial, no curso de Pedagogia (Picolli, 2015), e, sobretudo, em programas de formação continuada, como o PNAIC. Nesse sentido, observa-se que as professoras focalizam em suas escritas os principais elementos ressaltados pela literatura e pelos cadernos de formação como importantes para o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização. Considerar os conhecimentos prévios significa saber quais hipóteses de escrita as crianças possuem, diagnóstico este que define os rumos do planejamento do ensino voltado à progressão das aprendizagens.

Garcia, Fonseca e Leite (2013), em estudos sobre os currículos de licenciaturas e das políticas curriculares para os cursos de formação de professores, afirmam que a formação de professores tem se voltado para um viés pragmatista, empírico e tecnicista, supervalorizando-se o pilar prático da profissão. Há um processo de desintelectualização do professorado, como se os professores fossem apenas “aplicadores” de teorias que estudam durante sua formação (Garcia, 2015). A professora, ao contrário disso, é uma profissional, e como tal, possui conhecimentos específicos *sobre e na* sua ação. Esta só é capaz de refletir sobre sua prática se construir aportes teóricos e conceituais durante a sua formação inicial e continuada.

Assim, neste texto, assume-se a compreensão de que pensar ou renovar a ação pedagógica torna-se possível quando se opera a partir dos conhecimentos que constituem o repertório de saberes da professora. Por isso, entende-se que a construção de princípios e/ou saberes orientadores para o planejamento não se constitui apenas em conhecimentos técnicos e procedimentais, mas diz respeito aos fundamentos da profissão docente. Esse modo de compreender reforça a dimensão intelectual e processual que caracteriza a atividade profissional docente, pois “[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional” (Tardif, 2012, p.14). Ou seja, as professoras dominam progressivamente os saberes necessários à realização de seu trabalho à medida em que o realizam, pois é *a partir do e no* exercício da docência que o desenvolvimento da profissionalidade acontece. Assim, a professora é uma profissional intelectual porque sua

prática é sempre processual e dinâmica; isto é, depende dos contextos, dos sujeitos, das condições de trabalho e, por isso, sua formação continuada precisa se ocupar disso, afinal, os conhecimentos sobre o ensino avançam e são aprimorados em função da compreensão sobre os diferentes fatores envolvidos, entre eles, o domínio teórico-metodológico de conteúdos e conhecimentos que são objetos de ensino na educação básica.

Nesse sentido, ao entender o planejamento como um dos aspectos centrais da organização do trabalho pedagógico do professor, que leva em conta a complexidade de conteúdos, objetivos e princípios que norteiam a ação pedagógica, bem como as condições e contextos de sua produção, sustenta-se que o desenvolvimento profissional docente acontece e decorre da própria atividade intelectual do professor e pouco em razão de sua capacidade de usar meios, recursos ou manuais organizados por outros sujeitos ou grupos, indicando que a docência não se restringe à dimensão técnica ou à tarefa de aplicar algo a alguém. Deste modo, a referência à construção de princípios e/ou saberes teórico-metodológicos sobre o planejamento no ciclo da alfabetização parte da compreensão de que o professor constrói diversos conhecimentos para o aprimoramento de sua ação de planejar e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica. Tal compreensão mostra que a ação de planejar o ensino se constitui como um saber exclusivo da profissão docente.

Gauthier (Ivo; Dencuff, 2014) afirma que o professor precisa ter boas estratégias pedagógicas para que os alunos aprendam. Para ele, a profissionalidade docente funda-se “a partir de estudos precisos e rigorosos sobre o efeito de ações realizadas, a eficácia dos gestos profissionais dos atores, para integrá-las, em seguida, na formação, de modo a obter um saber profissional compartilhado” (p. 279). Isso significa que, como profissional, o professor precisa ter saberes compartilhados por seus pares, os quais evidenciam a legitimidade da profissão e caracterizam sua ação como uma atividade intelectual.

Além dos aspectos até aqui referidos, é preciso observar que, no caso do exercício da docência no ciclo de alfabetização, há um conjunto de saberes específicos sobre a língua e o seu ensino que precisam ser de domínio do professor a fim de qualificar e adensar as proposições didáticas. Shulman (1987; 2014) indica um conjunto de categorias que constituem a base de conhecimento do professor. Entre essas categorias, menciona que “o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar” (Shulman, 2014, p. 207). O conhecimento pedagógico do conteúdo é um “amalgama especial de conteúdo e pedagogia”, um tipo de “terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (p. 206); um tipo de conhecimento que lhes permite condições e habilidades específicas sobre como tópicos de conteúdos, problemas ou questões podem ser apresentados, adaptados, organizados em situações de ensino de tal forma que atendam aos interesses, às necessidades ou às aptidões dos estudantes.

Nessa direção, a advertência de Magda Soares (2003) sobre certa perda da especificidade da alfabetização é prudente. A pesquisadora aponta que, dentre vários fatores, esta deve-se principalmente pela não clareza sobre a concepção de alfabetização e o conceito de letramento e, também, sobre a organização do ensino em ciclos, que coloca a progressão do ensino e das aprendizagens como eixo articulador do planejamento no ciclo

de alfabetização. Para a autora, a perda da especificidade da alfabetização, bem como de sua concepção, também está relacionada a uma distorção de conceitos trazidos pelo construtivismo e sua difusão entre o professorado que, em muitas situações, levou a práticas de ensino assistemáticas e espontâneas, assentadas pela noção de que a criança aprende em seu próprio tempo e ritmo, sem necessidade de intervenções metódicas.

Com base na concepção de que a criança aprende em interação com o objeto de conhecimento, propagou-se a abolição de qualquer método de alfabetização. Com isso, a ideia de sistematização do ensino, bem como a especificidade da aquisição da técnica da escrita começaram a ser ignoradas no processo educacional. Segundo Soares (2003, p. 17), “se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”. Método e teoria não são duas coisas incompatíveis, pelo contrário, toda teoria no âmbito da educação deve gerar um caminho para o professor e este precisa organizar sua ação pedagógica a fim de sistematizar o ensino da língua escrita.

Segundo Morais (2006, p. 12), “se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções”. Com o construtivismo, a ideia de que a criança aprende sozinha foi sendo propagada de uma forma distorcida, dando a entender que os professores não precisam fazer nada para que as crianças se apropriem da escrita alfabética. Entretanto, com base no paradigma construtivista, o que se busca é identificar e reconhecer as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita ao longo de seu desenvolvimento.

Nessa direção, a atuação do professor-alfabetizador, tendo em vista a complexidade do processo de aquisição da língua, é o de acompanhar esse processo de conceitualização que a criança faz, criando metodologias de ensino que auxiliem as crianças a pensarem sobre esse objeto de conhecimento. Isso envolve a tarefa de dinamizar metodologias que contemplem indagações que ajudem as crianças em seu processo de estruturação, desestruturação, reestruturação de hipóteses e conceitos sobre a escrita e a leitura. E, para isso, como refere Magda Soares (2016, p. 335), é preciso “alfabetizar com método”, o que é constituído por um conjunto de “procedimentos que se fundamentam no domínio que o alfabetizador deve ter de teorias e princípios psicogenéticos que iluminam os processos cognitivos e linguísticos da progressiva construção do conceito da língua escrita pela criança”.

Para adotar metodologias efetivas que auxiliem as crianças a progredir nas aprendizagens, o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos específicos sobre a língua para saber como agir frente aos conhecimentos que as crianças ainda não desenvolveram. Entendendo o que ensina, o professor cria situações e condições de ajuda aos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção do conhecimento e, assim, engendra a progressão do ensino e da aprendizagem. Tais aspectos e práticas estão, desse modo, também vinculados ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Afinal, é *no e a partir do* exercício da docência e nos encontros

educativos que o professor pode qualificar suas ações com o apoio de estudos e interações com pares, ampliando seu repertório e suas possibilidades de ação, tendo em vista a progressão dos seus saberes docentes, enquanto alfabetizador, e a progressão da aprendizagem das crianças.

No contexto desta reflexão, o planejamento é entendido como ação que pode proporcionar situações reflexivas de ensino, que valorizam e sistematizam 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 pedagógica, desde que articule aspectos conceituais e metodológicos dos conteúdos de ensino e leve em conta os conhecimentos prévios das crianças. Assim, a atividade de diagnóstico dos níveis de escrita e de leitura é fundamental, pois o professor alfabetizador, ao saber que conhecimentos as crianças possuem e quais ainda precisam ser desenvolvidos, pode organizar a sua prática considerando a progressão do ensino e das aprendizagens.

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 sujeitos críticos, capazes de criar e transformar conhecimentos, primando pelo respeito aos ritmos de aprendizagem de modo que possam avançar em seus saberes. Outro princípio refere-se ao fato de que, planejando e pensando sobre as práticas realizadas, o professor desenvolve-se profissionalmente, pois “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 dão qualidade à ação de planejar e realizar a atividade docente.

É com base nesses aportes que se busca analisar e compreender quais são os princípios para o planejamento do ensino nos anos iniciais, referidos pelas professoras orientadoras de estudo do PNAIC. Para isso, a seguir, apresenta-se o programa e os pressupostos teórico-conceituais que sustentam as concepções de planejamento expressas pelos cadernos de formação. Após, textos escritos sobre planejamento pelas professoras participantes do PNAIC são analisados e colacionados com os elementos aportados pelos cadernos de formação e discutidos à luz de referentes teóricos sobre organização e planejamento do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

A temática planejamento nos cadernos de formação do PNAIC

O PNAIC é um compromisso assumido pelas esferas federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, diversas ações são desenvolvidas de forma integrada: a distribuição de livros e materiais didáticos, a produção de referências curriculares e pedagógicas, a

realização de atividades de formação continuada, de gestão e de controle social. A formação dos professores alfabetizadores envolve diferentes agentes: a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, as Instituições de Ensino Superior, as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

No Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2012 e 2016, duas instituições públicas de ensino superior foram responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores: a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No âmbito da universidade, uma equipe de profissionais formada pelo coordenador geral e adjuntos e pelos supervisores e formadores organizavam e planejavam as atividades de formação das orientadoras de estudo. Na esfera das redes de ensino básico, atuavam os coordenadores locais e as orientadoras de estudo, profissionais que realizavam os encontros de formação com as alfabetizadoras.

Em 2013, o foco dos estudos foi a Língua Portuguesa. As atividades de formação das orientadoras de estudo totalizaram 200 horas anuais, realizadas em encontros bimensais. No caso da instituição investigada, em 2013, 457 orientadoras de estudo participaram. Em 2014, o foco dos estudos foi a Matemática, articulada às questões do ensino da Língua Portuguesa, especialmente explorando aspectos relativos à leitura e à produção textual. As atividades totalizaram 200 horas de formação, em encontros trimensais, com a participação de 469 orientadoras de estudo. Em 2015 e 2016, a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização foi tema da formação, com cerca de 430 participantes, totalizando 200 horas de atividades, com encontros quadrimestrais.

De acordo com o caderno de apresentação, “Formação do Professor Alfabetizador” (Brasil, 2012a, p. 27), “a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula”, no decorrer da sua carreira docente, nos conflitos que se estabelecem em sala de aula, no debate com outros professores, na troca de experiências e reflexões sobre a prática de ensino. Nessa direção, com a intenção de refletir sobre os saberes docentes e, conseqüentemente, auxiliar na qualificação das práticas de ensino, nos encontros de formação do PNAIC eram estudados e aprofundados conceitos que diziam respeito aos conteúdos de ensino no ciclo de alfabetização, aos processos de organização do trabalho pedagógico e ao desenvolvimento profissional docente. Os estudos eram subsidiados com textos dos cadernos de formação.

Os textos dos cadernos de formação do PNAIC foram elaborados por professores vinculados a diferentes grupos de pesquisa sobre alfabetização, matemática, formação de professores e demais áreas de conhecimento, com reconhecida trajetória acadêmica e de pesquisa. Para o primeiro ano de formação (2013) foram produzidos 36 cadernos. Quatro discorrem sobre a organização do programa, a formação de professores, a avaliação e a educação especial. Oito temas são abordados nos outros 32 cadernos, sendo quatro sobre cada unidade temática, um para cada ano do ciclo de alfabetização (Unidade 1: Ano 1, Ano 2, Ano 3) e um para a educação do campo.

Para mapear as concepções de planejamento, realizou-se o estudo e análise dos textos de 24 cadernos relativos ao ciclo de alfabetização. O conteúdo dos textos foi catalogado em

três eixos: *conceito* de planejamento, *aspectos ou princípios didáticos* e *concepção de ensino-aprendizagem*. É importante ressaltar que, muitas vezes, as ideias relativas aos eixos estabelecidos se apresentavam de forma articulada; assim, optou-se por situá-las no eixo sobre o qual mais apresentava informações. Após, foi feita uma síntese dos conteúdos catalogados das unidades 1, 2, 3, 5, 6 e 8, pois essas tinham o planejamento como temática articuladora das reflexões.

Os textos das seis unidades selecionadas versam sobre diferentes aspectos do planejamento e da avaliação, tomando como base conceitual a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e elementos da teoria sociointeracionista (Vygotsky, 1994) e construtivista de ensino (Piaget, 1973). 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 e do como os indivíduos dele se apropriam. Nesse sentido, conhecer o que a criança sabe e como ela pensa a escrita, por exemplo, são conhecimentos a serem mobilizados pelos professores pois subsidiam o processo de planejamento do ensino no ciclo de alfabetização.

Em relação aos conteúdos de ensino no ciclo de alfabetização, os objetivos das diferentes áreas de conhecimento são sistematizados nos quadros de direitos de aprendizagem. Na área da Língua Portuguesa, quatro são os eixos a serem considerados no planejamento das situações de ensino. São eles: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, incluída neste eixo a apropriação do sistema de escrita alfabética. Embora os direitos de aprendizagem sejam indicados por área do conhecimento, recomenda-se que o planejamento seja realizado de forma interdisciplinar, variando estratégias didáticas e organizando a turma de diferentes modos. Assim, para garantir a progressão do ensino e das aprendizagens, sugere-se estabelecer rotinas de sistematização e organização do trabalho pedagógico, favorecendo que os eixos e direitos de aprendizagem, em cada área do conhecimento, sejam contemplados por meio de diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico (Nery, 2006): atividades permanentes, atividades de sistematização, sequências didáticas, projetos didáticos. Na sequência, algumas ideias recorrentes nas unidades 1, 2, 3, 5, 6 e 8, relativas aos eixos *conceito* e *aspectos didáticos* do planejamento, são apresentadas.

Os textos da unidade 1 (Brasil, 2012b; Brasil, 2012c; Brasil, 2012d) abordam a complexidade do aprendizado do sistema de escrita alfabética, enfatizando a importância da organização de um currículo no qual concepções e princípios de alfabetização estejam claros. O planejamento é posto como aspecto central, pois, para que o currículo esteja de acordo com as práticas pedagógicas, e vice-versa, é necessário o arranjo das ações escolares, sendo o planejamento um aspecto elementar para a organização do trabalho docente. Os textos também enfatizam a importância de considerar os direitos de aprendizagem no planejamento das aulas, bem como para o atendimento das necessidades dos alunos. Indicam a importância de se levar em conta a progressão das aprendizagens. Também é enfatizado que para planejar é importante a tomada de consciência sobre o compromisso com os alunos, com os princípios educativos e com as escolhas e definições das estratégias a serem utilizadas para garantir o direito de aprender.

Os cadernos da unidade 2 (Brasil, 2012e; Brasil, 2012f; Brasil, 2012g) tem como temática central a discussão sobre o planejamento, o que envolve a organização, a previsão do tempo e a construção de rotinas voltadas para o trabalho com os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização, levando em conta o uso social da língua, não somente o uso escolar. A elaboração de planos anuais e diários é enfatizada como fundamental na prática do professor porque o ajuda a não perder de vista os direitos de aprendizagem dos alunos. O planejamento é considerado “uma ação autoformativa, que propicia a articulação entre o que sabemos, o que fizemos e o que vamos fazer” (Brasil, 2012e, p. 36). No caderno do ano 2 (Brasil, 2012f, p. 6), em referência aos estudos de Libâneo, o planejamento é trazido como “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Como aspectos e princípios didáticos são referidos a organização da ação pedagógica em relação às prioridades de ensino em cada ano e a atenção ao que as crianças já sabem, focalizando o que se espera que aprendam. A reflexão do professor sobre sua prática é trazida como atividade que qualifica o seu planejamento e sua ação pedagógica, inclusive no que tange a situações de improviso na sala de aula. É defendido que o aluno precisa ser incluído no processo de planejamento para assim aprender a administrar seu tempo e atividades, ter consciência sobre o que é trabalhado, avaliado ou que precisa ser retomado. No caderno do ano 3 (Brasil, 2012g) são elencados 10 princípios que caracterizam o planejamento de ensino na perspectiva sociointeracionista, além de se indicar 10 tipos de recursos didáticos relevantes para o ciclo de alfabetização, a serem considerados pelo professor em seu planejamento.

A aprendizagem da escrita alfabética é tema da unidade 3. Os textos do ano 1 (Brasil, 2012h) abordam metodologias de alfabetização para a apropriação da escrita de forma a garantir o seu ensino sistemático. Já nos cadernos dos anos 2 e 3 (Brasil, 2012i e Brasil, 2012j), o foco está no aprofundamento e consolidação dos conhecimentos sobre a escrita. Nesses cadernos, situações didáticas que podem aprimorar a apropriação da escrita ou da ortografia são ressaltadas, visando ao processo de consolidação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. O trabalho com a consciência fonológica é bastante enfatizado como importante elemento que ajuda os alunos a refletir sobre a língua, compreendendo o funcionamento da escrita alfabética. Além disso, os livros didáticos, os livros dos acervos complementares e os jogos são apresentados como alternativas para a organização do trabalho docente. A escolha e/ou criação de diferentes recursos são postos como fatores que ajudam o professor a planejar situações didáticas e a exercer seu papel como mediador da aprendizagem.

Na unidade 5, os cadernos (Brasil, 2012k; Brasil, 2012l; Brasil, 2012m) trazem aspectos sobre a importância da interação com diferentes usos e funções da língua escrita, o que é favorecido por meio do trabalho com os gêneros textuais. Para isso, referem que na escolha dos textos o professor precisa observar características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas do texto a fim de que no planejamento sejam previstas situações que permitam aos alunos realizarem diferentes operações de linguagem e de letramento. O planejamento do ensino envolvendo os diversos gêneros textuais é enfatizado

como forma de enriquecer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e como modo de promover o trabalho interdisciplinar.

A unidade 6 aborda o planejamento da alfabetização com foco na integração com as diferentes áreas do conhecimento. Os cadernos (Brasil, 2012n; Brasil, 2012o; Brasil, 2012p) ressaltam que para se formar cidadãos letrados é necessário planejar práticas sociais de leitura e de escrita envolvendo diferentes gêneros textuais e atividades de apropriação da escrita alfabética. Para isso, enfatizam as modalidades organizativas do trabalho pedagógico – atividades permanentes, projetos e sequências didáticas – como favorecedoras de uma ação interdisciplinar. Defende-se que a organização pedagógica precisa ser flexível e aberta a possibilidades e imprevistos. O planejamento é trazido como forma de qualificar a prática do professor, possibilitando-o refletir sobre seus objetivos, articulando-os de forma mais consciente com as atividades a serem desenvolvidas.

Na unidade 8 (Brasil 2012q; Brasil, 2012r; Brasil, 2012s), os processos de avaliação e planejamento são elencados como ações contínuas e articuladas entre si e como atividades próprias do exercício docente que permitem garantir que os direitos de aprendizagem sejam respeitados e as necessidades das crianças atendidas. Neste contexto, o planejamento é trazido como forma de reconhecer os conhecimentos construídos pelas crianças e como meio de proporcionar situações de aprendizagem com objetivos claros. Este, juntamente com a organização das informações sobre as crianças e dos recursos didáticos, são considerados como pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito. Como aspectos didáticos, as diversas formas de registro são enfatizadas como importantes para o planejamento e a avaliação no ciclo de alfabetização. O compartilhamento destes registros com os professores dos outros anos do ciclo é colocado como ação que pode ajudar no planejamento escolar e do professor, pois possibilita a elaboração de diferentes estratégias para cumprir os objetivos de ensino.

No conjunto dos cadernos analisados, observa-se que a reflexão do professor é trazida como aspecto importante para que o mesmo reinterprete suas ações e, a partir disso, qualifique-as. Defende-se ainda que o professor não é um técnico que apenas transmite teorias que lhe são ensinadas, mas é um profissional que toma decisões e reflete sobre sua ação, de acordo com teorias, conhecimentos específicos, crenças e valores. O regime em ciclos é diferenciado da progressão automática por meio de justificativas pedagógicas que recomendam sua adoção porque valoriza as dimensões processuais e típicas das operações cognitivas realizadas pelas crianças em processo de alfabetização. Nesse contexto, a avaliação é entendida como elemento que favorece o planejamento do ensino e a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, principalmente por meio do seu acompanhamento diário, pois intervenções que apoiem e auxiliem as crianças na progressão de suas aprendizagens podem ser realizadas de forma articulada e sistemática.

Interessante destacar que, nos cadernos de formação analisados, a relação entre avaliação e planejamento é indicada de forma mais explícita nas unidades 1 e 8. Entretanto, observa-se que, nos cadernos da unidade 1, o foco recai sobretudo sobre a discussão do currículo e do planejamento do ensino no ciclo de alfabetização. Já nos cadernos da

unidade 8, o foco centra-se nas práticas e instrumentos de avaliação, colocando o registro feito pelo professor alfabetizador como um importante instrumento de acompanhamento e controle das aprendizagens construídas pelas crianças e das práticas de ensino por ele conduzidas. O que também se evidencia é certa preocupação em colocar a avaliação como prática que subsidia o planejamento, visando à progressão do ensino e da aprendizagem.

Concepções e princípios sobre planejamento: a perspectiva das professoras

Para acompanhar e monitorar as atividades de formação e as aprendizagens construídas, a universidade formadora planejou situações em que textos foram escritos pelas orientadoras de estudo a partir da indicação de questões mobilizadoras para a reflexão, relacionadas ao conteúdo temático do encontro de formação. As respondentes eram orientadas a observar alguns aspectos durante o momento de escrita: não pedir ou sugerir pontos para a escrita do texto; elaborar a escrita de forma individual; respeitar o tempo para a produção da escrita (até 20 minutos). Após elaborar os textos, as participantes eram convidadas a compartilharem suas escritas, que passavam a ser objeto de problematização ao longo do encontro, por meio do estudo e retomada dos conceitos desenvolvidos nos cadernos de formação, mediados pela formadora da turma de orientadoras de estudo.

Ao longo do primeiro ano de formação do PNAIC (2013), foram produzidos e catalogados 2533 textos¹ escritos pelas professoras orientadoras de estudo sobre sete temáticas de estudo. O foco desta análise recai sobre o conteúdo de 64 textos, de um total de 315, que versam sobre processos de planejamento, escritos pelas participantes a partir da proposição de duas questões mobilizadoras: “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?”

Seguindo pressupostos da análise de conteúdo (Moraes, 1999), realizou-se o exame dos textos por meio de uma leitura flutuante, buscando identificar as concepções e os princípios que orientam o processo de planejamento, conforme explicitado pelas participantes em seus textos. Na sequência, foi feita uma segunda leitura, mais atenta, observando quais ideias eram mais recorrentes e se estas estavam relacionadas aos princípios teórico-metodológicos do processo de planejamento, referidos pelos cadernos de formação ou se pautavam em outras bases teóricas. Desse processo resultaram as unidades temáticas, que foram assim organizadas: (1) valorizar conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses de escrita; (2) observar os eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa; e (3) garantir os direitos de aprendizagem.

(1) valorizar conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses de escrita

No contexto de uma sala de aula, múltiplos são os saberes em circulação, explicitando formas e conhecimentos sobre os objetos em estudo. Teixeira e Sobral (2012, p. 669)

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”. Portanto, a habilidade de escutar, sistematizar e articular os diferentes saberes requer da docente a capacidade de estabelecer relações entre o que as crianças conhecem e os conteúdos de ensino.

Em vários textos dos cadernos de formação é explicitada a importância de valorizar e mobilizar os conhecimentos prévios das crianças a fim de subsidiar novas aprendizagens. Os conhecimentos prévios são recorrentemente trazidos como aspecto importante a ser considerado pelo professor na organização do planejamento a fim de, assim, valorizar as habilidades e as necessidades das crianças. Tal concepção também se ampara nas ideias de Piaget (1973) e Vygotski (1994), os quais sustentam em seus estudos que os conhecimentos são estruturados e reestruturados a partir do que já se sabe.

Nas escritas das participantes foi possível identificar significativo destaque dado para a importância de se buscar saber quais são os conhecimentos prévios das crianças. Vejamos alguns excertos de textos escritos pelas orientadoras de estudo (OE):

[...] 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)

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)

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)

As escritas acima referem aspectos sobre a necessidade de se partir dos conhecimentos prévios para pensar o processo de planejamento, de modo que, dessa forma, se possa pensar em estratégias que ajudem a avançar nas aprendizagens. No conjunto das escritas analisadas, os conhecimentos prévios são indicados como norteadores do planejamento realizado pelas professoras. Elas referem tanto os conhecimentos já adquiridos e desenvolvidos na escola, como os conhecimentos gerais, os quais as crianças já trazem de seu contexto familiar e de sua experiência de vida.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) mostram que os sujeitos são ativos na construção do conhecimento. Seus estudos buscaram compreender os mecanismos que os sujeitos realizam na interação com a língua materna e com a linguagem escrita, enquanto objeto de conhecimento. As escritas produzidas pelas crianças envolvem a aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de conhecimento que precisam ser consideradas pelo professor alfabetizador. Essa atitude por parte do professor 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 escrita.

Os conhecimentos referentes à língua escrita avançam na medida em que os sujeitos aplicam esquemas cada vez mais complexos de interação com a língua, que ocorrem em decorrência 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 mostram que há um sujeito, a criança, que busca pela aquisição do conhecimento, que propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo uma metodologia, uma forma por ele pensada (Ferreiro e Teberosky, 1999). Essas tentativas de solucionar os problemas encontrados em seu processo de aquisição da escrita são evidenciadas em hipóteses evolutivas que possuem características específicas que a criança apresentará até se apropriar do sistema de escrita alfabética, que tem como um dos elementos principais a compreensão de que cada som corresponde a uma letra ou conjunto de letras. De acordo com as pesquisas das autoras, quatro hipóteses foram formuladas, reunindo características do pensamento da criança sobre o funcionamento da escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética.

Nos cadernos de formação da unidade 3, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita e as hipóteses de aquisição da escrita são enfatizadas. Os textos dessa unidade descrevem as principais características de cada nível de escrita, sobretudo, na perspectiva do planejamento. Enfatizam a importância do professor ter clareza das hipóteses dos alunos com o propósito de planejar intervenções que ajudem as crianças a avançar na construção de conhecimentos, dado que as turmas são heterogêneas em suas hipóteses de escrita.

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

Fundamentalmente, creio ser necessário considerar os conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura e a escrita pela realização de um diagnóstico o mais preciso possível dos alunos; bem como sobre 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)
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)
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)

Embora as orientadoras não descrevam as características principais de cada nível de escrita, elas enfatizam as hipóteses de escrita da criança como um conhecimento prévio

necessário de ser observado no planejamento das intervenções didáticas. Chama atenção, no entanto, que não há referência à heterogeneidade de hipóteses como característica de uma turma do ciclo de alfabetização. Pode-se, assim, perguntar como o conhecimento sobre as hipóteses de fato é reconhecido como elemento articulador das situações de ensino e como essa heterogeneidade é considerada e contemplada na organização das atividades didáticas.

Atendendo ao direito de todas as crianças se alfabetizarem, é importante partir do ponto em que elas se encontram, reconhecendo e considerando a heterogeneidade que existe dentro do grupo. O conhecimento das hipóteses de escrita oportuniza reflexões sobre as possibilidades de intervenção didática (Seal e Silva, 2012), o que permite avaliar a diversidade da turma e assim contemplar a todos com atividades desafiadoras que façam refletir sobre a escrita alfabética e avançar nas hipóteses. Para isso, precisam ser formuladas e propostas atividades distintas ou que podem ser resolvidas de variadas formas pelas crianças que se encontram em diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita.

(2) observar os eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa

Os textos do ano 2, da unidade 2 (Brasil, 2012f, p. 9), versam sobre a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: “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”. Nessa direção, alguns objetivos e estratégias são indicadas como orientação para o planejamento, enfocando os eixos de ensino da Língua Portuguesa e contemplando aspectos relacionados à análise linguística, à leitura, à produção de textos escritos e à oralidade.

Para o eixo da análise linguística, sugere-se incluir atividades que promovam a reflexão sobre a língua escrita, observando-se que o processo seja desenvolvido de forma lúdica. Para isso, 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 são indicadas como tônicas das situações didáticas propostas.

No eixo da leitura, para que a criança a compreenda 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 ou da obra.

No eixo da produção de texto, sugere-se que, ao planejar uma produção textual, se promova o pensar sobre “*o que? como? para que? para quem?*”, ou seja, dentro de qual contexto de produção o texto será elaborado. 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 planejados pelo professor, pois constituem-se em estratégias importantes que favorecem o desenvolvimento de habilidades de organização e escrita de textos.

No eixo da oralidade, quando o pressuposto é alfabetizar letrando, o planeamento a ser organizado e conduzido pelos docentes pode fazer uso de estratégias didáticas em que se valorizam os diferentes textos da tradição oral, como: parlendas, adivinhas, músicas, versinhos. É importante propor para as crianças atividades de oralização do texto escrito, por meio da leitura, da recitação e da apresentação teatral. Além dessas estratégias, é importante propor situações de relações entre fala e escrita, refletindo sobre a variação linguística e interseção entre fala e escrita em diferentes espaços sociais. De igual forma, é preciso prever situações de produção e compreensão de gêneros orais, por meio da realização de diferentes estratégias como seminário, júri simulado, exposição oral, entrevista, dramatização, debates.

Nas escritas analisadas, observa-se referências aos eixos de ensino como princípios organizadores do planeamento:

Os eixos que direcionam o planeamento 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)

Embora no conjunto de textos se observe certa importância atribuída à tarefa de contemplar os eixos ensino da Língua Portuguesa no processo de planeamento, as escritas não apresentam ilustrações sobre que tipos de atividades ou que aspectos de ensino relacionados a cada um dos eixos precisam ser realizados para de fato contemplar habilidades e conhecimentos que constituem cada um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa. Ainda que se 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, o conteúdo das escritas das orientadoras de estudo pouco explicita quais concepções elas possuem e sustentam em torno de cada um dos eixos.

As escritas se limitam a uma compreensão relativa à identificação dos eixos de ensino da língua portuguesa. Tal aspecto permite ponderar que este conhecimento talvez tenha sido acessado de forma mais sistematizada no contexto da formação ocorrida no âmbito do programa PNAIC. De algum modo, isso também reitera a importância de situações em que os princípios organizadores e os conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento sejam formalizados, algo que muitas vezes não é objeto de estudo sistemático nos currículos e programas dos cursos de formação inicial, o que acaba

favorecendo a dicotomia entre teoria e prática (Gatti & Nunes, 2009; Piccoli, 2015; Nörnberg & Cava, 2017).

(3) 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” (Brasil, 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” (Brasil, 2012t), da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação. Os direitos de aprendizagem são indicados, no contexto dos cadernos de formação, como base orientadora para a organização do processo de definição dos planos de estudos e, inclusive, do planejamento das aulas.

Para cada área do conhecimento são delineados direitos gerais de aprendizagem e, a seguir, são expostos quadros com conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos, organizados de acordo com os eixos de ensino da área. Nos cadernos de formação do PNAIC, de 2012, são referidos os direitos de aprendizagem das seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes.

De acordo com os textos dos cadernos de formação que apresentam os direitos de aprendizagem, a definição de direitos de aprendizagem está relacionada aos eixos de ensino de cada área de conhecimento que são entendidos como conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Desse modo, os quadros de direitos da Língua Portuguesa contemplam os quatro eixos de ensino já referidos que, ao serem entendidos como eixos estruturantes do aprendizado da Língua Portuguesa, precisam ser contemplados em situações em que as crianças se alfabetizem na perspectiva do letramento. Desse modo, observa-se que os direitos de aprendizagem, no âmbito do PNAIC, funcionam como indutores do planejamento curricular.

Ferreira e Albuquerque (2012) defendem a necessidade de rotinas de alfabetização que contemplem atividades de leitura e produção de textos de forma oral e escrita. Também indicam a necessidade de realizar atividades sistemáticas que levem à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, 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. Há, portanto, uma clara orientação de quais conhecimentos e habilidades precisam ser objeto de ensino e estudo no ciclo de alfabetização.

As orientadoras de estudo explicitam em seus textos os direitos de aprendizagem como elementos a serem considerados em seu processo de planejamento do ensino. Referem os direitos como algo 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)

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)

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)

Os termos *introduzido*, *aprofundado* e *consolidado*, referido pelas orientadoras de estudo, relacionam-se às escalas contínuas de desenvolvimento estipuladas para cada direito de aprendizagem. Na definição dos objetivos a serem desenvolvidos em cada eixo, indica-se certa intensidade na abordagem a ser feita ao longo dos três anos do ciclo. De acordo com 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” (Brasil, 2012t, p. 22), introduzir significa “mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados”. Ampliar denota “mobilizar as crianças para expandir esta relação” e, por fim, consolidar significa “mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem”.

Em relação à definição de um currículo nacional e, em especial, a organização deste documento que indica os direitos de aprendizagem, algumas possibilidades e limites já foram indicadas por pesquisadores do campo educacional. Dermeval Saviani (2013, s/p), em entrevista à Revista Nova Escola, abordou sobre a necessidade de se investir em condições de trabalho docente e na melhoria das escolas. Segundo o autor, de nada vale o tempo investido na discussão e aprovação de documentos legais se as escolas funcionam de forma precária e “os professores continuam a dar aula em três, quatro ou cinco escolas para compor um salário minimamente viável, com centenas de alunos e trabalhos para corrigir e uma formação precária”. Nesse sentido, Macedo (2015) observa a prática histórica dos governos e do próprio Ministério da Educação na formulação de currículos que nada mais preconizam do que o domínio do sujeito, especialmente quando igualam currículo e normatividade. Ou, ainda, conforme adverte Soares (2012), programas de governo que vinculam a definição dos currículos aos conteúdos e indicadores que constituem os instrumentos de avaliação externa, definições que também passam a constituir as pautas de formação continuada de professores e a elaboração de materiais, especialmente dos livros didáticos.

Não se advoga contra a definição ou formulação de um currículo no Brasil; mas, prima-se aqui pela construção de uma educação em que se aposta na singularidade do sujeito, pois, sem ela não há educação. Nessa direção, Alferes e Mainardes (2014, p. 253) concluem que o texto que trata sobre os direitos de aprendizagem na alfabetização (Brasil,

2012t) é relevante na medida em que se baseia na premissa de que alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade é fator que propiciará um avanço em sua escolarização. Segundo os autores, a “proposta focaliza a criança como centro do processo de ensino, destacando os seguintes aspectos como aqueles que devem ser considerados: seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender”.

No caso dos textos analisados, observa-se dubiedade em relação à compreensão dos direitos de aprendizagem como garantia do direito da criança à alfabetização. Os textos pouco revelam sobre o reconhecimento da criança como um sujeito que tem direito de acessar e dominar conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Em algumas escritas, há referências a uma certa noção de direito como um conjunto de conteúdos ou assuntos que precisam ser objeto de ensino, na sala de aula. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem nada mais são do que uma nova roupagem para as tradicionais listas de conteúdos. Essas ausências ou sentidos pouco explícitos, de alguma forma, podem sugerir que a compreensão dos direitos de aprendizagem como um conjunto de elementos organizadores, que visam dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem, objetivando sua gradativa progressão, pode ainda não ser uma ideia presente, especialmente quando se pensa nos aspectos que envolvem o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização.

Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se uma análise sobre as concepções e os princípios que orientam o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização, segundo o ponto de vista das professoras que atuaram como orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cotejando os aspectos evidenciados com o conteúdo dos cadernos de formação e a literatura da área.

No conjunto dos textos analisados, vários foram os escritos que referiram o reconhecimento do que a criança sabe – os seus conhecimentos prévios e as suas hipóteses sobre a escrita e a leitura – como um princípio relevante para o processo de planejamento no ciclo de alfabetização, o que mostra que o ponto de vista da criança, a sua condição de singularidade, vem sendo entendida como princípio e referência para a organização do trabalho pedagógico.

No entanto, também se observou pouca explicitação da progressão do ensino e da aprendizagem como elementos articuladores do planejamento com vistas ao avanço da escolarização das crianças. Os quadros de direitos de aprendizagem, no conjunto das escritas analisadas, não são referidos como um indicador importante para os processos de planejamento curricular. Nesse sentido, cabem algumas indagações: Tal ausência pode estar associada a certa precarização da formação dos professores sobre os conteúdos específicos de ensino nos anos iniciais, conforme já observaram pesquisas realizadas? Essa ausência pode produzir certa dificuldade em organizar os conteúdos de ensino das diferentes áreas de conhecimento, visando seu gradativo aprofundamento e sistematização? Pode ser a ausência de domínio ou formação conceitual em determinadas áreas a geradora das

dificuldades de selecionar e organizar as situações de ensino visando à progressão das aprendizagens? Ao não explicitar tais orientações como definidoras para o planejamento do ensino, podem as professoras alfabetizadoras estarem se valendo de outras referências, como a centralidade dos conhecimentos prévios das crianças ou de conteúdos próprios dos contextos locais de ensino? Estes aspectos ainda são, com certeza, demandas de investigação para os grupos de pesquisa sobre ensino nos anos iniciais e formação de professores.

De todo modo, é possível considerar que as participantes do PNAIC indicam em sua produção escrita conhecimentos sobre os princípios que conduzem o processo de planejamento das situações de ensino no ciclo de alfabetização. Tal compreensão reitera o exercício intelectual que o processo de planejamento exige, demandando saberes teórico-práticos que precisam ser acessados e operados pelas docentes para que possam realizar sua tarefa de planejar a ação pedagógica com as crianças que frequentam as classes de alfabetização.

Também se infere que o PNAIC se constituiu numa importante política de formação continuada porque proporcionou aos professores alfabetizadores espaço-tempo e materiais para estudo, o que permitiu a ampliação de conhecimentos para o ensino e, perspectivamente, uma possível qualificação das práticas pedagógicas. Essa percepção ocorre porque se observou no conjunto dos textos a presença de princípios ancorados na concepção da Psicogênese da Língua Escrita e do alfabetizar letrando, fundamentos que sustentam a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais da alfabetização.

No entanto, ainda com base nos textos analisados, é possível constatar a necessidade de ampliar a dimensão conceptual dos princípios que orientam o processo de planejamento no ciclo de alfabetização, visto que as professoras ainda explicitam em suas escritas, em maior proporção, referências e pressupostos indicados ou citados pelos cadernos de formação do PNAIC e, em menor quantidade, aspectos ou ideias decorrentes de suas experiências como docentes e responsáveis pelo processo de planejar. Os textos escritos apresentam poucos argumentos próprios, críticos e vinculados às práticas das docentes. Isto pôde ser observado em alguns textos nos quais há transcrição parcial ou total de noções referidas pelos cadernos de formação. Obviamente, é preciso considerar que este fato está relacionado à certa tradição escolar na qual a ideia de que há somente uma resposta correta (a cópia do que está escrito nos materiais de estudo) para as perguntas que são feitas. Nesse sentido, encontros de formação de professores precisam ser capazes de favorecer situações em que tais concepções e crenças possam ser problematizadas e transformadas.

Do ponto de vista da formação de professores, a análise das escritas feitas pelas participantes do PNAIC chama a atenção para a necessidade de um exame mais criterioso e sistemático dos programas de formação continuada, especialmente quando estes estão atrelados às agendas de governo. Ao perceber que as professoras colocam em suas respostas elementos que pouco se distanciam dos cadernos de formação do PNAIC, pode-se perguntar sobre o quanto as diferentes modalidades de formação continuada de professores estão de fato instigando à reflexão e tomando suas experiências e ações pedagógicas como objeto de estudos para pensar a qualidade do ensino e a melhoria da prática docente.

Ademais, visando melhorias no ensino e na educação, sugere-se atentar para os espaços que estão sendo proporcionados aos professores para que os mesmos ousem refletir e escrever sobre sua prática, produzindo, desta forma, conhecimento pedagógico e, assim, fortalecendo sua profissionalização docente. Mas, para isso, o Estado precisa garantir condições de trabalho efetivas, como a definição de espaço-tempo para o estudo e o planejamento das situações educativas, reconhecendo estas, entre outras atividades, como específicas do exercício profissional docente.

É importante ressaltar que o objetivo do PNAIC, com base nos documentos analisados, foi o de oportunizar, através da formação continuada, que os professores alfabetizadores garantissem 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 foi incumbido da tarefa de propor situações de ensino que permitissem e auxiliassem na sistematização dos conhecimentos em uma perspectiva de progressão, aprofundando-os, a fim de garantir o direito da criança de estar alfabetizada no término do ciclo.

No entanto, a tarefa de garantia do direito à aprendizagem e de estar alfabetizada não é atribuição e responsabilidade exclusiva dos professores alfabetizadores. O ponto de vista aqui sustentado indica como imperativo o esforço conjunto do poder público e das redes de ensino na garantia de condições, recursos, materiais e espaço-tempos adequados para os professores alfabetizadores realizarem as atividades de planejamento e condução do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Desta forma, resguarda-se o direito de aprendizagem das crianças e, também, o direito de ensinar dos professores.

Notas

1. O conjunto de textos elaborados entre 2013 e 2014 foi entregue pela equipe do programa PNAIC, da universidade investigada, mediante termo de consentimento das orientadoras de estudo, para o grupo de pesquisa responsável pelo projeto de investigação ao qual se vincula este artigo.

Referências

- 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.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 2, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ano 3, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa.** Ano 1, Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012e.
- _____. 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, 2012f.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ano 3, Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012g.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 1, Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012h.
- _____. 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, 2012i.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando conhecimentos.** Ano 3, Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012j.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ano 1, Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012k.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ano 2, Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012l.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.** Ano 3, Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012m.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas.** Ano 1, Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012n.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ano 2, Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012o.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** Ano 3, Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012p.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ano 1, Unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012q.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.** Ano 2, Unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012r.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.** Ano 3, Unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012s.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 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, 2012t.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.
- FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: FERREIRA, A. T. B; ROSA, E. C. de S. (org.) **O fazer cotidiano**

- na sala de aula.** A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.13-29.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S. da; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013.
- GARCIA, M. M. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos.** São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 57-67, jan/abr. 2015.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- IVO, A. A.; DENCUFF, M. P. O ensino explícito: Um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico – entrevista com Clermont Gauthier. **Revista Teias: Currículo, Políticas e Trabalho Docente.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 268-280. 2014.
- MACEDO. E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out/dez. 2015.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 2000.
- MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica. (Trabalho apresentado no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate), 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- NERY, A. 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, 2006. p. 111-137.
- NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, M. (org.) **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 53-71.
- PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia:** Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf.** Vitória/ES, v.1, n. 1, p. 132-154, jan/jun. 2015.
- SAVIANI, D. Saviani: sobre direitos de aprendizagem. **Nova Escola,** abril/2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-demerval-saviani-direitos-aprendizagem-documento-mais-mesmo-739699.shtml>. Acesso em: 13/dez/ 2017.
- SEAL, A; SILVA, 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. p. 06-19.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, dez. 2014. Traduzido de Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.
- SOARES, M. “Não existe um currículo no Brasil”. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v.18, n.107, p. 5-13, set/out. 2012.

- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul/ago. 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TEIXEIRA, F.; SOBRAL, A. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: Um estudo de caso. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 667-677. 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Correspondência

Marta Nörnberg: Professora do Departamento de ensino da Faculdade de Educação da UFPel, na área de Teoria e Prática Pedagógica. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Josiane Jarline Jäger: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

E-mail: josianejager@gmail.com

Luiza Kerstner Souto: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

E-mail: luizaksouto@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras
