

## ESTÁGIO EM DOCÊNCIA COMPARTILHADA: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DE PLANEJAR

JOSIANE JARLINE JÄGER<sup>1</sup>; PATRICIA PEREIRA CAVA<sup>2</sup>; MARTA NÖRNBERG<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas – [josianejager@gmail.com](mailto:josianejager@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – [patriciapereiracava@gmail.com](mailto:patriciapereiracava@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas – [martaze@terra.com.br](mailto:martaze@terra.com.br)

### 1. INTRODUÇÃO

Entendo o planejamento da prática pedagógica no ciclo de alfabetização como uma ferramenta norteadora dos acontecimentos das aulas que incide diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. O planejamento torna-se um processo intelectual complexo à medida que abarca o estudo de teorias, a transposição didática, a efetivação de práticas, a reflexão sobre os acontecimentos da aula, o retorno às teorias a partir de problemas e/ou necessidades detectadas e o replanejamento.

Neste trabalho, objetivo refletir sobre o processo de qualificação do planejamento que ocorreu durante o estágio em docência compartilhada para, assim, buscar contribuir com professoras alfabetizadoras em formação inicial. O estágio foi realizado em uma turma de 2º ano do ciclo de alfabetização, em uma Escola da Rede Pública Estadual de Pelotas/RS. O estágio em docência acontece de forma compartilhada porque é realizado em dupla, o que demanda um trabalho colaborativo, ou seja, o planejamento das aulas e a atuação em sala de aula de forma partilhada.

Para refletir sobre a ação de planejar feita durante o estágio, me apoio principalmente nas ideias de: Ester Pillar Grossi (1990) que, em seus livros “Didática da Alfabetização” volumes I, II e III, apresenta elementos teórico-metodológicos sobre as hipóteses de aquisição da língua escrita; Alfredina Nery (2007), especialmente quando descreve sobre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico e reafirma a importância de diversificação de estratégias didáticas visando o avanço de todas as crianças; Madalena Freire (1996) ao explicitar a importância do professor questionador que reflete e registra e assim se abre a processos de aprendizagens contínuos; Paulo Freire (2016) ao inferir sobre o inacabamento do professor e, assim, a necessidade de rever e repensar processos e práticas constantemente; Ceris Silva (2008) que refere-se à prática de ensino com uma intencionalidade e apoiada em determinados conhecimentos; e Cecília Warshauer (1993) que ao citar Popper (1972) reflete sobre a paixão dos que se assombram com os problemas e desafios (ou procuram por eles).

### 2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados abarcaram a análise dos planejamentos contidos no caderno do estágio, bem como, a análise dos registros reflexivos e as orientações feitas pelas supervisoras de estágio. Busco rememorar situações e reflexões ocorridas em momentos de diálogos travados com minha dupla, nossas supervisoras de estágio, a professora titular da turma e nossas colegas que também se encontravam em estágio; são diálogos que também influenciaram no processo de qualificação dos planejamentos.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na realização dos planejamentos das três primeiras semanas de aula pensávamos sobre as atividades a serem realizadas com uma intencionalidade, buscando atingir determinados objetivos de aprendizagem das crianças, a partir de conteúdos previamente definidos. No entanto, esta era nossa primeira experiência como professoras alfabetizadoras. Estávamos experimentando o conhecimento da realidade da sala de aula enquanto vivência como docentes em uma turma de alfabetização.

Segundo Silva (2008, p.36), “a prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins e, para ser realizada, apoia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade da sala de aula, nos conteúdos a serem ensinados, e no perfil dos alunos que são objeto desse ensino”. Nesse sentido, pode-se afirmar que os processos de planejamento foram aprimorados conforme nos apropriávamos da realidade da sala de aula e delineávamos o perfil da turma quanto aos conhecimentos já construídos pelo grupo, que era extremamente heterogêneo.

Na quarta semana de aula, começamos a perceber que havia crianças que não reconheciam todas as letras. Em contrapartida, as atividades que vínhamos desenvolvendo em aula não contemplavam essas crianças para que progredissem na construção de aprendizagens de forma sistemática. Portanto, optamos por replanejar alguns dias da quinta e da sexta semana de aula a fim de contemplar atividades que explorassem o reconhecimento de letras, diferenciação de vogais e consoantes. Ainda assim, esses momentos não seriam suficientes para que as crianças aprendessem as letras e percebemos que precisávamos urgentemente intensificar o planejamento de momentos de aula que contemplassem a heterogeneidade de conhecimentos da turma para que não só os pré-silábicos, mas sim, todos pudessem progredir nas aprendizagens.

Então, recorreremos à leitura dos livros de Ester Pillar Grossi, Didática da alfabetização I, II e III para termos mais propriedade conceitual sobre os níveis de aquisição da Língua Escrita. Em seguida, utilizamos o livro de literatura infantil “O Batalhão das letras” (QUINTANA, 2001), que apresenta as letras do alfabeto através de poemas e a partir dos poemas planejamos atividades para os diversos níveis de aquisição da língua escrita de modo que todos pudessem avançar na construção de conhecimentos sobre a língua.

Uma vez que se entende que as crianças aprendem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem, torna-se fundamental variar a forma de organizar o trabalho pedagógico, criando oportunidades diferenciadas às crianças, para que todas avancem (NERY, 2007). Nessa perspectiva, começamos a planejar, além das atividades para os diferentes níveis de aquisição da escrita a partir do livro “O batalhão das letras”, atividades que envolvessem uma exploração mais efetiva dos nomes das crianças por haver crianças que se encontravam na hipótese de aquisição da escrita denominada pré-silábica. Fizemos isso porque as crianças não começam identificando letras isoladas, elas distinguem de forma qualitativa, primeiro, as letras iniciais de seus nomes, nomes de pessoas ou palavras que lhes são demasiado significativas (GROSSI, 1990a). Dado que “associar letras a nomes que lhes são significativos constitui o caminho inicial para o reconhecimento, tanto morfológico como sonoro, das letras. O conjunto de nomes aos quais cada criança associa suas iniciais será tanto mais significativo quanto mais pessoal” (GROSSI, 1990a, p.83).

Além disso, é no nível pré-silábico que se descobre que a escrita representa aspectos da realidade, assim como o desenho. Iniciam-se, portanto,

as relações entre textos escritos e orais, que demandam não só atividades com exploração de letras e palavras, mas também de textos (GROSSI, 1990a). Para isso, foi planejada uma atividade permanente de cópia e exploração de parlendas e quadrinhas, bem como, exploração de músicas e brincadeiras cantadas e atividades de produção coletiva de diferentes gêneros textuais contidas em sequências didáticas. Ainda, as atividades de leitura e produção textual coletiva corroboravam para tentativas de apropriação da língua escrita numa perspectiva do letramento; posto que, não é suficiente ensinar letras, é preciso vivenciá-las de forma significativa a partir de palavras e textos (GROSSI, 1990a) o que favorecia todas as crianças.

É importante dizer que algumas dessas atividades já estavam presentes nos primeiros planejamentos. No entanto, foi no decorrer das semanas de estágio que fui me apropriando melhor do porquê e para quê realizar determinadas atividades e como explorá-las, a partir dos conflitos encontrados na aplicação das atividades, reflexão sobre a prática, orientações e diálogos com professoras e colegas e realização de estudos complementares. Assim, o planejamento se tornou de forma progressiva um momento de escolha e decisão consciente sobre os acontecimentos das aulas, pois, fui aprendendo a enxergar o que os alunos já sabiam e quais suas necessidades, para interferir com qualidade, objetivando o avanço na construção de aprendizagens. Então, fica o questionamento: Como e por que diversas crianças da turma chegaram ao segundo ano sem determinados conhecimentos elementares à aquisição da língua escrita?

#### 4. CONCLUSÕES

A partir dos processos reflexivos sobre minhas práticas pedagógicas, é possível afirmar que analisar e refletir sobre a ação docente efetivada permite identificar triunfos e falhas do planejamento e dos processos de aprendizagem. Dessa forma, o olhar atento favorece a percepção de necessidades de aprendizagem das crianças e nossas, enquanto professoras alfabetizadoras, pois é preciso a cada dia aprender a aprender e aprender a ensinar a partir da reflexão sistemática sobre a prática. Percebo que a professora alfabetizadora precisa ter essa disponibilidade de rever processos (FREIRE, 2016), pois não é uma técnica que aplica procedimentos, mas sim é uma intelectual que produz conhecimentos pedagógicos a partir da sua ação de rever processos e estudar.

Assim, afirmo que buscar aporte teórico, formular discursos entre o vivido na sala de aula e as teorias, registrar essa reflexão cotidiana é fundamental para produzir cada vez mais uma reflexão crítica, que caminhe na direção de engendrar novas ações, decidir e formular novos compromissos que serão acionados na ação de planejar. E, por conseguinte, na ação educativa, visto que, é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2016).

Portanto, a qualificação da ação de planejar e, por consequência dos processos de aprendizagem, só foi possível pelo questionamento constante sobre as práticas pedagógicas na busca de pensar quais atividades seriam mais adequadas ao perfil da turma, considerando o que cada aluno já havia aprendido e o que ainda precisava aprender. Desse modo, percebo que refletir e registrar sobre a complexidade do ato educativo permite o abrir-se para processos de aprendizagens contínuos (FREIRE, 1996).

Estar ao mesmo tempo na Escola e na Universidade permitiu que diversos conflitos e inseguranças do ser professora fossem solucionados e amenizados. Minhas perguntas constantes e os diálogos concatenados impulsionavam a

pensar, pesquisar e aprender (FREIRE, 1996), o que mostra que ensinar exige uma mente questionadora que motiva a busca constante por respostas, soluções e tentativas. Lembrando Popper (1972 apud WARSCHAUER, 1993, p.221), o que importa é “[...] a sensibilidade para os problemas e a ardente paixão por eles, ou como diziam os gregos, o dom do assombro.” Tenho essa capacidade de me assombrar com os desafios e problemas ou procurar por eles; e isso sempre me move a continuar, me encanta a descobrir caminhos, me abre à possibilidade de poder aprimorar o ser educadora.

Ainda, é preciso dizer que a partir do estágio em docência compartilhada pude perceber o ato de planejar aulas como um direito e um compromisso a ser assumido por professoras alfabetizadoras; afinal, este é um dos meios de potencializar os acontecimentos das aulas enquanto possibilidade das crianças progredirem na construção de suas aprendizagens. Só assim o planejamento poderá se constituir um saber docente. Ao planejar uma aula, diversos tipos de conhecimentos precisam ser acessados e, também, precisam ser construídos para que possam fazer parte do repertório do professor, pois planejar é um ato complexo, que exige estudo e reflexão constantes.

A concepção de que professoras precisam aprender a aprender e aprender a ensinar, assim como as metáforas de professora reflexiva e pesquisadora (SACRISTÁN, 2005), são ideias muito sedutoras e inclusive pertinentes em determinados discursos que culpabilizam unicamente as professoras pelo fracasso dos alunos. Mas, acredito que o estudo, o registro e a reflexão são ações inerentes à constituição de uma profissionalização docente. No entanto, para tornar-se uma professora alfabetizadora, que estuda, planeja de forma sistemática e consciente, reflete sobre sua prática e a replaneja, só é possível se espaços e tempos são oportunizados e garantidos nos sistemas de ensino e na própria escola em que atua.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 143p.
- GROSSI, Esther. **Didática da alfabetização I: Didática dos níveis pré-silábicos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.
- \_\_\_\_\_. **Didática da alfabetização II: Didática do nível silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.
- \_\_\_\_\_. **Didática da alfabetização III: Didática do nível alfabético.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.** –Brasília: MEC/SEB, 2007. 135 p.
- QUINTANA, Mario. **O batalhão das letras.** 7ª ed. São Paulo: Globo, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005. Cap.3, p.81-87.
- SILVA, Ceris. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria et al. **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. Cap. 2, p.35-58.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.