



FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DO ESTÁGIO CURRICULAR: NARRATIVAS DE FUTURAS PEDAGOGAS

*TRAINING TEACHER INTERNSHIP PRACTICE: NARRATIVES OF FUTURE
PEDAGOGUES*

*FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LA ETAPA CURRICULAR: NARRATIVAS DE
FUTURAS PEDAGOGAS*

Cláudia Starling

E-mail: claudiastarling@hotmail.com

Nadine Vilhena de Araújo

E-mail: nadinevilhena@hotmail.com

Wanessa Marla Ramos Dias

E-mail: wanessamarla@hotmail.com

Sabrina Simtob

E-mail: sabrinasimtob@gmail.com

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento, que busca compreender a trajetória de inserção na docência. Tem como objetivo discutir o processo de construção do planejamento e desenvolvimento de aulas ministradas por discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o período do Estágio Supervisionado. Baseia-se metodologicamente nos estudos sobre narrativas (auto)biográficas, e os dados foram coletados a partir das narrativas escritas por três estudantes de Pedagogia, oriundas de uma universidade pública federal. Dialoga com estudos sobre a formação de professores, abrangendo o campo da Didática, e considerando o ensino como uma prática social. Os resultados evidenciam a percepção das futuras pedagogas sobre a relação entre teoria e prática, os desafios no ato de organizar e planejar o ensino, e a articulação entre a universidade e a escola básica na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Formação de professores. (Auto)biografia.

ABSTRACT

This paper is part of a search in development seeking to understand the trajectory to insert oneself in the teaching field. It aims to discuss the construction process of arrangement and development of classes taught by students in the early years of Elementary School during a supervised period stage. It's based methodologically in studies on autobiographical narratives. The data collected from the narratives were written by three students from a pedagogy course of a federal university. It dialogues with teacher training studies that cover the field of didacticism, considering the teaching method as a social practice. Results show the perception of future pedagogy graduates about the relationship of theory and practice, the challenges in the act of organize and plan teaching methods and coordination between the University and the basic school in teacher training.

KEYWORDS: Teaching. Teacher training. Autobiography.

RESUMEN

Este artículo hace parte de una investigación en desarrollo, la cual busca comprender el trayecto de incursión en la docencia. Tiene como objetivo discutir el proceso de construcción del planeamiento y desarrollo de clases ministradas por estudiantes en los años iniciales de la Enseñanza Primaria durante el período de la Práctica



Supervisada. Se basa metodológicamente en los estudios relacionados a narrativas (auto)biográficas. Los datos fueron colectados a partir de las narrativas escritas por tres estudiantes de Pedagogía, oriundas de una universidad pública federal. Dialoga con estudios relacionados a la formación de profesores, abarcando el campo de la Didáctica, considerando la enseñanza como una práctica social. Los resultados evidencian la percepción de las futuras pedagogas vinculadas a la relación entre teoría y práctica, los desafíos en el acto de organizar y planear la enseñanza y la articulación entre la universidad y la escuela básica en la formación docente.

PALABRAS-CLAVE: Didáctica. Formación de profesores. (Auto)biografía.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo discute a formação de professor, considerando a complexidade da profissionalidade docente, ao refletir sobre o processo de inserção na docência de futuras pedagogas, no ano de 2016, durante o Estágio Curricular. As Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2006) estabelecem que o curso deve promover, por meio de estudos teórico-práticos, a investigação e reflexão crítica, possibilitando a elaboração, execução e avaliação de atividades educativas (BRASIL, 2006, p.1). Este artigo tem como objetivo refletir sobre os percursos vivenciados por três futuras pedagogas de uma universidade pública brasileira, a partir da escrita de narrativas sobre a inserção na docência, envolvendo o ensino da leitura e da escrita em turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

A atual situação da formação de professores no Brasil exige reflexões sobre conceito de formação, seus objetivos e os contextos em que ela ocorre, pois tais questões estão intimamente relacionadas a diferentes concepções pedagógicas e interesses políticos. Souza (2006) argumenta que a formação tem sido hoje uma palavra de destaque na implementação de projetos e políticas educacionais, entretanto, muitas vezes “traduzem mecanismos de controle e de desvalorização da formação e da profissão em função dos interesses econômicos” (p. 24). Assim, este trabalho aponta conflitos e possibilidades relativas à formação de professores diante do exercício da docência, no que diz respeito ao planejamento e ao desenvolvimento de aulas. As análises indicam que o primeiro contato vivenciado pelas estudantes no campo do estágio criou expectativas quanto ao trabalho desenvolvido pela escola e a própria realização do estágio, que foram consideradas por elas como questões de conflitos e desafios diante do papel que desempenharam em sala. Além disso, ficou evidente que as estagiárias priorizaram a importância da participação das crianças nas atividades propostas, buscando romper a ideia da transmissão do conteúdo.

Os estudos de Huberman (1995), Marcelo Garcia (1988, 1999), Tardif e Raymond (2000) apontam inúmeros os desafios enfrentados pelos futuros professores no processo de formação inicial, como medos, choque de realidade da teoria aprendida na universidade e da prática no cotidiano escolar, desconstrução e adoção de novos conceitos e conhecimentos. Os mesmos autores, no entanto, também sinalizam que este é um período importante de descobertas e de novos aprendizados que não sejam baseados na racionalidade técnica, mas, “ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados”, saberes diversos que requerem, por exemplo, tempo, experiência e hábito (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 211).

Torna-se fundamental indagar: Quais são os desafios na construção da identidade docente de futuras pedagogas evidenciados em suas narrativas? Quais são os elementos presentes em suas narrativas que podem nos ajudar a identificar aspectos relevantes em seus processos formativos?

Nóvoa (1995) apresenta discussões sobre esse tema, argumentando que o processo de construção da identidade docente é contínuo e ocorre diante dos diferentes contextos em que o sujeito participa. Nesta mesma direção, Garcia (1999) discute a formação inicial e continuada de professores, sinalizando a necessidade de compreender o conceito de desenvolvimento profissional docente de maneira mais específica, visto que ele reflete um processo construído e aprendido ao longo das experiências vivenciadas. O autor também discute a tradicional separação entre formação inicial e continuada, considerando que elas se articulam mesmo antes do sujeito assumir formalmente uma sala de aula como docente.

Do período do estágio, enfatizado neste artigo, Pimenta (1995) aponta que este momento na formação inicial tem como objetivo discutir a *práxis* a partir de teorias presentes no percurso acadêmico de professores, já que a docência envolve as dimensões de conhecimento e de intencionalidade, a intervenção e a transformação. Segundo a autora, “na atividade docente, as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a intervenção e transformação (atividade prática) conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática-ou *práxis*” (PIMENTA, 1995, p.61), reforçando a articulação entre teoria e prática.

A seguir, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa e, posteriormente, discutimos os planejamentos produzidos pelas estagiárias, que enfocaram os gêneros textuais convite, receita e história em quadrinhos. No final,



apresentamos outras análises sobre o processo de inserção vivenciado pelas estagiárias no trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo apoia-se metodologicamente na vertente (auto)biográfica como estratégia de pesquisa, de acordo com os estudos de Josso (1999), Souza (2006) e Nóvoa (1995). Os autores defendem que esta abordagem metodológica possibilita o sujeito refletir sobre si, considerando o contexto em que está inserido, pois “a escrita de narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio, suas experiências e as aprendizagens que constituiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, p.14, 2006). Neste sentido, trabalhar com narrativas possibilita a reflexão sobre si, tornando-se uma rica experiência formativa, tendo em vista que a docência exige a construção e reflexão de diversos saberes.

As narrativas analisadas foram coletadas durante o Estágio Curricular Obrigatório nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, como parte da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia. Elas foram produzidas em 2016 por três estudantes de Pedagogia, aqui identificadas como Andréa, Leticia e Maria, matriculadas em uma universidade pública. A partir de suas narrativas sobre os percursos formativos vivenciados, as futuras pedagogas tiveram a oportunidade de refletir sobre a prática docente, especificamente envolvendo o ensino da leitura, escrita e oralidade.

Entende-se por Estágio Curricular Obrigatório o conjunto de atividades elaboradas com o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem profissional, social e cultural, por meio da participação em situações reais de trabalho, envolvendo docentes, supervisores, estudantes e campos de estágio na escola básica.

Dentre as diversas atribuições dos Pedagogos previstas na legislação, encontra-se o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), as quais estabelecem que o curso tem como objetivo propiciar a formação de professores para “exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,(...) e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p.2).

Grande parte dos estudantes na turma de Pedagogia investigada desenvolveu o estágio nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, seja por escolha pessoal, por oportunidades



ou pela indicação da própria escola, o que demonstra necessidade de refletir sobre a formação de futuros professores nos anos iniciais. Inclusive, os três primeiros anos, que envolvem as crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade, são considerados um bloco sequencial que deve assegurar a alfabetização e o letramento, conforme recomendam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.120).

Os planejamentos desenvolvidos pelas estagiárias envolveram o trabalho com os gêneros convite, receita e história em quadrinhos. É importante sinalizar que o trabalho com gêneros textuais na alfabetização são ressaltados nas pesquisas e nos documentos oficiais que orientam o trabalho nos anos iniciais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da RME-BH (2009), o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A experiência do Estágio Curricular nesta etapa escolar torna-se elemento essencial para a formação dos discentes do curso de Pedagogia, permitindo estabelecer uma *práxis* reflexiva e propiciando a vivência dos conhecimentos desenvolvidos no espaço universitário diante das primeiras experiências de inserção na docência no contexto escolar. Pimenta (1995) reforça a articulação necessária entre teoria e prática na formação docente e argumentando que “na atividade docente, as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a intervenção e transformação (atividade prática) conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática-ou *práxis*” (p.61).

O estágio torna-se então um momento privilegiado de formação, pois o futuro professor pode errar e expressar dúvidas com o professor regente da escola básica e com o professor orientador da universidade. Sabemos que no cotidiano da sala de aula o professor precisa constantemente tomar decisões no momento que surgem as “questões” e, muitas vezes, estas decisões ainda são tomadas de modo solitário no contexto escolar.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Breve descrição das sequências didáticas

No campo do estágio, uma das atividades realizadas pelas estagiárias foi o planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática, que pode ser considerada “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos

objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA,1998, p.18).

As três narrativas de prática docente analisadas neste artigo mostram que o planejamento elaborado foi desenvolvido com base nos temas indicados pela professora regente, sendo orientadas e acompanhadas pela supervisora de campo do estágio curricular da universidade. A partir de reflexões sobre os fundamentos e metodologias que nortearam o desenvolvimento de tais práticas, a construção do planejamento enfatizou atividades diferenciadas tendo especial atenção ao trabalho com os gêneros textuais envolvendo a leitura, escrita e oralidade.

A seguir apresentamos, de maneira resumida, as sequências produzidas pelas estagiárias e discutimos suas experiências no planejamento da docência.

3.2 Trabalhando com o gênero convite

Um dos planejamentos analisados focou o gênero textual convite. Esta Sequência Didática (SD) foi aplicada em turma de 27 crianças, do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis e sete anos, com um dos alunos apresentando, conforme laudo médico, “Transtorno de Espectro Autista”. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V, utiliza-se o termo “Transtorno” ao invés de Síndrome.

A SD foi desenvolvida a partir da leitura do livro “Bruxa, Bruxa, Venha à Minha festa”, de Druce Arden, em três aulas de 50 minutos, durante dois dias. Na primeira aula foram formados grupos aleatórios de aproximadamente cinco estudantes. O livro foi apresentado às crianças e depois foi projetado utilizando o *Data show* para que os alunos fossem acompanhando a leitura do livro coletivamente. Esta estratégia foi utilizada para favorecer a participação dos alunos durante a leitura, pois o próprio livro tem uma proposta interativa.

Em primeiro momento, o livro foi apresentado ao grupo pela estagiária, discutindo capa, autores e ilustrações. Após a apresentação, a turma foi questionada sobre outros recursos que podem ser utilizados para leitura de um livro ou para se conhecer uma história. As questões foram direcionadas para a leitura em suportes tecnológicos, como computadores e celulares. Posteriormente, foram mostrados *sites* de notícias, receitas e jogos no *Data show*.



No segundo momento da SD, foi feita a leitura do livro a partir da projeção, possibilitando as crianças acompanharem a leitura coletivamente. Foi realizada uma roda de conversa sobre o texto lido, surgindo várias inferências das crianças a respeito do que compreenderam sobre a história. As crianças discutiram que a história era um convite para uma festa a fantasia e os personagens eram crianças fantasiadas de animais. Esta pista foi confrontada com as ilustrações presentes no final do livro.

Na segunda aula, foi discutido com as crianças se elas já tinham recebido convites para uma festa, um casamento ou qualquer outro evento, explorando os conhecimentos prévios sobre o gênero textual convite. Todas as respostas foram anotadas no quadro. Outras hipóteses também foram anotadas no quadro para a discussão se eram ou não um convite. Foram mostrados para a turma diferentes tipos de convites, projetados no *Data show* e apresentando modelos reais para que as crianças pudessem manuseá-los ou tirar alguma dúvida, conhecendo assim vários tipos de convites. Posteriormente, foram exploradas com a turma as características próprias de um convite: objetivo, local, data, horário, para quem é dirigido e quem está convidando. Os estudantes puderam compreender que na ausência dessas informações, certamente um convite ficaria incompleto e confuso para quem o recebe.

Na terceira aula foi confeccionado com as crianças um convite para uma festa a fantasia e o texto foi escrito coletivamente. O texto produzido foi escrito no quadro e os alunos fizeram a cópia no convite que eles estavam confeccionando. Posteriormente, foram distribuídos materiais para que eles pudessem ilustrar o convite para a festa a fantasia (figuras geométricas recortadas, palitos de picolé, lã, cola, lápis de cor). A avaliação foi feita no decorrer da atividade, percebendo o que as crianças conheciam sobre a função social de um convite, a participação oral na produção coletiva deste, e se elas conseguiram produzir os convites de acordo com a proposta.

3.3 Trabalhando com o gênero receita

A sequência didática sobre o gênero receita foi aplicada para uma turma de 16 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com dois casos de inclusão com laudos médicos de Transtorno do Espectro Autista, ambos com acompanhantes. Ela foi desenvolvida em dois dias, perfazendo um total de aproximadamente 8 horas/aula.



A opção pelo gênero textual receita foi proposta pela professora regente, conforme explicitado na narrativa da estagiária:

[...] a princípio pensei em trabalhar a questão do nome próprio, pois a maioria dos alunos ainda não reconhecia a letra do próprio nome e só o escrevia olhando na ficha. Mas quando fui apresentar a proposta, a professora regente não foi favorável à ideia. Disse que preferia que eu trabalhasse com um tema que estava dentro do planejamento dela e ela ainda não tinha trabalhado, e o tema era “Gênero Textual Receita”. Ela também sugeriu que eu abordasse algo com relação a disciplina em sala de aula, convivência em grupo. A princípio achei um pouco puxado trabalhar gênero textual com alunos que não conseguem ler ainda, mas topei o desafio (MARIA, Trecho da narrativa, 2016).

No primeiro dia, as crianças foram colocadas em roda para ouvirem a leitura do livro “A verdadeira história do Chapeuzinho Vermelho” da autora Agnese Baruzzi. A contação foi iniciada, e os alunos participaram e se mostraram interessados na história que, além de abordar o gênero textual receita (quando o Chapeuzinho Vermelho prepara um jantar vegetariano para o Lobo), explora também a questão da boa convivência. Após a leitura, foi feita uma enquete com as crianças para saber qual a parte preferida de cada um na história. A estagiária também se posicionou diante da leitura e abordou a questão da boa convivência, colocando para as crianças o que cada uma poderia fazer para melhorar a convivência em sala de aula. A atividade propiciou muitas discussões por parte das crianças, explorando o tema comidas e guloseimas, presentes no contexto da história.

Posteriormente, foi apresentada às crianças uma receita do “Docinho da Amizade”, desenvolvida pela estagiária, que perguntou às crianças qual era a diferença entre uma receita e uma notícia. As crianças levantaram algumas características da receita: ingredientes em forma de lista, explicação de como fazer, e os tipos de informações, como quantidade e tempo de preparo.

Logo a seguir, foi desenvolvida uma atividade que enfatizava o gênero receita. Cada dupla recebeu uma folha em branco e partes da receita recortadas para que eles montassem e copiassem a receita. Mesmo sem estarem alfabetizados, olhavam no quadro, comparando as letras que começavam e terminavam as sentenças.

Após o intervalo do recreio, as crianças foram encaminhadas para o refeitório para fazerem a receita do “Docinho da Amizade”. Foi discutida a questão da higiene do local e das



mãos quando se manuseia alimentos. À medida que liam os ingredientes da receita, eles eram colocados em cima da mesa e a estagiária ia colocando a quantidade pedida dentro de um recipiente, explorando a questão da quantidade. Os ingredientes do docinho foram misturados e cada criança recebeu uma porção para enrolar e decorar o seu doce. Todos os doces foram guardados na geladeira até o dia seguinte.

No segundo dia foi proposta uma atividade interativa. Cada criança retirou o nome de um colega e uma frase para fazer um cartão e presentear o colega com o cartão e com o docinho. Algumas crianças demonstraram dificuldade em entender a organização da atividade e foi preciso intervir para que todos conseguissem concluí-la. Segundo a professora regente, “todos os alunos gostaram das atividades da SD. Foram participativos, aprenderam sobre o gênero textual receita e houve uma melhora significativa na convivência dentro da sala” (MARIA, Trecho da narrativa, 2016).

3.4 Trabalhando com o gênero história em quadrinhos

A escolha da história em quadrinhos (HQ) como tema da intervenção justifica-se pelo fato de que para “ler” uma HQ é necessário interpretar imagens, relacioná-las com palavras e perceber relações de causa e efeito. As capacidades foram agrupadas nas atividades em torno dos eixos de compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, produção escrita e desenvolvimento da oralidade. A SD foi desenvolvida em uma turma de 18 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, na qual a maioria das crianças ainda não estava alfabetizada. A HQ foi pensada como tema tendo em vista seu grande potencial pedagógico e o fato de as crianças já terem contato no cotidiano. A SD foi aplicada em duas aulas de 50 minutos, divididas durante dois dias.

No primeiro dia, as crianças foram agrupadas em duplas para ouvirem a história em quadrinhos lida pela estagiária. Foram distribuídas várias revistinhas da “Turma da Mônica”, do autor Maurício de Sousa, para que pudessem manuseá-las, tentar ler e fazer comentários, explorando o conhecimento prévio que tinham sobre o gênero - se eles já tinham lido, se conheciam os personagens da “Turma da Mônica”, quais personagens eles mais gostavam, quais suas características, se eles tinham informações sobre o autor, dentre outros.

A outra atividade desenvolvida com os alunos foi a leitura de uma tirinha impressa, para que as crianças pudessem inferir e relacionar as informações nas tirinhas com as ilustrações, explorando coletivamente cada quadrinho da história.

No segundo dia, foram distribuídas cópias de uma tirinha da “Turma da Mônica” com os balões de diálogo em branco para as crianças produzirem textos a partir da leitura das imagens. Elas realizaram as atividades, compartilhando a experiência com os colegas e foi confeccionado um “Livro de histórias em quadrinhos da turma”, que todos assinaram como autores, o que despertou ainda mais o interesse deles, pois foi uma maneira de reconhecer e valorizar a produção individual e coletiva.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

4.1 Reflexões sobre o processo vivenciado pelas estagiárias na docência

O propósito desta reflexão sobre as experiências vividas no estágio é oferecer alternativas para repensar tanto os processos formativos de futuros professores como também a organização das atividades pedagógicas. Nesse sentido, consideramos que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir apenas a organização do ensino em seus espaços e tempos, mas em mobilizar, antes de tudo, os sujeitos a continuarem aprendendo sempre.

Isso inclui pensar sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos, socializar as construções e troca de experiências de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, em um constante exercício de prática reflexiva, que é possibilitada pelo estágio, principalmente na elaboração e aplicação da SD.

Os conhecimentos construídos acerca da docência na formação inicial oportunizam a compreensão social que envolve a profissão e possibilita reflexões sobre a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas coerentes com uma visão de educação emancipatória. Isso ficou evidente no objetivo intencional das estagiárias de elaborar planejamentos que pudessem criar oportunidades de as crianças participarem e construir conhecimentos a respeito da leitura e da escrita, enfatizando o trabalho com gêneros textuais no primeiro ciclo de alfabetização, em uma perspectiva de seus usos sociais.



Observamos que na elaboração das sequências didáticas foram evidenciadas tentativas de superação do modelo tradicional de ensino, priorizando a participação das crianças nas atividades da aula, buscando romper a ideia de que o professor apenas transmite o conhecimento para o aluno. Isso reafirma que “o saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis - turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais etc.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 232).

Fica evidente nos planejamentos que as estagiárias buscaram aspectos importantes para a prática docente, como previsto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), as quais estabelecem que na formação do licenciado em Pedagogia é fundamental, dentre outros aspectos, “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania e a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006, p.2).

Ao analisar as narrativas produzidas pelas estagiárias, nota-se a receptividade das professoras regentes e dos alunos, tais como:

Antes de ir pra sala de aula, houve apenas um breve contato com a professora na sala da coordenação. Na sala de aula fui muito bem recebida por ela que pediu que eu me apresentasse para os alunos e explicasse para eles a minha presença e foi muito tranquila a receptividade deles (ANDRÉA, Trecho da narrativa, 2016).

A professora me recebeu com imensa alegria muito simpática e se mostrou a disposição para ajudar a realizar o estágio com toda ajuda que precisar (LETÍCIA, 2016).

Fui muito bem recebida por todos, porteiro, secretarias, direção, coordenadora e professoras todos muito receptivos (MARIA, Trecho da narrativa, 2016).

Encontramos evidências que o período do estágio vivido pelas futuras pedagogas revelou-se como um processo caracterizado por tensões e desafios em contextos desconhecidos, nos quais os graduandos podem se reafirmar e conscientizar de que são sujeitos em desenvolvimento profissional, marcados por suas histórias profissionais e pessoais.

As trajetórias formativas, compreendidas como possibilidade de desenvolvimento profissional, a partir dos estágios curriculares, envolvem saberes e fazeres de estudantes e professores. Este primeiro contato, vivenciado pelas três estagiárias no campo do estágio, criou expectativas quanto ao trabalho desenvolvido pela escola e a própria realização do estágio, o que no decorrer das narrativas aparece posteriormente como conflitos e desafios diante do ensino da leitura e da escrita, como exemplificado no trecho a seguir:

Ao desenvolver a SD, na confecção de um convite com as crianças, minha ideia era de distribuir materiais para eles ilustrarem os convites conforme a criatividade de cada, mas a professora orientou que eu deveria recortar as formas no papel e entregar. Assim todos os convites ficaram parecidos. Para trabalhar a criatividade pedi que cada um desenhasse a fantasia que quisesse nos convites (ANDRÉA, Trecho da narrativa, 2016).

De toda essa situação, decorrem duas questões problemáticas que merecem ser discutidas: em primeiro lugar, os problemas éticos em respeitar o espaço e opiniões da professora regente da turma e, ao mesmo tempo, conciliar concepções pedagógicas estudadas na universidade, que de certo modo exigidas pela professora do estágio, já que como disciplina formativa, tinham que atender a esta demanda acadêmica, gerando certo “mal estar” diante do ato de planejar.

Tendo em vista este conflito, que envolve a questão dos saberes construídos no campo acadêmico e a expectativa do que seria vivenciado no campo do estágio, é importante refletir como a disciplina de estágio pode também contribuir para a formação de futuros professores na área da alfabetização, levando em consideração o que as pesquisas e documentos que tratam da alfabetização têm proposto atualmente, como o trabalho com os gêneros textuais em situações reais de uso da linguagem.

Sobre o planejamento das SD, nota-se nas narrativas das estagiárias a preocupação em elaborá-las de acordo com a perspectiva das observações em sala de aula e a preocupação em buscar a aprovação da professora regente e da professora da faculdade, como é apontado nos trechos:

Como a professora regente trabalha muito a contação de histórias, pensei em desenvolver uma SD a partir daí. Ela me falou de uma ação que desenvolveu com os alunos na biblioteca onde toda semana eles escolhiam um livro e além da leitura preenchiam uma ficha literária. Apresentei minha ideia para a



professora e ela gostou e trocamos ideias sobre o desenvolvimento da SD (ANDRÉA, Trecho da narrativa, 2016).

Através das leituras e das práticas que vivenciei em sala tentar um diagnóstico das dificuldades desses alunos (...). Diante disso pensei numa intervenção que contemplava a leitura e a escrita, mas de maneira lúdica, divertida, proporcionando um formato diferente do habitual da escola e um momento descontraído e com objetivo focado. Mas falar é muito fácil, o tempo oferecido pela professora é curto, desenvolver uma sequência não é nada fácil e bem diferente do que eu havia imaginado com minha pouca nenhuma experiência (LETÍCIA, Trecho da narrativa, 2016).

Enfim depois de muito observar, chegou a hora de elaborar a minha sequência didática, havia várias coisas para se trabalhar com aqueles alunos, mas por ser uma área de meu interesse e de grande dificuldade por parte dos alunos optei em focar na Alfabetização, a princípio pensei em trabalhar a questão do nome próprio, pois a maioria dos alunos ainda não reconhecia a letra do próprio nome e só o escrevia olhando na ficha. Mas quando fui apresentar a proposta à professora regente, ela não foi favorável à ideia. Disse que preferia que eu trabalhasse com um tema que estava dentro do planejamento dela e ela ainda não tinha trabalhado, e o tema era “Gênero textual receita” e também sugeriu que eu abordasse algo com relação a disciplina em sala de aula, convivência em grupo; a princípio achei um pouco puxado trabalhar gênero textual com alunos que não conseguem ler ainda, mas topei o desafio (MARIA, Trecho da narrativa, 2016).

O aprendizado resultado desta prática na realização do estágio e na aplicação da SD permitiu ultrapassar o conhecimento institucionalizado. Nesse sentido, o estagiário é colocado diante do desafio de refletir sobre suas escolhas, buscando compreender as decisões tomadas diante das experiências vivenciadas nas práticas da docência, bem como ir ao encontro de suas posições teóricas, como salientado pela estagiária Maria, que achava difícil trabalhar gênero textual com alunos ainda não alfabetizados. Ao “topar o desafio”, dialoga com o que dizem os estudos sobre o ensino da leitura e da escrita, pois talvez seja a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela, pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (PCN, 2001, p.55).

As análises das narrativas acerca da formação docente no estágio curricular trazem reflexões acerca dos desafios, mas também do contexto formativo por ele propiciado.

Neste artigo discutimos nuances acerca dos planejamentos que foram produzidos pelas três estudantes do curso de Pedagogia, que tiveram como ênfase o trabalho com gêneros textuais no primeiro ciclo de alfabetização, trazendo reflexões sobre o ato de planejar como um importante elemento de construção de saberes docentes.

Também, apontamos para a necessidade de refletir sobre as interações que são e podem ser estabelecidas no campo de estágio. Por exemplo, Maria, em sua narrativa, demonstra sensibilidade ao perceber o ponto de vista da professora que a recebeu na sala de aula: “Os alunos olhavam muito para trás onde eu estava, e eles queriam conversar comigo, percebi que minha presença agitou um pouco a turma e deixou-os um pouco dispersos nesse dia” (MARIA, Trecho da narrativa, 2016).

A futura pedagoga demonstra reconhecer que, ao ser recebida em uma sala de aula como estagiária, as relações que já estão estabelecidas acabam se alterando, modificando a organização da turma e até mesmo gerando certos constrangimentos.

O trecho a seguir evidencia esta questão:

Perguntei o nome de cada criança e o que eles gostavam de fazer, qual era a comida preferida. Quando terminei a professora disse pra que eu me assentasse no fundo da sala (MARIA, Trecho da narrativa, 2016).

O momento do estágio permite vários tipos de interações: professor/estagiário, estagiário/crianças, e entre o estagiário e os demais profissionais da escola. Nas narrativas, evidencia-se o desejo das estagiárias de que essas interações pudessem se tornar mais suaves e de construir um ambiente mais acolhedor e menos ameaçador para todos, inclusive para o professor regente, que muitas vezes se sente observado e ameaçado com a presença do estagiário.

Nas narrativas, observamos que quando o estagiário se sentiu bem recebido ele demonstrou ficar mais à vontade para fazer suas contribuições ao campo de estágio, planejar e executar as atividades propostas. Há também evidências que os alunos, muitas vezes, não compreendem o papel do estagiário, como por exemplo, pedem ajuda na realização de uma atividade avaliativa ou para ir ao banheiro, ignorando as orientações já dadas pela professora regente.

Não se tem uma resposta para a pergunta: cabe, então, a quem estipular os limites desta relação? O estágio é um período de observação e intervenção, como articular estas ações? Compreendemos que as interações são estabelecidas entre seres humanos singulares, com suas posições e atitudes. Além do mais, a sala de aula é considerada um espaço social que tem suas regras, seus modos de ser e agir, sua cultura.

Nas narrativas podemos evidenciar divergências em relação ao tipo de interação que foi construída. Cada estagiária, cada professora, em cada contexto, vivenciou situações

singulares de interação, mas todas elas são consideradas condições formativas fundamentais para a construção da identidade docente e sobre os conhecimentos da docência.

Nas narrativas escritas foram evidenciados diferentes tipos de interações entre professoras e estagiárias. Alguns trechos apresentados exemplificam como essas interações geraram insegurança ou desconforto, como a não permissão da participação do estagiário nas atividades desenvolvidas em sala pelo professor, ou vice e versa, a não participação do professor na aula dada pelo estagiário. Neste caso, os sujeitos assumiram papéis observadores, não sendo possível explicitar suas ideias e sentimentos. Outras situações encontradas nas narrativas apontam para o lugar que o estagiário ocupou na realização de tarefas cotidianas da sala de aula, como continuar a dar uma atividade, corrigir cadernos, preencher documentos, dentre outras. Consideramos que estas são atividades fundamentais para o aprendizado da docência, mas também reconhecemos que, em excesso, não cumprem a função de formação para a docência, pois privam o estagiário da observação do contexto escolar, por exemplo.

Outro conflito, apontado nas relações vivenciadas no ambiente escolar, diz respeito à gestão da sala de aula, sendo um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas estagiárias. Entretanto, ao mesmo tempo em que as narrativas demonstraram situações de conflito nas interações sociais entre os sujeitos, em contrapartida foram evidenciados contextos interativos positivos que revelaram uma parceria e colaboração entre os sujeitos, como a interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento, a colaboração da professora no planejamento e na aula pela estagiária, ou vice-versa, dando dicas e sugestões e até mesmo propondo atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse trabalho foi refletir sobre os processos vivenciados por três futuras pedagogas durante as atividades do Estágio Curricular Obrigatório, as dificuldades e conflitos que encontraram no exercício da docência, o choque de realidade entre a teoria e a prática, a influência do contexto social que a escola está inserida, os aspectos diversos no ato de planejar a atuação na sala de aula, no processo de parceria e negociação com as professoras da sala de aula do campo do estágio e com a orientadora na universidade.

De todas as situações vivenciadas pelas estagiárias em suas narrativas, sobressaiu a questão da aproximação com a *práxis* docente no contexto real, diante do ato de pensar, elaborar e ministrar aulas para crianças. Elaborar uma boa aula não é tão simples quanto

parece, é preciso buscar estratégias de ensino que façam sentido ao cotidiano dos estudantes e permitam ao mesmo tempo construir novos conhecimentos. Outro desafio foi planejar levando em consideração os casos de inclusão em sala de aula, possibilitando a participação de todos os alunos nas atividades propostas pelas estagiárias.

Assim, as análises dos dados indicam que no período do estágio foi possível realizar uma aproximação mais real com a sala de aula, bem como romper com ideias tradicionais que ainda rondam a prática docente, as quais afirmam que é suficiente “abraçar” o livro didático para se ter uma aula de qualidade.

Tornar-se professor é mais do que explicar um livro didático, é ser comprometido com o ensino e aprendizagem de seus educandos, buscando sempre respeitá-los em suas diferenças, incentivando-os a avançar de forma autônoma para superarem suas dificuldades e aprimorarem suas potencialidades.

Através das narrativas e dos resultados dessa reflexão, podemos apontar que as primeiras experiências na docência trazem dados importantes sobre o ato de planejar o ensino, como o conflito diante da gestão da sala de aula e os desafios frente aos conhecimentos que as crianças já construíram ou não sobre a leitura e a escrita, além de como trabalhar diante dessas realidades, e saber a dificuldade diante do diagnosticar e produzir conteúdo que adapte e trabalhe essas dificuldades.

Além do mais, o trabalho favoreceu reflexões sobre a formação inicial de professores acerca da complexidade que envolve aprender a ser professor, acerca do papel do professor de propiciar situações de ensino que favoreçam as crianças se apropriarem da leitura e da escrita como um direito social ao conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo e, por consequência, possibilitar seu pleno desenvolvimento social e condição de exercer seu papel na comunidade como cidadão.

Os percursos formativos evidenciam a postura dos novos professores diante da própria formação, levantando questionamentos sobre até que ponto a teoria nos capacita a exercer a docência e a importância das práticas no currículo, além da responsabilidade dessa união de conhecimento no momento da atuação em sala de aula, de como a vivência do cotidiano escolar contribui para formar a nossa identidade profissional como docente.

Concluindo, o artigo discutiu o processo de inserção na docência na formação inicial, trazendo exemplos vivenciados por três futuras pedagogas, seus medos e conquistas, mobilizando e (re)construindo novos saberes docentes. O período de formação inicial,



especificamente o estágio supervisionado, é um processo caracterizado por tensões e desafios em contextos desconhecidos, nos quais os estudantes buscam a construção de atuação e reconhecimento no espaço dentro da escola e da sala de aula, nos quais os estudantes buscam, ainda no estágio, reconhecimento de sua atuação profissional no ambiente escolar, influenciado pelas suas vivências ou experiências profissionais, acadêmicas e pessoais.

6. REFERÊNCIAS

BARUZZI, Agnese. **A verdadeira história do chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2017>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 1997 – Introdução. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 8 mai.2107>.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 2 mai.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Lei 12801 de 24 de Abril de 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em 6 mai.2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1,2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

DRUCE, ARDEN. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, Edusp, 10, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set/out/nov/dez., 1998.

GARCIA, Carlos, Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.



JOSSO, Marie-Christine História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, núm. 2, jul.-dez., 1999, pp. 11-23.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

LETICIA. Narrativa. 2016.

MARIA. Narrativa. 2016.

ANDREA. Narrativa. 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Ed., 1995.

PIMENTA, S.G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.94, p. 58-73, agosto, 1995.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Proposições Curriculares da Língua Portuguesa: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

<file:///C:/Users/Adminpc/Downloads/lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em 3 mai.2017.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador. BA; UNEB, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.