



# ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS:

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS  
E CONTRIBUIÇÕES ÀS  
PRÁTICAS DOCENTES

Luciane Spanhol Bordigon

Luisa Cadorim Facenda

(Organizadoras)



# ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS:

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS  
E CONTRIBUIÇÕES ÀS  
PRÁTICAS DOCENTES

Luciane Spanhol Bordigon

Luisa Cadorim Facenda

(Organizadoras)

2020 by Editora Artemis  
Copyright © Editora Artemis  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis  
**Edição de Arte:** Bruna Bejarano  
**Revisão:** Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

**Editora Chefe:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora Executiva:**

Viviane Carvalho Mocellin

**Organizadoras:**

Luciane Spanhol Bordignon

Luisa Cadorim Facenda

**Bibliotecário:**

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

**Conselho Editorial:**

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E79 Estágios nos cursos de licenciaturas [recurso eletrônico] :  
experiências formativas e contribuições às práticas docentes /  
Organizadoras Luciane Spanhol Bordignon, Luisa Cadormim  
Facenda. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-23-1

DOI 10.37572/EdArt\_231141220

1. Educação – Estudo e ensino (Estágio). 2. Prática de ensino.  
3. Professores – Formação. I. Bordignon, Luciane Spanhol.  
II. Facenda, Luisa Cadormim.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

## APRESENTAÇÃO

“Estágio:

De ver a observar (e pensar);

De observar a colaborar (e pensar);

De colaborar a planejar (e pensar);

De planejar a atuar (e pensar);

De atuar a documentar (e pensar);

De documentar a avaliar (e pensar) ”.

(ZABALZA, 2014)

O Estágio nas Licenciaturas é compreendido, no contexto da educação superior, como parte da formação universitária, experiência de aprendizagem e inserção no campo profissional.

A proposta deste livro parte das experiências desenvolvidas na Área de Prática de Ensino e Estágios, nos Cursos de Licenciatura da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS.

Este livro, intitulado **Estágios nos Cursos de Licenciaturas: experiências formativas e contribuições às práticas docentes**, apresenta os seguintes artigos: **Residência Pedagógica: Caminhos Complementares de Formação Docente**, de Luciane Spanhol Bordignon, Sybelle Regina Carvalho Pereira e Marilise Brockstedt Lech; **A Importância das Quatro Habilidades Básicas para o Ensino de Espanhol no Estágio Supervisionado**, de Gisele Benck de Moraes e Thaís Nicolini de Mello; **Uma Proposta de Retextualização: o Desafio de Transposição Teoria-Prática no Estágio de Língua Portuguesa**, de Elisane Regina Cayser, Luciana Maria Crestani e Daniela Ribas Nunes; **Contos Infantis: o Uso da Literatura na Aula de História Medieval**, de Rosane Marcia Neumann e Lauren Cavichioli Quissini; **Da Contextualização à Ação: A Experiência do Estágio Supervisionado como uma Ferramenta de Inserção, Reflexão e Formação do Pedagogo no Campo da Gestão Escolar**, de Isabella Lima e Silva e Géverton João Rockenbach; **O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: A Relação Dialógica nos Itinerários de Formação**, de Adriana Bragagnolo e Rosângela Hanel Dias; **O Texto Literário como Dinamizador das Aulas de Língua Inglesa: Uma Experiência de Estágio a Partir do Uso de Readers**, de Daniela De David Araújo e Marlon Remboski de Souza, **Estágio Supervisionado e Extensão Universitária: Uma Prática Possível?**, de Eliara Zavieruka Levinski, Luciane Spanhol Bordignon e Dilene Paixão Mangoni e **Aprendizagem Docente: A atividade de Orientação Formativa no Contexto do Estágio Supervisionado** de Sybelle Regina Carvalho Pereira e Doris Pires Vargas Bolzan.

Cabe dizer, ainda, que esses textos escritos por docentes e acadêmicos são resultado

de intensos trabalhos, estudos e reflexões no campo de estágio, visando à construção e à reconstrução de conhecimentos significativos para todos os envolvidos.

Assim, esperamos que este livro possa contribuir com todos aqueles que se dedicam a ensinar e a aprender. Desejamos boas leituras e reflexões!

Luciane Spanhol Bordignon

Luisa Cadorim Facenda

Primavera de 2020

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS COMPLEMENTARES DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Spanhol Bordignon	
Sybelle Regina Carvalho Pereira	
Marilise Brockstedt Lech	
<b>DOI10.37572/EdArt_2311412201</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>6</b>
A IMPORTÂNCIA DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Gisele Benck de Moraes	
Thaís Nicolini de Mello	
<b>DOI 10.37572/EdArt_2311412202</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>17</b>
UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO: O DESAFIO DE TRANSPOSIÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Elisane Regina Cayser	
Luciana Maria Crestani	
Daniela Ribas Nunes	
<b>DOI10.37572/EdArt_2311412203</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>26</b>
CONTOS INFANTIS: O USO DA LITERATURA NA AULA DE HISTÓRIA MEDIEVAL	
Rosane Marcia Neumann	
Lauren Cavichioli Quissini	
<b>DOI 10.37572/EdArt_2311412204</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>36</b>
DA CONTEXTUALIZAÇÃO À AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UMA FERRAMENTA DE INSERÇÃO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR	
Isabella Lima e Silva	
Géverton João Rockenbach	
<b>DOI 10.37572/EdArt_2311412205</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>44</b>
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A RELAÇÃO DIALÓGICA NOS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO	
Adriana Bragagnolo	
Rosângela Hanel Dias	
<b>DOI 10.37572/EdArt_2311412206</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>55</b>
O TEXTO LITERÁRIO COMO DINAMIZADOR DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DO USO DE READERS	
Daniela de David Araújo	
Marlon Remboski de Souza	
<b>DOI 10.37572/EdArt_2311412207</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 65**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

Eliara Zavieruka Levinski

Luciane Spanhol Bordignon

Dilene Paixão Mangoni

**DOI 10.37572/EdArt\_2311412208**

**CAPÍTULO 9 ..... 73**

APRENDIZAGEM DOCENTE: A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sybelles Regina Carvalho Pereira

Doris Pires Vargas Bolzan

**DOI 10.37572/EdArt\_2311412209**

**SOBRE AS ORGANIZADORAS ..... 83**



## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A RELAÇÃO DIALÓGICA NOS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO

*Data de aceite: 02/11/2020*

### **Adriana Bragagnolo**

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/6052268382316033>

[abragagnolo@upf.br](mailto:abragagnolo@upf.br)

### **Rosângela Hanel Dias**

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/5704787167957951>

[rhanel@upf.br](mailto:rhanel@upf.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido palco de debate há décadas em diferentes instâncias e tem exigido reflexões que possam potencializar as relações estabelecidas entre a academia, as políticas públicas e os campos de atuação do profissional. A formação do pedagogo segue nessa linha e intensifica as discussões na educação da infância, na atuação do pedagogo em espaços não escolares e na gestão. No presente texto, intencionamos tratar da docência com as crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no que a experiência do estágio supervisionado, permeada pela relação dialógica, contribui.

O estágio supervisionado, como espaço privilegiado de produção de conhecimentos, proporciona momentos ricos de tomadas de consciência sobre e na profissão. Compreendemos que a complexidade desse processo torna oportuna a interação verbal. Consideramos os sujeitos envolvidos, crianças, professores das escolas, gestores, professor orientador da academia, estagiários, como sujeitos de diálogo que se constituem pela voz e experiência do outro.

Inicialmente, apresentamos a proposta do estágio supervisionado do curso de Pedagogia UPF. Em seguida, nossas reflexões seguem anunciando algumas inquietações que partem de observações e registros acerca das vozes e enunciados da supervisão de estágio pelos itinerários formativos e, por fim, por meio da experiência da orientação que pulsa na vida dos estagiários em formação, expomos algumas questões sobre a orientação que constitui os sujeitos e se constitui pelas relações dialógicas.

## 2 O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Pensar a formação inicial de futuros pedagogos implica pensar nas experiências

profundas que eles vivenciam durante a graduação, em especial, no Estágio Supervisionado. A formação de profissionais que atuarão na docência exige a necessidade de se garantir espaços em que o acadêmico do curso de Pedagogia possa estabelecer relações entre a fundamentação teórico-metodológica e a realidade escolar. Mas, para além de vivenciar essa relação, o estágio supervisionado oferece possibilidades de o estagiário direcionar novos olhares a respeito da profissão, percebendo as potencialidades e os desafios do futuro pedagogo na ação docente.

Nesse sentido, entendemos que o Estágio Supervisionado tem sido um espaço rico para o desenvolvimento do profissional pedagogo, porque possibilita aos estagiários uma aproximação com diferentes contextos educacionais. Reconhecer a pertinência do estágio na docência é também interpretá-lo como um momento privilegiado de aprendizagens, pois gera oportunidades de o acadêmico se colocar como um observador e pesquisador da realidade da sala de aula. Além disso, o estágio é um dos momentos mais significativos da formação inicial do futuro pedagogo, pois é possível ampliar a análise de um determinado contexto, no qual é viável construí-lo a partir das experiências vivenciadas e refletidas por relações dialógicas. Para Bakhtin, “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade contemplam toda a vida do homem ” (2011, p. 379). A nossa palavra está constituída pela palavra do outro nessa relação.

Para o curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, o estágio é considerado um momento de intensas experiências, que traz como um dos princípios o diálogo e que promove a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação. No entanto, nos cursos de licenciaturas, um discurso recorrente é a separação entre aspectos teóricos e práticos. Enfrentar esses discursos torna-se um desafio, já que muitos não compreendem que teoria e prática são inseparáveis. Pensar a ação docente sem refletir a partir de aportes teóricos é tornar o fazer do professor apenas um fazer técnico ou uma prática sem sentido.

Dessa forma, entendemos que o estágio supervisionado objetiva também proporcionar um momento no qual os acadêmicos vivenciem experiências reflexivas, articulando, portanto, os saberes teóricos e práticos, rompendo com o discurso de que a teoria e a prática são dissociadas. Para Pimenta e Lima (2005/2006, p. 16):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (2005/2006, p. 16).

Para tanto, o estágio, ao ser concebido como um espaço de tomada de consciência sobre o conhecimento específico e pedagógico no campo da educação, exige uma prática que é articulada com a intervenção docente, a partir de momentos reflexivos, como em

aulas de estágio e nos momentos de orientação do planejamento e da ação pedagógica (Art.2º. Regulamento de Estágio Supervisionado/UPF, 2017).

O Regulamento do Estágio Supervisionado (2017) do curso de Pedagogia, da Universidade de Passo Fundo, em seu Capítulo II, sinaliza que o objetivo do estágio supervisionado consiste em oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento de situações reais de aprendizagem e ensino nas instituições de educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da docência e de práticas pedagógicas, priorizando uma consistente fundamentação teórico-metodológica, formação de atitudes e aprendizado de habilidades e saberes necessários à atividade profissional.

O estágio supervisionado, no curso de Pedagogia, ocorre em dois níveis e em campos de atuação distintos. O primeiro deles é o Estágio Supervisionado I. Neste momento, o estágio destina-se à docência com crianças de educação infantil. Os estagiários podem optar por desenvolver a docência em turmas de creches (crianças de zero a três anos) ou em turmas da pré-escola (crianças de quatro a cinco anos). Para que seja possível a realização desse estágio, os acadêmicos precisam realizar, anteriormente, a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I, que objetiva delinear o processo de pesquisa e a construção do Projeto de Estágio (2017).

O segundo nível e campo de atuação do estágio no curso de Pedagogia refere-se ao Estágio Supervisionado II. Esse estágio destina-se à docência em turmas do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e é antecedido pela disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, que objetiva promover o processo de pesquisa e construção do Projeto de Estágio.

É importante dizer que, durante o estágio supervisionado, priorizamos uma consistente fundamentação teórico-metodológica, formação de atitudes e aprendizado de habilidades e saberes necessários à atividade profissional. Temos clareza de que a ação docente exige um olhar cuidadoso para a complexidade que envolve o fenômeno educacional. Por isso, pensar a formação de futuros professores implica pensar em estratégias para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que participam do processo formal da educação.

Para que isso ocorra, com um olhar minucioso a todo o processo, como professores formadores, destacamos duas, dentre as principais estratégias: a) momentos que denominamos de *supervisão de estágio*, nos quais nos fazemos presentes nas escolas em que a prática de ensino é desenvolvida pelos acadêmicos; b) momentos de *orientação* presencial coletiva e individual, que ocorrem semanalmente, permeados pela relação dialógica.

Na próxima seção, portanto, faremos uma abordagem referente a evidências que envolvem os sujeitos envolvidos nesse processo: estagiários, professores orientadores, supervisores de campo e as crianças. Essas reflexões decorrem do olhar que fizemos nos momentos de supervisão, durante o percurso formativo do estágio.

### 3 NO ITINERÁRIO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS: OS SUJEITOS E AS INSTITUIÇÕES DO PERCURSO

Itinerário: percurso, caminho, estrada. Na formação docente há um significado, talvez, mais complexo. Um dos momentos centrais no estágio refere-se à aproximação da universidade com as escolas pela ação de visitas/supervisão de estágio *in loco*. Cada orientador se faz presente na escola em que o estagiário está realizando sua experiência para uma interlocução com os gestores, com professor responsável pela turma do estagiário e, principalmente, para acompanhar o desenvolvimento da proposta de prática de ensino. Nesse itinerário de percorrer geográfica e simbolicamente os caminhos da formação do pedagogo, um conjunto de questões se abrem: Quem são os sujeitos desse processo? De que infância estamos falando? Que perfil evidenciam os adultos que acompanham as crianças em seu desenvolvimento? Que identidade têm as instituições que acolhem nossos estagiários?

Como metodologia de investigação, firmamos nosso olhar em uma perspectiva de abordagem qualitativa e, com base em observações e registros realizados durante os últimos dois anos enquanto se constituíam os percursos de supervisão de estágio, categorizamos elementos que nos parecem relevantes e fizemos algumas reflexões acerca das questões expostas em relação à infância, aos profissionais e instituições, que afetam e implicam na formação do pedagogo.

Nesses caminhos encontramos muitas infâncias! Infâncias que representam diferentes culturas, famílias, modos de vida. Infância como categoria histórica, social e cultural, que coloca nas pautas de formação dos pedagogos discussões acerca dos pequenos sujeitos que estão descobrindo o mundo. O nosso encontro com as crianças é sempre muito significativo. Elas nos acolhem, mesmo que sejamos pessoas estranhas ao seu cotidiano. São crianças, na maioria das vezes, alegres, com incansáveis narrativas, sujeitos que requerem e disponibilizam atenção. Quando lhes é permitido, participam de todas as atividades possíveis. Para além disso, as escolas que imprimem como princípio a participação compreendem a infância na perspectiva que tem sido discutida, nas últimas décadas, nos meios acadêmicos e nos movimentos a favor da educação das crianças: de um ator social, capaz de produzir cultura e dialogar.

A possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel crucial para as crianças. A proposta, nesse sentido, é o estabelecimento de diálogo, o qual requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder, reconhecendo a interdependência que une crianças e adultos para a construção do bem comum, promovendo democracia e cidadania (AGOSTINHO, 2014, p. 1137).

As crianças são inteligentes, estabelecem significados em relação ao mundo. O desafio está na promoção de propostas que possibilitem a elas se reconhecerem como sujeitos que têm espaços de expressão em suas variadas linguagens para que

desenvolvam, dentre tantos conhecimentos e conceitos, a sua cidadania.

Desde muito cedo, manifestam desejo de conectar-se com o mundo e com a natureza. Os bebês, que fazem percursos por onde o olhar os leva, merecem uma escola que tenha espaços e tempos organizados minuciosamente para eles. As crianças pequenas nos ensinam que o seu corpo, que se movimenta de modo constante, necessita do que há de mais real, de mais cotidiano. Para Altimir (2017, p. 57), “acreditar em uma imagem de menino ou de menina capaz, potente, protagonista de suas aprendizagens, demanda, isto é, exige criar contextos onde sejam possíveis espaços de observação para compreender como os pequenos constroem conhecimentos”.

Os projetos desenvolvidos no estágio foram elaborados pensando nessa perspectiva, buscando compreensões pelo viés das crianças e com a sua participação. Percebemos, portanto, que esses meninos e meninas são investigativos e, para além da curiosidade, estabelecem relações com o mundo e, com a provocação de seus professores estagiários, levantam hipóteses, pesquisam, sistematizam. Com isso, reiteramos que é preciso ouvir a voz das crianças.

Ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto de que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais de comunicação que se colocam de fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).

A comunicação dialógica envolve a expressão verbal e não verbal. Independentemente de o adulto as escutar ou não, as crianças se expressam, falam de suas dores, desejos, conquistas. E, muitas vezes, não sabem como dizer, com as palavras, questões importantes e se expressam por meio do corpo, o que, infelizmente, na maioria das vezes, não é compreendido pelo adulto. O adulto é referência para a criança, é quem dispõe de conhecimentos para entendê-la e propor sua educação. Mas é preciso dizer que as crianças nos ensinam outros caminhos e modos de compreendê-las, os quais nem sempre são percebidos por nós.

Mas quem são os adultos responsáveis pela educação das crianças nas instituições? Que perfil eles têm? Nem todos os professores e professoras possuem a formação adequada ao ofício que exercem. Nesse itinerário, encontramos muitos professores que possuem uma graduação diferente daquela que forma os pedagogos, essencialmente responsável (também) pela docência com crianças pequenas. Mesmo assim, alguns, pela formação continuada e autonomia intelectual, realizam uma trajetória de formação que garante ferramentas pedagógicas necessárias à educação das crianças e, nesse processo da formação dos estagiários, tornam-se parceiros nessa trajetória.

Podemos dizer que há um corpo docente nas escolas que nos afeta com suas

práticas e nos impulsiona a acreditar em uma educação mais coerente com a infância. Mas encontramos, também, práticas vazias, reproduções de propostas que não cabem à educação das crianças nesse momento histórico. Profissionais que durante a formação inicial eram problematizadores e, agora, se encontram repetindo o que um dia foi motivo de crítica. Por que isso ocorre? De imediato reportamo-nos a Elis Regina pelo trecho da música: *“Minha dor é perceber que, apesar de termos feito tudo, tudo. Tudo o que fizemos, nós ainda somos os mesmos... e vivemos como os nossos pais”*.

A escola e seus rituais deixam marcas profundas nos sujeitos que ali passam. Há educadores que rompem com a educação em que desacreditam, que não cabe mais. Educação que foi base quando esse professor era estudante, mas que, atualmente, pode ser considerada tradicional e inadequada. Há quem seja profundamente admirado por seus alunos e por olhar para a educação e para as crianças de um modo mais respeitoso. Mas, também, há os que se incomodam até com os sons da infância, sejam eles: choros, cantigas, narrativas, barulhos de variadas fontes. Esses silenciam a escola, negando relações dialógicas e, geralmente, para a educação infantil não planejam propostas, pois julgam que, nesse nível de ensino, não é necessária essa importante ação, destituindo, mais uma vez, a intencionalidade pedagógica na educação das crianças de zero a cinco anos, de modo mais evidente em turmas de crianças de berçário. Há um reducionismo do conceito de infância e da educação para as crianças pequenas, dependendo da instituição que elas frequentam. Nos anos iniciais, para esses sujeitos, o problema está em um planejamento que repete as mesmas ações e, não raras vezes, oferece pouco para crianças diferentes, que a todo o ano chegam à escola com conhecimentos diferentes. São crianças curiosas que desejam aprender mais e de outros modos.

No entanto, mesmo com essa real problemática, acreditamos, como instituição formadora, naqueles professores que assumem a docência com respeito à infância, em especial os supervisores de campo<sup>1</sup>, que têm o papel de acompanhar nossos estagiários em sua experiência de docência. Para além de estar junto, orientam, em boa parte dos estágios, ensinam e mostram uma postura ética e comprometida com a educação das crianças, estão abertos a outros saberes docentes e ficam ao lado de nossos acadêmicos. Olham com sensibilidade para as crianças e para os estagiários, realizando, muitas vezes, uma docência compartilhada<sup>2</sup> nas escolas parceiras.

Que instituições são essas que acolhem com muito carinho nossos estagiários? Na região de abrangência da Universidade de Passo Fundo, há uma diversidade de escolas, dos centros urbanos, de periferia, do campo, que operam de acordo com as condições, com o contexto, com a gestão.

---

1 Consideram-se supervisores de campo os professores titulares das turmas de crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que cedem, em um período do ano, a sua turma para a realização do estágio e acompanham o trabalho dos estagiários.

2 A docência compartilhada é vivenciada quando a relação afetiva, dialógica e profissional se estabelece de modo efetivo entre estagiários e supervisores de campo, com o acompanhamento do professor orientador.

Uma questão que nos preocupa é que nos últimos anos foram construídas muitas escolas de educação infantil e o número de vagas foi ampliado. Mas não basta essa ampliação; são necessários avanços na concepção de educação da infância e no que se propõe às crianças. Infelizmente, há algumas escolas em que o “grito” prevalece, em que as datas comemorativas são o carro-chefe para atividades no ano, disfarçadas de projetos. Nessas escolas, os adultos tomam decisões no lugar das crianças, quando deveriam ouvi-las para, quem sabe, pelas suas vozes, poderem encontrar pistas para compreender as minúcias da infância e construir propostas de sentido.

Por outro lado, encontramos escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental bem conduzidas, por vezes, com espaços e tempos de aprendizagem belíssimos, inclusive em meio ao caos social. Destacamos que, para as crianças pequenas, há escolas com discussões e propostas encantadoras, mesmo que outras possam manter uma concepção às avessas do que discutimos há mais de três décadas em termos de avanços para esse nível de ensino. O que nos chama atenção é que a sociedade anda a passos lentos para perceber o real objetivo da educação infantil e a escola parece “prestar contas” a pais e comunidade sobre sua proposta, mas poderia ser o contrário: a escola dizer o que significa a educação das crianças de zero a cinco anos, acolhendo também a voz da comunidade. Em boa parte dos municípios, ainda se compreende a creche como espaço em que as crianças ali estão para que os pais possam exercer seu ofício profissional, um lugar de cuidar e brincar. Sim, um lugar em que o brincar, o cuidar, mas também o educar, formam uma tríade importante. Ainda é árdua a luta da área e das escolas para as crianças nesse nível de ensino.

As instituições dos anos iniciais do ensino fundamental são vistas por nós, em sua maioria, como escolas organizadas, bem estruturadas, mesmo que possamos considerar que poderiam ter mais tempo de infância. Mais tempo para investigar, descobrir, sistematizar, brincar. Há espaços físicos externos nas escolas que são verdadeiras “salas de aula ao ar livre”. Mas são utilizadas? As crianças saem das paredes das salas e dos muros da escola e exploram a cidade? Com isso nos questionamos: que lugar é esse em que as crianças passam boa parte de seu tempo? Onde e em quem buscam suas referências, desenvolvem-se, aprendem a lidar com o diferente e no coletivo?

É com esses sujeitos e nessas instituições que nossos estagiários se aproximam da realidade escolar, pesquisam, elaboram uma proposta prévia e realizam, muitas vezes, sua primeira experiência como docentes da turma. Essa experiência ensina muito, mas é necessário que haja intervenção, um olhar excedente de visão. Para Bakhtin (2011),

quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizonte, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma pessoa só (2011, p. 21).

Nessa direção, tornar-se uno não é tarefa fácil, mas a orientação do professor

formador da universidade, no caso as ações de orientação na perspectiva dialógica, de modo coletivo junto à experiência e ao acompanhamento do supervisor de campo são imprescindíveis. Questão desenvolvida na próxima seção.

#### 4 O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

O processo de formação inicial do professor, especialmente quando se vivencia a prática docente, não é algo simples. Exige um movimento dinâmico, crítico e reflexivo tanto do acadêmico que vivencia a experiência do estágio, quanto do professor que o orienta. Por isso, entendemos que o estágio ocupa um lugar de construção dialógica entre orientados e orientadores; um lugar de formação e de aprofundamento teórico e metodológico, ou seja, um indispensável processo formativo.

Neste lugar, o processo de orientação na formação docente torna-se necessário e importante. Mas não pode ser compreendido como um processo vertical, no qual o professor orientador “dita” as regras e diz como se faz. Trata-se de um processo no qual alunos e professores vivenciem experiências formativas, por meio da práxis pedagógica e do diálogo constante entre todos os que fazem parte desse movimento.

O professor orientador, portanto, desempenha um papel imprescindível, pois cabe a ele indicar aos estagiários o caminho a ser trilhado, auxiliando-os em suas fragilidades, inquietações e limitações. Para Freire (2003), como prática auxiliar, a orientação deve ser a ajuda que o orientador oferece ao orientando no sentido de que este se ajude (2003, p.215). Ainda segundo o autor:

O papel do orientador, por isso, não pode ser o de programar a vida intelectual do aluno, estabelecendo regras sobre o que ele pode ou não pode escrever. O papel do orientador que realmente *orienta*, que acompanha as dúvidas do orientando, a que sempre junta mais dúvidas, é, de maneira aberta, amiga, ora aquietar, ora inquietar o orientando. Aquietar com resposta segura, com sugestão oportuna, com bibliografia necessária, que o levará, contudo, a nova inquietação. A quietude não pode ser um estado permanente. Só na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido [...]. As relações entre orientador e orientando, mais do que estritamente intelectuais, devem ser afetivas, respeitadas e capazes de criar um clima de mútua confiança que estimula em lugar de inibir a produção do orientando (FREIRE, 2003, p.215-216).

Nesse processo de orientação, como já anunciamos anteriormente, a relação dialógica e a reflexão crítica sobre a prática docente são os caminhos escolhidos. Isso ocorre em momentos individuais e de prática de grupo. Em nossas orientações, o diálogo é uma prática constante. Muitos momentos de orientação, junto aos alunos estagiários, acontecem no coletivo, pois é nesse espaço de discussão que encontramos ricas possibilidades de análise crítica e reflexiva sobre a prática do estágio.

São momentos de diálogo e de trocas de experiências em que os estagiários têm a possibilidade de compartilhar suas incertezas, suas dúvidas e suas dificuldades diante



do desafio de estagiar e de assumir a docência. Mas, também, momentos em que os estagiários socializam as boas experiências, as conquistas, os objetivos alcançados e os detalhes de estratégias que construíram durante a ação docente. Certamente o que vivenciamos nas orientações coletivas torna-se um momento de profícuas experiências formativas, uma vez que a diversidade e a pluralidade das discussões contribuem para a ampliação de novas aprendizagens e para a qualificação na formação docente.

Nesse contexto, assumimos a perspectiva de que a produção de significados e a constituição profissional ocorre mediante relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Assim, Bakhtin nos ajuda a reconhecer que as relações dialógicas são “relações de sentido” que se estabelecem entre os enunciados, situados na esfera da interação verbal (BAKHTIN, 2011).

Nesse processo de relações dialógicas, que são relações de sentido, o discurso de um influencia o discurso do outro. Para Bakhtin (2011), “a palavra do outro deve transformar-se em minha–alheia (ou alheia minha) ” (2011, p.381). Ainda para o autor: “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (2009, p.117) (grifos do autor). Nesse movimento de interação verbal, no qual as palavras são reações às palavras do outro, os estagiários podem alargar, ampliar, confirmar, organizar e reorganizar seus conhecimentos sobre o exercício da docência.

As orientações coletivas proporcionam aos estagiários novas visões acerca do fazer pedagógico. O exercício oral de expor e debater sua prática na docência proporciona a possibilidade de tomar consciência de suas fragilidades e potencialidades. Além disso, ao ouvir o discurso do outro, também pode rever suas próprias ações, refletindo criticamente sobre o fazer docente. É nesse processo dialógico que vamos nos constituindo como sujeitos, bem como transformando a prática docente. Segundo Bakhtin (2011), todas as palavras, além de minhas próprias, são palavras do outro. Nesse sentido, pontua:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho de suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana (BAKHTIN, 2011, p.379).

Nas dinâmicas das relações dialógicas pode surgir tanto a convergência quanto a divergência. Dessa forma, Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Por outro lado, é importante frisar que Bakhtin (2011) materializa sua crença nas possibilidades de verbalizarmos nossas experiências vividas a partir de seu interior, mas nos chama a atenção para o fato de que nunca conseguiremos expressá-las em sua totalidade. Bakhtin alerta que dar sentido ao vivido verbalmente é um processo

possível, mas nunca acabado, sempre aberto, algo que está presente como aquilo que está por ser alcançado. Por esses argumentos a nossa palavra sempre carrega a palavra do outro e, em situações de orientação, a formação do pedagogo vai se constituindo pelos enunciados de quem vivenciou determinadas experiências marcadas pelo contexto social e educacional. É importante dizer que essas relações dialógicas são formadas por um conjunto de vozes: das escolas, das crianças, dos professores, dos estagiários colegas, dos orientadores.

Compreende-se então, segundo Bakhtin (2011), que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Para ele, nosso discurso, ou seja, todos os nossos enunciados, são repletos das palavras dos outros. As palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Entendemos que as orientações coletivas, permeadas pelas relações dialógicas, geram um potencial para a construção do conhecimento sobre o exercício da docência. Acreditamos que é nesse espaço que nossos estagiários têm a oportunidade de não apenas utilizar a linguagem como forma de interação ou de expressão, mas, fundamentalmente, constituírem-se como ser social, em um espaço onde podem compartilhar suas vivências, em um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e de reflexão crítica sobre o tornar-se professor, bem como um espaço de desenvolvimento do pensamento científico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto objetivou apresentar reflexões acerca do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo/RS. Durante o percurso do estágio, desde a construção do projeto a ser desenvolvido, até a prática de ensino vivenciada em instituições de educação infantil e anos iniciais e orientada por nós, formadores, muitos elementos se evidenciam constituindo um conjunto de reflexões no campo educacional. Expomos um recorte desses elementos para que possamos pensar nas relações que se constituem pelo diálogo.

Com o estágio, segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p. 20), o conhecimento necessário nesse processo “envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender”. Essas experiências são compartilhadas nas escolas e na academia e, desse modo, contribuem para a constituição do pedagogo em formação.

Pudemos expor que leituras realizamos sobre a infância, as instituições e os profissionais que acompanham nossos estagiários, mas, sobretudo, sobre as estratégias para a formação, envolvendo a supervisão e a orientação que são entendidas como

processos dialógicos na perspectiva bakhtiniana e constituintes do profissional em formação.

Reafirmamos que o estágio aproxima, consideravelmente, a universidade das escolas, nos ajuda, pelas diferentes vozes, a compreender melhor as crianças, os professores, as instituições e os acadêmicos em formação. Além disso, nos provoca a orientar mais, a redimensionar o trabalho, a buscar estratégias de trazer para o debate as minúcias do cotidiano da docência. Um debate em que, pela relação dialógica, construímo-nos dialógicos, contextualizados, com capacidade de problematizar a educação das crianças e produzir conhecimentos consistentes.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set/dez 2014.

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF, 2011.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: **Reflexões sobre minha vida e minha práxis/ Paulo Freire**. Org. Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Niterói/RJ, v. 3, n. 1 e 3, p. 5-24, 2005-2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Faculdade de Educação. **Regulamento do Estágio Supervisionado**. 2017.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

**LUCIANE SPANHOL BORDIGNON** - Possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008) , Doutorado Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO. Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo - GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo - GPEPGE/UPF, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica e superior, políticas e gestão da educação, gestão democrática.

**LUIZA CADORIM FACENDA** - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (2006), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2009) e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é Professora da Faculdade de Educação, na Universidade de Passo Fundo, coordenadora adjunta do Curso de Pedagogia da UPF Campus Lagoa Vermelha e coordenadora da Assessoria de Estágios Obrigatórios na Vice-reitoria de graduação da UPF. Atua como professora no Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha no município de Sananduva, RS . Tem experiência na área de Educação em: formação continuada de professores, políticas e gestão da educação, estágios nas licenciaturas, docência no ensino superior. Os temas que pesquisa são: formação de professores, práticas pedagógicas na educação básica, políticas educacionais, Gestão Escolar e Ensino/aprendizagem.



**EDITORIA  
ARTEMIS  
2020**