



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^a Dr^a 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.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

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

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

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

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

Prof.^a Dr.^a 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

CAPÍTULO 1	1
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS COMPLEMENTARES DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Spanhol Bordignon	
Sybelle Regina Carvalho Pereira	
Marilise Brockstedt Lech	
DOI10.37572/EdArt_2311412201	
CAPÍTULO 2	6
A IMPORTÂNCIA DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Gisele Benck de Moraes	
Thaís Nicolini de Mello	
DOI 10.37572/EdArt_2311412202	
CAPÍTULO 3	17
UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO: O DESAFIO DE TRANSPOSIÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Elisane Regina Cayser	
Luciana Maria Crestani	
Daniela Ribas Nunes	
DOI10.37572/EdArt_2311412203	
CAPÍTULO 4	26
CONTOS INFANTIS: O USO DA LITERATURA NA AULA DE HISTÓRIA MEDIEVAL	
Rosane Marcia Neumann	
Lauren Cavichioli Quissini	
DOI 10.37572/EdArt_2311412204	
CAPÍTULO 5	36
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	
DOI 10.37572/EdArt_2311412205	
CAPÍTULO 6	44
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A RELAÇÃO DIALÓGICA NOS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO	
Adriana Bragagnolo	
Rosângela Hanel Dias	
DOI 10.37572/EdArt_2311412206	
CAPÍTULO 7	55
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	
DOI 10.37572/EdArt_2311412207	

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

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS COMPLEMENTARES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 02/11/2020

Luciane Spanhol Bordignon

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/5581578176881785>

lucianebordignon@upf.br

Sybelle Regina Carvalho Pereira

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/0159291153395548>

sybelle@upf.br

Marilise Brockstedt Lech

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/5368397873505159>

marilise@upf.br

Elaborado com base no texto apresentado no XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, XL Encontro Nacional do FORUMDIR e I Seminário Nacional do Forparfor e Forpibid RP na Universidade Federal da Bahia, em setembro de 2019.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), no âmbito do subprojeto do Curso de Licenciatura em Educação Física (PRPEF), da Universidade de Passo Fundo, acontece nos *campi* de Passo Fundo e Soledade e perfaz um total de 60 bolsistas, sendo 51 acadêmicos da graduação, 6 preceptores das 6 escolas participantes, 2 docentes orientadores de área

e um coordenador institucional. Destacam-se, como objetivos gerais, ampliar e qualificar a aprendizagem da docência para o exercício do magistério na educação básica.

Nessa direção, consideramos a aprendizagem docente como ideia central para o entendimento de como o professor apreende os saberes/fazeres da profissão. Nesse sentido, compreendemos esse conceito a partir do entendimento de Bolzan et al. (2016, p. 59), ao definirem que:

compreendemos a aprendizagem docente em uma perspectiva mais ampla, englobando os desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, de modo a articular a atuação profissional relacionada tanto à docência como à gestão da dinâmica organizacional da instituição.

Portanto, trata-se de um conceito complexo no âmbito da pedagogia universitária, que necessita ser compreendido na conjuntura dos processos formativos tecidos pelo professor no enfrentamento dos desafios e exigências do contexto sociocultural e institucional em que desenvolve seu trabalho docente.

METODOLOGIA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS

Fundamentamos nossas atividades de orientação formativa na abordagem sociocultural e, assim, a compreendemos como uma práxis docente, ética e responsiva, vivenciada tanto no contexto do PRP como no estágio curricular supervisionado.

O foco da atividade de orientação está configurado por ações colaborativas, compartilhadas, implicando trocas, representações entre coordenador institucional, docentes orientadores, preceptores e residentes, promovendo assim a construção individual e coletiva da aprendizagem de ser professor, num processo dinâmico e contínuo em que os elementos pessoal e profissional se tecem e formam uma unidade que produz a professoralidade dos envolvidos, qualificando sua aprendizagem e a dos escolares (PEREIRA, 2017; BOLZAN, 2009).

ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ESTUDO

Em nossa concepção, as atividades de estudo consistem em um núcleo principal que mobiliza e movimenta o processo de aprendizagem da docência, assim consideramos imprescindível que o sujeito, tanto em formação inicial quanto em continuada, desenvolva a consciência da sua necessidade de aprender. Tal necessidade surge a partir das suas vivências no contexto sociocultural e à medida que esta necessidade se torna um motivo o mobilizará a atingir determinado objetivo de estudo. Então a necessidade objetivada deixa de ser algo externo para ser um motivo interno e subjetivo, promovendo a realização de ações e operações, que o levem a atingir seu objetivo o qual se modifica e se amplia continuamente em um movimento crescente e espiralado (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987; LEONTIEV, 1978; PEREIRA, 2017).

Nesse sentido, as atividades didático-pedagógicas a seguir, propostas e construídas neste projeto, pretendem fomentar e dinamizar o aprender a ser e o fazer-se docente:

- a. **Ambientação do residente na escola-campo:** encontros pedagógicos entre o docente orientador, preceptores, residentes e gestores nos espaços das escolas-campo; observação participante dos residentes, acompanhados pelos preceptores, nos períodos das aulas e/ou dos projetos de educação física no ambiente escolar; e visitas guiadas/orientadas à comunidade onde a escola está inserida, registradas em diários de campo.
- b. **Realização do estudo-diagnóstico da realidade:** estudos coletivos entre preceptores e residentes sobre os documentos da escola, principalmente o Plano Político-Pedagógico e entrevistas com diretor e coordenador da escola e preceptor.
- c. **Encontros sistemáticos de estudos:** compartilhamento e reflexões sobre os conhecimentos e habilidades vivenciados no cotidiano da prática pedagógica em Educação Física; avaliação crítica das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC; elaboração e avaliação sistemática do

planejamento da gestão pedagógica (planos de ensino e de aula) e experiências formativas, sob a forma de oficinas, no âmbito das temáticas da luta, práticas corporais de aventura e tecnologias de informação e comunicação no contexto da educação.

- d. Regência escolar – as experiências com o trabalho docente:** implementação dos planos de aula fundamentados nos planos de ensino; planejamento e vivência de atividades extraclasse e para além do espaço da escola; registros das percepções e compreensões, tanto sobre as suas aprendizagens docentes como das aprendizagens dos alunos, sob a forma de diários de aula e memórias reflexivas.
- e. Seminários, atividades extras:** participações em eventos, semana acadêmica, Jiergs, comemorações na escola, reuniões com pais, conselhos de classe.
- f. Avaliação e socialização dos resultados:** avaliação dos diários de aula e memórias, com a finalidade de consubstanciar a elaboração dos relatórios parciais, do relatório final e do processo de autoavaliação por todos os bolsistas.
- g. Seminário final:** integração de todos os residentes a fim de compartilharem suas aprendizagens.
- h. Curso de formação para preceptores: curso de 40 horas (20 horas presenciais e 20 horas à distância) com o objetivo de** oportunizar espaços individuais e coletivos de aprofundamento teórico-metodológico sobre as temáticas relativas ao trabalho pedagógico.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os estudos, reflexões e atividades desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica possibilitaram atingir os seguintes resultados:

- a. Reflexão e ação sobre as necessidades, desafios e exigências da educação física escolar.** Esse movimento aconteceu intensamente no período de inserção na escola e continuamente durante todo o Programa de Residência Pedagógica, pois as necessidades e exigências do contexto escolar são dinâmicas, o que implicou uma tomada de consciência sobre a importância das ações docentes que levem em consideração o contexto concreto em que a docência foi vivenciada, repercutindo no planejamento e implementação qualificada do trabalho pedagógico. Advém dessa consciência o desenvolvimento de um texto em que os residentes registraram o conhecimento da realidade escolar, assim como a elaboração conceitual coletiva do princípio da “Contextualização”, assim definido como: compreensão do contexto concreto em que está inserida a comunidade escolar, para assim conhecer as condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos que a compõem; e dos documentos que norteiam o seu projeto pedagógico (plano político-pedagógico, regimento escolar, planos de ensino, etc.), a fim de entendermos as políticas públicas que fundamentam a organização e gestão escolar.

- b. Compreensão de que a aprendizagem docente é experiencial e processual, concretizada a partir das atividades de estudo realizadas tanto no âmbito da universidade como nas escolas-campo. Tais atividades se caracterizaram pelos aspectos interativos, responsáveis e responsivos entre os residentes, professores-preceptores e docente orientador, valorizando as diferenças de conhecimentos e experiências. Resultaram dessas atividades a elaboração do texto intitulado “Conceitos, princípios e estratégias metodológicas vivenciadas na escola no contexto do programa de residência pedagógica”; a escrita de artigos científicos cuja temática advém das vivências do trabalho docente durante o PRP e os relatórios finais do Programa de Residência Pedagógica em Educação Física.
- c. Análise e compreensão dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a fim de implementá-la na proposta pedagógica e intervir na práxis docente em Educação Física, por meio da elaboração, implementação e avaliação do planejamento de ensino e de aprendizagem, o qual se fundamentará na articulação orgânica entre teoria e prática. Resultaram desse movimento a elaboração dos instrumentos de gestão pedagógica (plano de ensino e de aula) fundamentados na BNCC e dinamizados pelas dimensões do conhecimento apresentadas neste documento.
- d. Valorização e demonstração da capacidade de se autoavaliar, concebida como um processo de autorregulação que possibilita ao residente reorganizar a dinâmica das atividades que compõem o trabalho pedagógico. Constatamos que essa ação permeou todo o processo de formação ensejado no PRP e foi responsável pela articulação entre os demais objetivos. Tal movimento ocorreu no cotidiano a partir da elaboração dos diários de aula; nas reuniões de estudo e seminários em que acontecia o compartilhamento das experiências vividas no PRP e que repercutiram na elaboração de textos orientadores do processo de aprendizagem da docência; e nos seminários institucionais.

Neste contexto, ratificamos que a partir das atividades de estudo e ações realizadas conseguimos contribuir para: a) formação inicial (residentes) e continuada (professores preceptores e docentes orientadores), auxiliando-os na aprendizagem da docência, que implica no desenvolvimento e/ou fortalecimento da identidade profissional docente; b) compreensão e reflexão crítica com relação às competências, conhecimentos, habilidades e implementação das propostas pela BNCC; c) a integração entre a licenciatura em Educação Física da UPF e as escolas participantes do PRP; d) o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas em um processo sistemático de ação-reflexão sobre as diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem dos níveis da educação básica, promovendo inovações didático-metodológicas; e) tomada de consciência do residente sobre as necessidades e estilos de aprendizagem dos seus futuros alunos, para que perceba a importância dos fatores sociais que podem afetar o ensino; para o aprofundamento do hábito da pesquisa em sala de aula, como forma de entender

fenômenos e resolver questões específicas. Além disso, a compreensão da formação docente como um processo contínuo, pessoal, coletivo e institucional está em evidência.

Ressaltamos que houve dificuldades, no entanto foram administradas e resolvidas a partir de uma orientação responsável e um olhar humano e sistemático com relação à formação de futuros profissionais para a Educação Básica.

CONCLUSÕES

O Programa de Residência constitui-se em caminhos para qualificar a aprendizagem da docência na formação inicial e continuada de professores e mediada por processos dialógicos e compartilhados, produzidos na tessitura das relações interpessoais constituídas entre residente/estagiário, preceptor e docente orientador. O PRP caracterizou-se como ação institucional, como situação de aprendizagem para os professores e acadêmicos envolvidos no programa e como experiência e formação pessoal e acadêmica.

Nessa perspectiva, vários núcleos fundantes ancoram esse projeto: integração entre a licenciatura em Educação Física da UPF e as escolas participantes do PRP; desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas em um processo sistemático de ação-reflexão sobre as diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem dos níveis da educação básica, promovendo inovações didático-metodológicas; aprofundamento de hábitos da pesquisa, como forma de entender fenômenos e resolver questões específicas, e a promoção da compreensão da formação docente como um processo contínuo, pessoal, coletivo e institucional.

Nesse entorno é que se entendem as especificidades do Projeto Residência Pedagógica, percebendo o processo formativo como fator fundamental para a busca de elementos significativos que permitam identificar os movimentos expressos em uma teia de significações na relação entre universidade e educação básica.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D.P.V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. et al. Aprendizagem docente: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Santa Maria: GÁP/CE/UFMS, n. 032835, 2016.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 173 – 193.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1978.

PEREIRA, S.R.C. **Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura**. 2017, 283 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

A IMPORTÂNCIA DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Data de aceite: 02/11/2020

Gisele Benck de Moraes

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/8169915449534079>

gbenck@upf.br

Thaís Nicolini de Mello

Docente na Escola Notre Dame Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/8454339605189173>

thaisnmello@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos alunos em processo de formação é vencer e ultrapassar o medo de realizar o Estágio Supervisionado. Ao longo da graduação, o estudante se depara com a necessidade de planejar aulas e encarar uma sala e, dentre os desafios, está o Estágio Supervisionado de Língua Espanhola.

Pode-se dizer que, ao chegar ao final do curso de graduação, o aluno tem a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendeu durante os longos anos de graduação e estudos da língua, principalmente a língua estrangeira. Assim, neste artigo teremos a oportunidade de compartilhar os planejamentos realizados durante o Estágio

Supervisionado de Língua Espanhola II, as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos durante o período de estágio.

O objetivo central deste artigo é compartilhar as experiências e as atividades realizadas ao longo do estágio de espanhol, levando em consideração a proximidade das línguas portuguesa e espanhola e, portanto, a necessidade de se trabalhar com as quatro habilidades básicas em sala de aula de espanhol, a saber: compreensão leitora e auditiva, expressão oral e escrita. As atividades foram aplicadas em uma turma de nono ano de uma escola municipal na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Sendo a realidade do ensino de língua estrangeira ainda distante da ideal para o melhor desenvolvimento dos discentes, destaca-se a importância de explorar as habilidades mencionadas. Os alunos têm acesso, então, à oportunidade de contato autêntico com o idioma – no caso o espanhol – a fim de contribuir não apenas com sua aquisição, mas também com o crescimento cultural vislumbrado pelas práticas propostas. Tal visão perpassa o estágio aplicado, visto que a vivência de experiências autênticas é o que motivou grande parte do que foi realizado.

Ainda, observa-se que se buscou possibilitar, além da escrita e leitura – comuns ao sistema escolar tradicional –, especialmente o momento de crescimento da escuta e da fala em situações reais de comunicação, bem como a experiência cultural de conversa com uma intercambista convidada.

Com base nos aspectos supracitados, este texto está dividido em três partes principais. Na primeira, abordamos alguns aspectos teóricos em relação à prática do estágio em sala de aula de espanhol e outros relevantes para o seu planejamento, como a proximidade da língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE), no caso o espanhol. Na segunda, apresentamos a temática pensada e as atividades planejadas, levando em consideração a proximidade das línguas portuguesa e espanhola e as quatro habilidades básicas para o ensino de uma língua estrangeira. Finalmente, na terceira parte, realizamos uma análise sobre as atividades propostas, argumentando sobre a importância do uso de diferentes abordagens e habilidades para o ensino de espanhol.

Esperamos poder contribuir de maneira ímpar com futuros professores de espanhol, além de refletir sobre algumas perspectivas e possibilidades de ensino desta língua estrangeira em sala de aula da Educação Básica.

2 A PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sabemos que em cursos de formação de professores a abordagem comunicativa é a mais utilizada para o ensino de uma língua estrangeira e para as abordagens e metodologias a serem utilizadas por professores em sala de aula. Mas sabemos também que é muito importante tomar cuidado na hora de planejar e executar as atividades, pois em se tratando de línguas próximas, os equívocos e as transferências podem acontecer.

Nesse sentido, em disciplinas práticas ao longo da graduação, os acadêmicos têm contato com as diferentes formas de abordagens e metodologias para o ensino de língua estrangeira (LE), principalmente em relação ao ensino de Espanhol.

Como as línguas espanhola e portuguesa são próximas, acreditamos que seja natural que aconteça a influência da estrutura linguística de uma em outra e vice-versa, principalmente em se tratando de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. Nesse sentido, as atividades precisam ser muito bem pensadas e planejadas para que os alunos possam obter sucesso em seus períodos de estágio.

Assim, apresentaremos alguns aspectos teóricos importantes que sustentarão as análises futuras das atividades propostas.

Na primeira metade do século XX, a proximidade de línguas passou a ser estudada como transferência, que ocupou uma posição central na escola behaviorista (GASS; SELINKER, 2008). Naquela época, o termo transferência era proveniente da Psicologia da Aprendizagem e referia-se ao processo psicológico pelo qual um conhecimento prévio era transferido e aplicado a uma nova situação de aprendizado. Nesse sentido, compreendia-

se o ato de aprender como um processo cumulativo, que consistia em se formarem hábitos. Já no contexto de aquisição de Língua Estrangeira, transferência era a construção de um conjunto de hábitos para a produção e a compreensão oral de enunciados naquela língua (SELINKER, 1992).

Os linguistas behavioristas viam na língua materna um elemento dificultador da aquisição da LE. Nesse contexto, surge a Análise Contrastiva (doravante AC) com o objetivo de promover o estudo comparativo das línguas. Buscava-se, por meio de comparações, mapear que áreas do sistema linguístico ofereciam maior dificuldade ou facilidade ao falante da LM no aprendizado de uma LE (GASS; SELINKER, 2008).

A AC concebia o processo de aquisição de uma nova língua como formação de novos hábitos e fundamentava-se em teorias behavioristas para a elaboração de seu arcabouço teórico, bem como na linguística estrutural.

Nessa época, para que estudos acontecessem, eram elaborados materiais didáticos específicos para os falantes de línguas diferentes, e acreditava-se nos seguintes pressupostos teóricos: a) a Língua Materna (doravante LM) era a principal fonte de erros para a produção e compreensão de enunciados realizados na língua-alvo; b) os equívocos presentes na interlíngua do aprendiz podiam ser explicados a partir das diferenças entre a LM e a LE; c) quanto maiores fossem as diferenças entre a LM e a LE, mais erros iriam acontecer; d) a tarefa de aprender uma segunda língua consistia também em aprender as diferenças entre essas línguas. (GASS; SELINKER, 2008).

Mas, com o passar do tempo, a AC pareceu ser incapaz de acompanhar as mudanças constantes dos modelos de análise e as abordagens teóricas e só conseguia alcançar parte dos problemas de aprendizagem enfrentados pelos aprendizes. Os pontos das reais dificuldades que eram mapeados pareciam ter causas variadas entre os diferentes aprendizes, e observavam-se, também, diferenças entre a produção e a percepção da nova língua que estava sendo adquirida.

Contudo, as limitações da AC não apagaram a contribuição oferecida a outras áreas de estudo como à tradução, à descrição de línguas específicas, à tipologia linguística e ao estudo dos universais linguísticos.

A partir da metade dos anos 1970, o papel da LM na aquisição de LE foi novamente avaliado. Conforme Gass e Selinker (2008), estudos realizados apresentaram evidências favoráveis da influência da LM na aquisição de LE. O interesse naquele momento não era mais recusar ou aceitar o papel da LM, mas determinar como e quando os aprendizes utilizavam a LM e que explicações podiam ser dadas para esse fato (LONG, 1991; ELLIS, 1995). O ensino de LE passou a ser estudado de maneira mais qualitativa e houve um entendimento de que se podia sim utilizar a LM e fazer associações com ela para o ensino de uma segunda língua, por meio de uma visão consistente, com uma abordagem mentalista da linguagem (GASS; SELINKER, 2008).

Nesse sentido, Gass e Selinker (2008) passaram a encarar a língua do aprendiz como

um processo de testagem de hipóteses, por meio do qual se criam elementos extraídos dos dados da LM que podem ser avaliados para o uso em LE. A posição dos autores concilia hipóteses advindas da AC com princípios cognitivistas, considerando possível compatibilizar duas visões a respeito da aquisição de uma LE, que em épocas anteriores eram vistas como antagônicas, o que abre uma nova possibilidade de estudos e uma atualização e ressignificação linguísticas.

Nessa mesma linha, Corder (1967) afirmou que a LM é uma ferramenta auxiliar do aprendiz na descoberta das propriedades formais da LE, sobretudo nas áreas em que essas línguas compartilham semelhanças.

Para Schachter (1995, p. 227), “às vezes os aprendizes são pressionados a produzir além de seu nível real de competência e não têm outra solução a não ser usar formas ou estruturas de sua primeira língua até que consigam adquirir as formas adequadas dessa língua-alvo”. Desse modo, a LM deixa de ser caracterizada como oposta ao processo de aquisição da LE para tornar-se, em verdade, aliada em seu desenvolvimento. Tal “empréstimo” de termos e formas possibilita que, no decorrer dos estudos, o falante evolua e substitua as interferências da LM pelas expressões mesmas da língua-alvo, em uma evolução contínua.

De acordo com Koda (1997), algumas línguas podem ser consideradas mais similares entre si do que outras, como no caso do português e do espanhol. Essa similaridade pode estar relacionada com o uso de determinados mecanismos de processamento da língua na hora da aprendizagem. No caso de um aluno brasileiro aprendendo espanhol, essa proximidade linguística acionaria procedimentos similares de processamento de ambos os códigos linguísticos, o que, para Koda, seria um princípio de semelhança facilitador de aquisição, o que poderia ocasionar uma melhor competência do aprendiz.

Para Mitchell, Myles e Marsden (2013), uma forma ou estrutura gramatical ocorrerá consistentemente, e de forma significativa, na interlíngua, como resultado de uma transferência se, e apenas se: (1) os princípios de aquisição natural forem consistentes com a estrutura da LM ou (2) já exista dentro do insumo de LE o potencial para a generalização do insumo para produzir a mesma forma ou estrutura.

Levando em consideração essa base teórica, atividades foram pensadas sempre respeitando a condição da língua materna para o ensino de espanhol e concebendo como de suma importância pensar atividades que deem conta das quatro habilidades básicas, pois ao se ensinar e aprender uma língua estrangeira, para que o resultado seja pleno, é necessário o trabalho com as quatro competências.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos a proposta de atividades pensada para um estágio de espanhol.

3 PROPOSTA PARA O ENSINO DE ESPANHOL

A presente proposta foi pensada a fim de aplicar os conceitos aprendidos de maneira efetiva e qualificada. Como lugar de prática, optou-se pelo nono ano da escola municipal de Passo Fundo. Tal escolha deu-se pela faixa etária do alunado, assim como a qualidade do ambiente escolar e receptividade da equipe diretora e da professora titular. A turma escolhida era composta por 17 alunos, sendo 10 meninos e 07 meninas. Em relação a aspectos comportamentais, era um grupo receptivo e bastante participativo, não apresentando problemas sérios de indisciplina. Além disso, contava com três alunos que possuíam laudo médico, sendo um deles acompanhado por monitora individual. Assim, a realização do estágio com esta turma também possibilitou à estagiária a oportunidade de desenvolver práticas de educação inclusiva, sob auxílio da professora titular e da professora supervisora do estágio.

Por meio de uma temática comum a todos – o ambiente da praia – os alunos foram motivados a aprender sobre o vocabulário específico e conheceram várias produções musicais e literárias inseridas no ambiente litorâneo, a fim de familiarizar-se com as manifestações artísticas em língua espanhola. Tal proposta teve como objetivo estudar a língua em uso, com materiais autênticos e que trabalhassem, dentre outras habilidades, a sensibilidade artística discente, além das quatro habilidades fundamentais (leitura, escrita, fala e audição).

Para tanto, as aulas foram ministradas a partir de músicas, contos e seriados, passando pela arte da palavra em suas várias manifestações, em conjunto com o estudo sobre determinados países/escritores, tais como Eduardo Galeano e sua relação com o Uruguai, o grupo Maná e sua importância no México, e, ainda, a contribuição de Quino para a Argentina, dentre outros. Dessa forma, transcendendo as barreiras geográficas, esperou-se apresentar aos estudantes novos conhecimentos sobre relevantes produções em língua espanhola. Além disso, a partir de tais materialidades, os alunos foram convidados a estudar a gramática em situação de uso, compreendendo o uso dos tempos verbais *pretérito imperfecto* e *indefinido* na construção de sentido dos textos.

Em se tratando especificamente das atividades propostas no planejamento de aula, este foi realizado em catorze períodos, compreendidos entre 21 de setembro de 2017 e 16 de novembro do mesmo ano, sendo realizados dois períodos por semana, sem contar os feriados.

A prática inicia com uma introdução à temática litorânea por meio de um mapa conceitual construído junto aos alunos no quadro. Tal atividade explorou o vocabulário básico do tema e serviu como diagnóstico para que a estagiária avaliasse o conhecimento prévio dos estudantes. Posteriormente, no mesmo dia, foi realizada uma compreensão leitora por meio de tirinhas do artista argentino Quino. Junto à compreensão oral e exercícios escritos, explicou-se sobre o trabalho do autor e sua importância em seu país

de origem e na América Latina como um todo, por meio de um texto contendo sua biografia. Como trabalho de expressão escrita, os estudantes deveriam produzir, a partir do exemplo presente no texto, sua própria biografia. Dessa forma, possibilitou-se desenvolver a escrita e mensurar, nesta habilidade, o nível em que os estudantes se encontravam de aquisição da língua.

Na aula seguinte, os estudantes assistiram ao vídeo da música *En el muelle de San Blas*, da banda mexicana Maná, e realizaram atividades relacionadas à letra da canção. Assim, foi possível desenvolver com mais ênfase a habilidade auditiva, visto que foi necessário distinguir o que era cantado para realizar as atividades propostas.

Após o trabalho com a compreensão auditiva e leitora, os estudantes foram levados a analisar os verbos utilizados na canção e a estudar, a partir da letra, o tempo verbal denominado pretérito indefinido, a fim de compreender seu funcionamento em um contexto real de uso.

Para abordar a dimensão intertextual, os alunos trabalharam posteriormente com a comparação entre a canção e uma reportagem contendo a história real da protagonista da música – experiência vivida pelo vocalista da banda Maná. Foram realizadas atividades de compreensão, gramática e comparação entre os textos, com o objetivo de que os estudantes pudessem refletir e relacionar ambas as histórias, discutindo a relação entre real e imaginado.

Ademais, a fim de desenvolver inteligências e habilidades diferentes nos discentes, a aula seguinte contou com um jogo de relacionar imagens a personagens do seriado *El Chavo del Ocho*, servindo como pré-leitura e trabalhando aspectos como raciocínio lógico, inteligência físico-corporal, convívio e relação comportamental, entre outros. Posteriormente, os estudantes assistiram a um trecho do seriado, o que lhes possibilitou desenvolver a habilidade auditiva, dado que o episódio foi visto sem o uso de legendas.

Junto a essas atividades supracitadas, foram trabalhados aspectos gramaticais relacionados ao *pretérito imperfecto de indicativo*, aplicando os conceitos às materialidades linguísticas em questão. Logo, para dar continuidade ao estudo dos pretéritos em espanhol, outro texto escolhido foi o conto *Una bote-las a la deriva*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano.

Como atividade de pré-leitura, a estagiária explanou brevemente quem foi o escritor, bem como sua importância para a literatura uruguaia e latino-americana. Junto a isso, os discentes também souberam curiosidades a respeito do escritor, dentre elas seu costume de frequentar o *Café brasileiro*, estabelecimento localizado no centro histórico de Montevideo e que até hoje possui um de seus cafés dedicados ao escritor.

Após essa introdução, passou-se à leitura do conto e atividades relacionadas, com especial ênfase nos diferentes usos do passado realizados pelo autor ao longo da narrativa. Dessa forma, os estudantes puderam desenvolver sua habilidade leitora e de escrita, além de compreender e observar a gramática aplicada ao texto.

Em seguida, realizou-se uma atividade de revisão de conteúdos e preparação para a avaliação, solicitada pela professora titular. Por fim, o ponto-chave de realização do estágio ficou reservado ao último dia com a turma. Neste, pensou-se em uma proposta que fosse novidade para os alunos e, ao mesmo tempo, oportunizasse uma vivência diferenciada e de contato real com a língua estrangeira estudada. Assim, optou-se por convidar uma intercambista argentina, residente temporariamente em Passo Fundo e estudante de Arquitetura e Urbanismo, para que fizesse uma fala aos estudantes a respeito de seu país, sua experiência como estudante estrangeira e aspectos culturais que julgasse pertinentes.

O objetivo maior da atividade foi proporcionar um momento de comunicação real em espanhol, com uma falante nativa do idioma. Desse modo, os estudantes poderiam não só escutar uma fala, mas também realizar perguntas e intervenções, buscando saberes mais relacionados aos seus interesses e curiosidades. Assim, a acadêmica visitou a escola municipal no último dia de realização do estágio supervisionado e, conforme previamente combinado, realizou uma fala explorando aspectos culturais argentinos, sua história como acadêmica, e também mostrando aos estudantes oportunidades diferenciadas de estudo, como a vivida por ela através de bolsa e convênio universitário.

Entende-se esta última atividade realizada como imprescindível para o sucesso do estágio supervisionado, dado que explora a competência de mais difícil desenvolvimento em uma aula de língua estrangeira da educação básica – a competência oral. Logo, observa-se que as atividades se desenvolveram com vistas a fornecer materiais simples, de fácil acesso e compreensão, mas que ao mesmo tempo desenvolveram as quatro habilidades essenciais em uma aula de língua espanhola. Além disso, também é perceptível o papel dos materiais selecionados para além da função de “pré-texto”, ou seja, não foram pensados unicamente com a função de servir aos propósitos gramaticais estudados. Para além disso: foram escolhidos com vistas a ampliar a visão cultural dos alunos em relação à arte, à música e à literatura na América Latina, apresentando autores familiares e que podem ser facilmente encontrados, em uma busca futura, pelos estudantes.

O papel da Arte e da Literatura, neste caso, revela-se como essencial para o enriquecimento da prática pedagógica, pois sensibiliza os educandos em relação a aspectos culturais, ampliando seu imaginário e oportunizando o contato com uma língua espanhola real, verdadeiramente viva em cada falante que a queria utilizar. Explorando as quatro habilidades já mencionadas, também foi possível trabalhar cada uma com um viés mais artístico e descontraído, especialmente ao trazer os alunos para um protagonismo e autonomia comunicativos, possíveis somente pela participação da intercambista no contexto de ensino e aprendizagem.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA

Com base nas atividades desenvolvidas ao longo da proposta de estágio, e observando os resultados obtidos após sua aplicação na turma escolhida, obteve-se uma resposta muito satisfatória com o progresso dos estudantes. Percebeu-se que os textos selecionados, em sua maioria, eram novidade para os alunos, fator que comprovou a importância da escolha de materiais autênticos para enriquecimento cultural no processo pedagógico. Tais escolhas contribuíram para desenvolver as quatro habilidades, visto que cada proposta contemplou âmbitos e competências diferentes, tornando a prática dinâmica e prazerosa, além de explorar as potencialidades de cada educando.

É preciso ressaltar que o trabalho a partir de diferentes gêneros textuais, músicas, contos e seriados possibilitou um trabalho mais efetivo com a compreensão leitora, pois aproximou os alunos de seus assuntos de interesse e do que realmente estão acostumados a ver durante seus dias.

O conhecimento de mundo e o conhecimento prévio também são requeridos e acionados para que os alunos possam acompanhar a temática, uma vez que se requer que eles identifiquem geograficamente o lugar onde se encontram e o que estão estudando.

O trabalho com música, além de aprofundar a competência auditiva, possibilita o desenvolvimento da competência linguística, seja como forma de expressar-se oralmente seja de forma escrita, pois requer que os alunos desenvolvam pensamentos relacionados à temática e ao que se apresenta na canção. Essa relação é possível, pois a tarefa de aprender uma segunda língua consiste também em aprender as diferenças entre essas línguas (GASS; SELINKER, 2008). No caso da temática explorada, os alunos puderam fazer associações e estabelecer conexões com a língua materna.

Durante toda a proposta apresentada, foi possível verificar que a temática dá conta de aspectos culturais, identitários, linguísticos, uma vez que aciona os conhecimentos prévios dos alunos, a partir das tarefas de pré-leitura. Essa proposta vai ao encontro do que asseveram Mitchell, Myles e Marsden (2013), pois a forma ou estrutura gramatical ocorrerá consistentemente, e de forma significativa, como resultado de um trabalho coerente e com significado, se: (1) os princípios de aquisição natural forem consistentes, no caso desse estudo, com a base fornecida para os alunos, e (2) já existe dentro do insumo de LE o potencial para a generalização do insumo para produzir a mesma forma ou estrutura.

Percebe-se, então, que tais aspectos foram contemplados ao longo das práticas propostas, pois viabilizam, além da compreensão e aprendizado das estruturas, também sua utilização para produzi-las. Nota-se, ainda, que essa possibilidade foi contemplada ao longo das aulas com diversas metodologias diferentes: desde atividades escritas de fixação, até o incentivo ao uso das formas na fala, explorando a competência oral. Esta, especialmente, recebeu grande destaque por meio da metodologia adotada para finalizar

o estágio – a conversa com uma falante nativa.

Ao pensar sobre a importância de tais práticas, é inevitável voltar o olhar à necessidade que alunos de educação básica têm de expandir seus horizontes e sua visão de mundo, sempre observando aquilo que cada sujeito já possui de conhecimentos prévios. Partindo do pressuposto de que a maioria não tem acesso a um contato efetivo com a LE, senão durante a própria aula, é imprescindível que a escola seja esse ambiente de aprendizado e troca de saberes. Destarte, o trabalho coerente e com significado, supracitado, é possibilitado a partir de metodologias que levem o aluno a produzir as estruturas por ele mesmo, em uma situação efetiva e significativa para sua formação pedagógica e humana. O que se forma, então, não é apenas o falante – mas o indivíduo, com posse de seu conhecimento, preparado para utilizá-lo e romper as barreiras geográficas que, por meio da língua, não podem impedi-lo de *mirar hacia otro lado*.

Pensando a partir dessa perspectiva, não há teoria que seja mais convincente do que vislumbrar, nos próprios estudantes, o conhecimento concretizado por meio de tímidas palavras que evocam um saber já interiorizado. Busca-se, então, colaborar e fornecer os meios para que essas palavras, aos poucos, convertam-se e desenvolvam-se nas quatro habilidades sobre as quais pautou-se o processo pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar em estágio supervisionado é o maior desafio acadêmico e tende a gerar muita insegurança e medos. Enfrentar o estágio consiste também em superar desafios teóricos, pedagógicos e administrativos, que requerem muitos envolvidos.

A experiência do estágio supervisionado é, indubitavelmente, muito positiva em todos os seus aspectos. É o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação, tanto na dimensão de teoria educacional quanto de uso da língua. Essa vivência docente, sob supervisão da Universidade e também da escola, é de extrema importância para o aprimoramento profissional e como primeira experiência como docente de espanhol.

No que se refere à aplicação do plano, foi realizada em sua quase totalidade, exigindo apenas alguns ajustes de atividades e cronograma, para adequar-se aos contratempos da escola, calendário e perfil da turma. Além disso, a turma na qual o estágio foi aplicado mostrou-se muito receptiva, participativa e disposta a realizar todas as atividades.

A experiência do estágio, como um todo, contribuiu de forma incomparável para a formação da acadêmica em seu primeiro contato com a docência em língua estrangeira, demonstrando o quanto esta vivência, a partir da supervisão e auxílio dos superiores, contribui para um preparo efetivo do estudante para ingressar no mercado de trabalho. A prática possibilita perceber as atividades que foram realizadas com sucesso e também avaliar criticamente algumas falhas presentes no decorrer das aulas e que precisam ser

trabalhadas com mais cuidado na carreira profissional. Foi um tempo de autoconhecimento, superação, autocrítica e grande aprimoramento.

Ademais, destaca-se a oportunidade de perceber a metodologia escolhida – com ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades – em aplicação com a turma de educandos. Passar por esse processo, em uma situação de aula real, capacita o docente em sua prática pedagógica e oportuniza observar como é necessário trabalhar com cada dimensão a fim de ampliar as potencialidades dos estudantes envolvidos, com vistas a dar-lhes autonomia linguística e torná-los, verdadeiramente, cidadãos do mundo.

Também, percebe-se a importância da inovação metodológica para o ensino de uma LE. O enfoque nas quatro habilidades possibilitou uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e não só reiterou a necessidade de explorar novas metodologias como também de buscar, cada vez mais, que a aula de Língua Espanhola seja um momento significativo para além do estudo gramatical – que seja uma experiência cultural.

REFERÊNCIAS

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International review of Applied Linguistics*, 4, p. 161 – 170, 1967.

ELLIS, R. Uptake as language awareness. *Language Awareness*, 4, p. 174- 159, 1995.

GASS, S.; SELINKER, L. The role of the native language: an historical overview. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). *Second language acquisition: an introductory course*. New York; Taylor & Francis, 2008, p. 89-120.

KODA, K. Orthographic Knowledge in L2 lexical processing: a cross-linguistic perspective. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p.117-134.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; COSTE, D.; GINSBERG, R.; KHATAM SCH, C. (Ed.). *Foreign – Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 39-52.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. *Second language learning theories*. Third Edition. London: Routledge, 2013.

SCHACHTER, J. Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. In: HARLEY, B. (Ed.). *Lexical issues in language learning*. Michigan: Ann Arbor, 1995, p. 202-232.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS NO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE ESPANHOL

EDUARDO Galeano. Biografia. Disponível em: <<http://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1072/Eduardo%20Galeano>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

EL CHAVO DEL 8 - “Vacaciones En Acapulco” - 1978 / 79 (Completo) Recordando A “Chespirito”. 1 vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fsmRdc-gpzi>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GALEANO, E. *Uma botella a la deriva*. Disponível em: <<https://caminarporlaplaya.wordpress.com/2013/08/23/una-botella-a-la-deriva-eduardo-galeano/>>. Acesso em> 15 nov. 2016.

MANÁ. *En el muelle de San Blas*. Disponível em: <<https://www.letras.com/mana/24195/>>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. *En el muelle de San Blas*. 1 vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=teprNzF6J1I>>. Acesso em: 22 set. 2016.

MURIÓ “la loca del muelle de San Blas”, que inspiró al grupo Maná. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1510573-murio-la-loca-del-muelle-de-san-blas-que-inspiro-al-grupo-mana>>. Acesso em: 22 set. 2016.

QUINO. Biografia. Disponível em: <<http://www.mibasquerido.com.ar/xPersonajes04.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

QUINO. Tira da Mafalda. 2 tiras. Disponível em: < <https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi&ei=O1ArWPr8IIOEwQTsm4agBw&ved=0EKouCBUoAQ>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO: O DESAFIO DE TRANSPOSIÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 02/11/2020

Elisane Regina Cayser

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/0811005649922308>

ecayser@upf.br

Luciana Maria Crestani

Docente na Universidade de Passo Fundo

lucianacrestani@upf.br

Daniela Ribas Nunes

Acadêmica do curso de Letras da

Universidade de Passo Fundo-UPF

Bolsista PAIDEX

159379@upf.br

1 INTRODUÇÃO

A inserção dos acadêmicos de Letras nas práticas pedagógicas, de forma a torná-las significativas e atraentes para os alunos da educação básica, é um desafio permanente que se impõe às disciplinas de práticas pedagógicas e estágios supervisionados. Nesse sentido, a elaboração de propostas diferenciadas de trabalho com a língua portuguesa é essencial para desenvolver, nas crianças e adolescentes, a percepção da língua como elemento vivo de interação entre os sujeitos e, com isso, instigá-los à percepção

das peculiaridades da língua em cada contexto, em cada situação comunicativa.

Tal tarefa é especialmente desafiadora se se considera o fato de as comunidades terem diferentes graus de letramento e de valorização da escrita, cabendo à escola considerar essas distintas características de cada grupo social, adequando a prática pedagógica à comunidade e não simplesmente exigindo que esta se adapte ao padrão de letramento tomado como ideal por parte da escola.

Nessa idealização a respeito dos padrões de letramento, é comum que a prática pedagógica instaure o texto literário como parâmetro de boa escrita e, portanto, essencial à criança para que ela alcance sucesso nas atividades escolares ligadas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa. Sem dúvidas, não se trata de excluir a literatura do âmbito da sala de aula, mas reconhecer, a partir das práticas escolares, que existem outras formas de letramento que também precisam ser contempladas na educação básica, de forma a mostrar o valor do letramento literário, mas também de reconhecer a existência difusa de formas de alfabetização nos grupos sociais, abrangendo diversos gêneros textuais.

É nessa perspectiva que se coloca esse pequeno artigo: ancoradas em uma visão funcionalista da língua, segundo a qual ela deve ser estudada em situações reais de funcionamento, sendo mobilizada por sujeitos que buscam satisfazer os seus objetivos funcionais (NEVES, 2004), apresentamos uma proposta de trabalho que explora um texto literário e uma notícia. A partir deles, propomos reflexões acerca destes gêneros e de suas respectivas características, bem como uma posterior retextualização nos padrões da analisada nesta prática pedagógica.

Para tanto, é apresentada uma breve fundamentação acerca de gêneros textuais, especialmente utilizando os estudos de Bakhtin, após o que há uma incursão no trabalho de Marcuschi, principalmente pautando as discussões sobre a textualização e a retextualização. Por fim, apresenta-se, então, uma proposta de retextualização voltada a alunos do ensino fundamental.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS SITUAÇÕES INTERATIVAS: AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO NO COTIDIANO SOCIAL

Segundo Bakhtin (2003, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Assim, os enunciados são resultados de situações reais de comunicação, sendo dever do professor oportunizar ao aluno o contato com as variadas materialidades linguísticas existentes e a compreensão delas.

Práticas pedagógicas que se pautem nesse aspecto tendem a auxiliar o aluno a se tornar competente, linguisticamente falando, em diferentes situações comunicativas.

Considerando que, como aponta Marcuschi (2007), os gêneros são fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos, o contato com eles também possibilita que o sujeito se incorpore a distintas práticas comunicativas socialmente adotadas, pois são flexíveis, dinâmicas e surgem a partir das necessidades dos homens, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas.

Um trabalho nessa linha permite que os sujeitos passem a questionar o mundo a sua volta, tornando-se mais ativos e críticos.

No convívio diário, o que acontece é que os usuários da língua textualizam um conteúdo, ou seja, produzem um texto tendo em vista uma determinada situação de interação de atores sociais, oportunidade em que esses sujeitos constroem de forma interacional os sentidos, para o que acionam, inclusive, os conhecimentos a respeito de determinado gênero textual. Muito frequentemente, porém, os gêneros são modificados e transformados em outros, fenômeno denominado por Marcuschi (2001) como de retextualização, atividade automatizada no cotidiano, embora não seja mecânica. De acordo com o autor (MARCUSCHI, 2001, p. 48),

lidamos o tempo todo com elas, nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa

intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Marcuschi (2001, p.48), na sua obra seminal acerca da retextualização, apresenta quatro possibilidades para o fenômeno: a) a passagem de um texto falado para um escrito, como a anotação que uma secretária faz do que o chefe lhe diz para, com isso, produzir um memorando; b) a passagem de um texto falado para outro texto falado, como em uma tradução que alguém faz da fala de um estrangeiro para um terceiro presente na situação interlocutiva; c) transformação de um texto escrito em um texto falado, como em uma conferência em que o sujeito se pauta por um texto previamente escrito; d) transformação de um texto escrito em outro texto escrito, como ocorre, segundo exemplo citado pelo autor, no caso de um resumo.

Interessa-nos, neste artigo, especialmente a última operação mencionada: a operação de transformação da escrita para a escrita.

3 OS GÊNEROS E SUAS PECULIARIDADES

Cada gênero, de acordo com Bakhtin (2003), caracteriza-se de acordo com três aspectos fundamentais, que estão interligados: o tema ou conteúdo temático, a forma de composição e o estilo.

O tema é “o tópico do discurso como um todo, aquilo que ele diz para além das palavras” (SOBRAL, 2011, p. 39), sendo os sentidos, como já mencionado, negociados na interação entre os sujeitos. Já a forma de composição está ligada, nas palavras de Sobral (2011, p. 39), à arquitetura do projeto enunciativo, ou seja, à maneira como se apresenta a sua estrutura. Por fim, o estilo tem relação mais direta com a forma específica de um sujeito realizar seu projeto enunciativo, respeitando os parâmetros do gênero, mas dando a ele tons de personalidade ou de distanciamento, por exemplo.

Considerando tais aspectos, apresentamos, abaixo, uma brevíssima caracterização dos dois gêneros com os quais a proposta de aplicação pedagógica apresentada neste artigo trabalha: o conto e a notícia, para em seguida passar à proposta propriamente dita.

3.1 O conto de fadas

O gênero conto de fadas é considerado um gênero fortemente restringido por fórmulas predeterminadas pela tradição. Os recursos linguísticos são relativamente simples e diretos, com pouca exploração de figuras de linguagem ou de pensamento. Os nomes dos personagens representam as características próprias do personagem, como ocorre em *Patinho Feio*, *Branca de Neve*, *Lobo Mau*.

Há, no conto de fadas, a sistemática construção de imagens, por meio da descrição

de elementos fantásticos e mágicos. A metamorfose das personagens, a magia, o encanto e o uso de talismãs são constantes neste gênero. De acordo com Guimarães (2006, p. 354),

os contos de fada clássicos apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as dificuldades materiais do personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final.

De forma geral, os personagens têm pouca complexidade psicológica, sendo, em geral, jovens. O tempo e o espaço são indeterminados, o que leva à exploração frequente de expressões genéricas do tipo “era uma vez” e “num lugar distante”, por exemplo.

3.2 A notícia

Um fato ganha espaço como notícia quando é capaz de afetar indivíduos ou grupos significativos para um determinado veículo de imprensa, geralmente só tendo valor quando acaba de acontecer ou quando ainda não foi noticiado previamente por nenhum veículo.

Textos desse gênero pertencem à ordem do relatar (DOLZ & SCHNEWLY, 2004), tendo um modo próprio de organização e características peculiares: busca-se uma certa concretude naquilo que é narrado, sendo priorizada a expressão das aparências e não das impressões subjetivas do narrador. O texto, em geral, é sintético, com repertório lexical simples e tendência de uso da terceira pessoa, o que cria um efeito de impessoalidade e distanciamento. Em termos estruturais, a notícia normalmente é composta pela manchete - ou título -, pelo *lide*, que apresenta sucintamente o assunto ou destaca o fato essencial e pode, como na tradição brasileira, estar concentrado nos dois primeiros parágrafos e responder a perguntas básicas (quem, o que, quando, onde, como, por que). O *lide* resume e situa o leitor quanto aos principais aspectos da notícia.

Como a notícia trata de algo acontecido na realidade, é importante que apresente o máximo de dados possíveis para que pareça confiável, para o que são utilizados diferentes recursos de ordem verbal e não verbal: nomes completos dos envolvidos, localização geográfica precisa, discurso direto de testemunhas, fotos, dentre outros.

4 A PROPOSTA – A TRANSPOSIÇÃO DE UM GÊNERO PARA OUTRO

A proposta aqui apresentada foi inicialmente pensada para aplicação em uma turma do ensino fundamental.

O objetivo geral do trabalho é discutir as peculiaridades de cada um dos gêneros abrangidos – conto de fadas e notícia –, de forma a tornar os alunos mais hábeis na sua leitura, o que implica se tornarem mais conscientes dos recursos expressivos empregados nos textos e capazes de perceber os respectivos efeitos de sentido que criam no jogo de negociação de sentidos constante que existe entre enunciador e enunciatário.

Nesse exercício, compartilhamos da crença de Sobral de que o trabalho com os gêneros dever promover a metaprática com eles, simulando as situações reais de produção:

Ensinar gêneros não é nem pode ser absorver gêneros que têm seus fins específicos em função dos fins da escola, mas descrever e compreender gêneros não escolares em termos das necessidades sociais a que atendem em seus contextos específicos. E isso requer criar condições para que os alunos assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação (...) (SOBRAL, 2011, p. 45)

A partir desse pressuposto, propõe-se que o momento inicial se dê com o resgate oral do conto de fadas Branca de Neve e os Sete Anões, conto de origem alemã que foi compilado pelos irmãos Grimm. Na oportunidade, podem ser exploradas informações concernentes aos personagens protagonista e antagonista e suas características físicas e psicológicas, ao ambiente onde se desenrola a narrativa, aos valores que são positiva ou negativamente valorizados no conto, bem como à estrutura narrativa como um todo, marcada especialmente por uma problematização e diversas consequências daí decorrentes. Em suma, o objetivo geral da discussão é analisar os aspectos relativos à ação, ao espaço e ao tempo que conferem ao conto uma estrutura clássica, com início, meio e fim, seguindo uma progressão linear.

Na sequência, sugere-se a exploração de outros contos, agora, porém, de autoria de Rosana Rios (2013), que apresenta, no livro *Contos de fadas sangrentos*, narrativas que, apesar de explorarem os elementos primordiais do gênero, fogem dos padrões um tanto quanto amenizados e/ou romantizados dos contos de fadas hoje conhecidos.

Os contos podem ser distribuídos em grupos, ficando cada um deles sob responsabilidade de um grupo: *O estranho pássaro*, *O noivo ladrão*, *Sob o junípero* e *O filho perdido*, ou outra obra. A mesma discussão feita em relação ao conto tradicional pode ser feita a respeito dos contos de Rios, destacando-se, nesse caso, a comparação entre as histórias que ficaram mais populares ao longo dos séculos e as histórias contadas por Rios, muito pouco conhecidas e muito mais impactantes, por manterem características originais – e temas polêmicos, como a antropofagia – dos textos recolhidos pelos irmãos Grimm ou da literatura russa.

Em seguida, o foco se volta a outro gênero textual: a notícia. A opção por esse gênero se justifica na medida em que há interesse em estabelecer uma relação entre o trabalho realizado em termos de leitura pela escola e as práticas sociais correntes na sociedade, consistindo, por isso, em um gênero autêntico, ou seja, retirado diretamente do seu meio de circulação social e não de um livro didático.

Sugere-se, nesse sentido, a exploração do texto *Bela Adormecida cai em sono profundo após conversar meia hora com homem em balada*, reproduzido a seguir, retirado do site Sensacionalista.



Bela Adormecida cai em sono profundo após conversar meia hora com homem em balada

Contrariando a velha pergunta “onde estão os príncipes hoje em dia? ”, uma porção deles marcou presença em festa de celebridades que ocorreu ontem, na Zona Sul de São Paulo. Mas no lugar das belas armaduras e espadas embainhadas, trajavam calças brancas e ostentavam copos de vodca com energético.

Só que todo este charme não surtiu efeito, de acordo com uma foto que circula nas redes sociais. A imagem mostra que Bela, a Adormecida, resistiu aos encantos do príncipe, que parecia estar mais interessado em falar de si mesmo do que qualquer coisa. Ao invés de cair nos braços do rapaz, a princesa caiu nos braços do sofá. “Se o papo já me fez dormir, imagina o beijo”.

Branca de Neve, outra que marcou presença na festa, comentou a situação e defendeu a amiga. “Qual é? Alguém pode atualizar estes caras no quesito cantadas encantadas? ”, disse a jovem, que entrou e saiu da festa sozinha, mas garante que se divertiu. “Não comi maçã de bruxa nenhuma, mas conversar com esses caras me deu um sono...”

Enquanto Bela curtiu a noite sonhando com alguém que não perguntasse ‘como vai a princesinha? ’, Cinderela, com o sapato na mão, foi embora mais cedo, garantindo que príncipe nenhum usasse a velha desculpa do sapatinho de cristal.

Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2016/04/02/bela-adormecida-cai-em-sono-profundo-apos-conversar-meia-hora-com-homem-em-balada/> Acesso em: 27 Ago. 2019.

Como se percebe, a notícia em questão não aborda um fato que realmente tenha acontecido, sugerindo que personagens oriundos dos contos de fadas tenham comparecido a uma festa em um tempo e em um espaço atuais. Isso causa o humor típico dos textos do *site* Sensacionalista, que, como diz a sua própria chamada, é *isento de verdade*.

O propósito fundamental ao trabalhar este texto é fazer com que os alunos percebam a estrutura básica da notícia, recuperando, com isso, a sua forma composicional, além de analisar a temática geralmente comum às notícias e o estilo predominante neste gênero textual.

Em termos de estrutura, a notícia traz um título, ou manchete, e um *lide*, não presente no texto anteriormente transcrito. No corpo da notícia, aparecem os elementos básicos do gênero: como, quem, quando, onde, o que e por quê. A temática está relacionada a um fato acontecido – ou supostamente acontecido, como no caso –, que é narrado por um sujeito que diz e que, para comprovar a veracidade do que diz, usa de recursos

linguísticos e visuais, como fotos ou diagramas, por exemplo. Quanto ao estilo, tem-se um texto predominantemente narrativo, com tendência à exploração da impessoalidade, para a criação do efeito de isenção daquele que se enuncia.

Na notícia *Bela Adormecida cai em sono profundo após conversar meia hora com homem em balada*, muitas das características originais do gênero notícia são mantidas: há a localização geográfica e temporal exata de onde ocorre o fato (*Zona Sul de São Paulo, ontem*); além disso, duas das personagens aparecem designadas pelo nome e pelo sobrenome (Bela, a *Adormecida* e *Branca de Neve*), inclusive fazendo uso do discurso direto, recurso tão típico das notícias para comprovar a veracidade do ocorrido (“*Se o papo já me fez dormir, imagina o beijo*”, “*Qual é? Alguém pode atualizar estes caras no quesito cantadas encantadas?* ” e “*Não comi maçã de bruxa nenhuma, mas conversar com esses caras me deu um sono...*”). A narração é feita em terceira pessoa, resguardando-se a impessoalidade, o que reforça a objetividade.

Há, no texto, em termos de escolhas enunciativas, diversas referências às histórias originais dos contos de fadas envolvendo princesas e príncipes: *cantadas encantadas, cair nos braços do príncipe, sapato da Bela Adormecida*. No entanto, esses elementos são atualizados de tal forma a conferir humor ao texto, na medida em que misturam as referências clássicas a um momento moderno desprovido de magia: a *cantada encantada* não existe mais; em vez de a princesa *cair nos braços do príncipe, cai nos braços do sofá*; em vez de *perder o sapato* quando sai da festa, a Cinderela *sai segurando-o na mão*; o beijo do príncipe, em vez de *fazer acordar, deve fazer dormir*, considerando a sua chatice.

O texto não verbal também contribui para a construção do humor do texto na medida em que estabelece a relação do clássico com o moderno, o novo e, por isso, inusitado: boate, *selfies*... É esse confronto entre o clássico e o novo que pode ser observado especialmente em alguns detalhes do desenho: a imagem de um cavalo no cinto do príncipe, que na história tradicional chegaria em um cavalo; o fato de Pinóquio estar tirando proveito do seu nariz grande para registrar uma *selfie* acompanhado de duas moças, aparentemente usufruindo da sua fama; a imagem de enfado da princesa (com coroa, inclusive) ao ter que ouvir o príncipe, que apenas se preocupa consigo mesmo, tanto que sequer a olha.

Feita a análise de um e de outro texto – o conto de fadas e a notícia do *site Sensacionalista* –, a proposta é que os alunos, já de domínio das características de cada gênero textual, da sua funcionalidade e do seu estilo, escolham um personagem de um dos contos de fadas tradicionais, preferencialmente um dos não explorados nos textos já trabalhados na sequência didática: Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Madrasta. Esse personagem deverá, então, ser utilizado como elemento central em um texto do gênero notícia, para o que o aluno poderá fazer uma transposição do tempo e do espaço imaginário (era uma vez, muito longe daqui) para um tempo atual e um espaço próximo (o Brasil, um país da Europa, da África).

Feita a escolha, o aluno deverá criar um fato que justifique a presença da notícia em um jornal de circulação: o envolvimento em um crime, a conquista de um prêmio, a participação em uma disputa entre vizinhos ou algo do tipo. Considerando que a maior parte das notícias explora, como se sabe, um viés sensacionalista, imagina-se que a tendência seja a de inventar histórias inusitadas, que fujam ao padrão de normalidade, como é típico das notícias, como já focado anteriormente, na seção 3.2.

O importante, na transposição de um gênero para outro, é que sejam preservadas as características básicas de cada um deles, o que acabará por criar, assim como na notícia apresentada como sugestão – *Bela Adormecida cai em sono profundo após conversar meia hora com homem em balada* –, um efeito de humor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a execução da tarefa de transpor um texto de um gênero para outro, o aluno precisa, necessariamente, mobilizar seus conhecimentos a respeito de cada um dos gêneros, o que inclui bem mais do que o respeito a uma temática: os recursos lexicais ganham peso, as marcas de pessoa, tempo e espaço são fundamentais e a exploração de recursos não verbais pode contribuir para a criação do efeito de verdade.

Um trabalho pedagógico com os gêneros como proposto neste artigo aponta para a possibilidade de um ensino de língua criativo, prazeroso e ao mesmo tempo pautado nos preceitos do que se entende que seja trabalhar com a língua em contextos mais próximos da realidade dos diferentes grupos sociais presentes nas escolas. É nesse sentido que se constrói o desafio aos acadêmicos estagiários do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, renovando as práticas de estudo da língua na medida em que contemplam diferentes formas de contato entre os sujeitos, os quais, em função das mudanças nas necessidades comunicacionais, transmutam constantemente um gênero em outro gênero, sem apagar, no entanto, algumas das características composicionais originais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2007

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RIOS, Rosana. *Contos de fadas sangrentos*. São Paulo: Farol Literário, 2013.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan. /mar. 2011.

CONTOS INFANTIS: O USO DA LITERATURA NA AULA DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Data de aceite: 02/11/2020

Rosane Marcia Neumann

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/9670937037390742>

rosaneneumann@upf.br

Lauren Cavichioli Quissini

Acadêmica do Curso de História

da Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/0067364680704050>

lauren.qui@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o relato de experiência do uso do gênero literário contos infantis/contos de fadas no ensino-aprendizagem de História Medieval na Educação Básica, no estágio curricular do Curso de Graduação em História, na disciplina de Estágio Supervisionado em História III. A prática foi desenvolvida em uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede de ensino municipal; e em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede de ensino estadual, no município

de Tapejara/RS.¹ O texto divide-se em duas partes: a primeira contextualiza a temática e o suporte utilizado, e a segunda, o relato de experiência propriamente dito.

2 ERA UMA VEZ...

Em um artigo provocativo intitulado “Somos todos da Idade Média”, Hilário Franco Jr. (2008) questiona as dificuldades apontadas pelos professores da Educação Básica ao tratar desse período histórico, tendo em vista a distância temporal em relação ao alunado. Partindo desse ponto, contra-argumenta enumerando os múltiplos objetos, utensílios e hábitos que integram o nosso cotidiano, inventados nesse período histórico, desconstruindo a questão do distanciamento, bem como a ideia de “Idade das Trevas”, consagrada pelos renascentistas, que se autodenominavam como modernos. O autor argumenta que as novas técnicas e tecnologias, saberes e fazeres que afloraram na Idade Moderna tinham suas raízes na sociedade medieval.

A historiografia aponta a Idade Moderna

1 A prática de estágio foi planejada no decorrer do 2º Semestre/2018 e aplicada no 1º Semestre/2019, sob a orientação e supervisão dos professores Dra. Rosane M. Neumann e Dr. Alessandro Batistella, respectivamente. Optamos por preservar a identidade das escolas e dos alunos nesse estudo.

como um período de transição entre a sociedade medieval e a sociedade moderna contemporânea do pós-Revolução Francesa. Todavia, essa transição assumiu feições e velocidades diversas nas diferentes regiões europeias, conforme as próprias características de cada sociedade, prevalecendo a expansão marítima na Península Ibérica, a arte e cultura na Itália, a Reforma Religiosa na região rural da Alemanha, a ascensão do Estado absolutista moderno na França. Estudar essa transição no que concerne às mentalidades e a cultura popular da sociedade medieval traz ritmos mais diversos ainda, tornando frágeis as delimitações temporais adotadas pela historiografia, somada à escassez de fontes que deem conta desse universo complexo (cf. ANDERSON, 1995; DELUMEAU, 2004; ELIAS, 2011).

Cientes dessa complexidade, como tratar a cultura popular e a história das mentalidades da sociedade medieval em sala de aula, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno? (ZABALA, 1998). Partindo dessa inquietação, optou-se por trabalhar com literatura no estágio curricular de História, na Educação Básica. Como recorte, foram selecionados os contos/histórias infantis/contos de fadas, como usualmente são denominados, cujas raízes remontam à sociedade camponesa da Idade Média e que permanecem em circulação na sociedade contemporânea.

O planejamento das aulas buscou problematizar a historicidade dos contos infantis e sua circulação, além de enfatizar as rupturas e permanências presentes nas narrativas. Conforme Robert Darnton (2015), os contos narrados oralmente faziam parte do universo camponês e traziam aspectos e temores do seu cotidiano – como a fome e a morte, crianças abandonadas, órfãos e madrastas, bruxas – e destinavam-se a transmitir lições de moral, divertir os adultos e/ou assustar as crianças. Todavia, esses contos eram entendidos, lidos e reproduzidos conforme os seus ouvintes, o contexto histórico, os interesses e o local, implicando retoques e adaptações, bem como a mudança do público-alvo, passando do universo adulto ao infantil, com a própria criação do conceito de infância no século XIX.

As narrativas orais foram recolhidas, registradas e publicadas na Europa no contexto do Renascimento: na Itália, o napolitano Giambattista Basile transcreveu os contos orais no início do século XVII e publicou na antologia *Pentamerone*; no mesmo período, na França, Charles Perrault coletou os contos franceses, publicados sob o título *Contos de Mamã Gansa*; já na Alemanha, no contexto do Romantismo, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolheram os contos, no começo do século XIX, e publicaram sua antologia *Kinder- und Hausmarchen*, ou *Contos de Grimm*. O ponto em comum que prevalece nas três antologias é a permanência do mundo medieval, principalmente dos camponeses, e a repetição de vários contos, com algumas variações. Todavia, na publicação francesa, a crueldade e a violência dos contos já foi atenuada, enquanto que, na publicação alemã, foi romantizada (DARTON, 2015; BARBOSA, 2017). Já nos séculos XX e XXI, esses contos foram readaptados e ressignificados, transformando-se em contos infantis/contos

de fadas ou, ainda, em fábulas. Passaram a habitar o universo infantil – “era uma vez...” –, agregando ilustrações, animações, filmes.

Como segundo ponto de interesse do planejamento de estágio, estavam a leitura e o incentivo à leitura. Jaime Pinsky (2012) salienta que a maioria dos professores concorda que “os alunos não leem” ou leem pouco, no entanto, essa constatação não impede que se pergunte sobre os procedimentos adotados pelos professores para que os alunos sejam incentivados a ler. Nota-se, de modo geral, que a literatura, apesar de seu potencial, ainda é pouco utilizada nas aulas de História, o que, em parte, justifica-se pela carência de livros nas escolas, mas, principalmente, pela ausência da prática leitora entre os próprios professores, que desconhecem os clássicos da literatura e, no seu afazer cotidiano de “dar aula”, não têm espaço de tempo nem incentivo à leitura de literatura.

O ensino de História no Brasil, na sua trajetória, ocupou no currículo escolar a função de doutrinação, construção da nacionalidade e disciplina. Com a redemocratização, no final da década de 1980,

pouca gente sabe o que fazer a partir daí, pois isso não cabe em esquemas programáticos que tendam à homogeneização e à orientação rigorosa: mostra-se o valor dos voos, mas o professor continua sobrecarregado com as pedras de sua formação e com aquelas que a misérrima sobrevivência foi acrescentando, e se conseguir sair do chão será por pouco tempo. Perdeu o gosto da liberdade, assim como acontece aos pássaros engaiolados há muito tempo e aos animais domesticados, que dificilmente vão longe de quem os pôs ou manteve na prisão. Isso também pode explicar a posição submissa de tantos professores, ansiosos pela chegada dos profetas do *novo* ensino, que vão dizer a eles o que e como ensinar nas aulas de História. Enquanto isso, a questão de fundo permanece sendo o *para que, por que e para quem* esse ensino pode ter algum tipo de serventia (PINSKY, 2012, p. 47-48).

Portanto, no decorrer do estágio, buscou-se a participação ativa do aluno nas aulas de História, estabelecendo correlações entre o seu universo, seus saberes e o mundo medieval, na busca de pontos de contato/afastamento, mediados pela literatura.

2.1 Contos infantis no Ensino Fundamental: a prática

A proposta de estágio supervisionado em História foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede de ensino municipal, no espaço urbano de Tapejara. A turma, composta por 26 estudantes, tinha um perfil próprio, marcado pela dispersão, em função de conversas paralelas e agitação. O desafio maior na realização da prática de estágio foi manter a turma focada nas atividades.

O projeto de estágio foi organizado em duas unidades temáticas. A primeira, intitulada “Sociedade na Idade Média”, com oito períodos de aula, tratou do processo histórico de formação da sociedade feudal, nos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, salientando o papel e controle exercido pela Igreja Católica, especialmente na perseguição aos hereges e “bruxas”, via inquisição. No decorrer dessa unidade, buscou-se tratar dos conceitos-chave para entender a sociedade feudal, bem como conhecer sua estrutura de produção e relações de trabalho, para em seguida partir para o estudo das mentalidades.

A segunda unidade temática, desenvolvida em quatro períodos de aula, intitulada “A Cultura na Idade Média: os contos infantis”, foi centrada nos contos infantis, cujas raízes históricas remontam a esse período histórico. Nessa lógica, na primeira aula, trabalhou-se a origem dos contos infantis: a circulação dos contos na cultura oral da Idade Média, em uma sociedade predominantemente analfabeta; a conceituação de conto e sua funcionalidade na sociedade da época e hoje; a origem e difusão dos contos/histórias infantis ou contos de fadas nas sociedades medievais e sua (re)atualização nas sociedades contemporâneas; os contos como um reflexo do cotidiano vivenciado pelos sujeitos dessas sociedades; a história oral como uma modalidade e fonte de pesquisa aos historiadores, especialmente no estudo da cultura popular; chamou-se atenção à romantização das histórias dos contos no decorrer dos séculos, até chegar aos nossos contos de fadas, apontando permanências, rupturas, simultaneidades; e por fim, estabeleceram-se correlações entre o conhecimento prévio dos alunos e a cultura medieval presente nos contos de fadas, em circulação na literatura, cinema, jogos, produtos, entre outros, na atualidade.

No desenvolvimento da prática, primeiramente, os alunos foram provocados com a seguinte questão: “você já se perguntaram de onde vieram os contos de fadas que você lê desde pequeno?” Nesse quesito, as respostas foram diversas. Alguns alunos disseram que uma pessoa um dia criou todos os contos e colocou-os em um livro; outros responderam que foram sendo criados por pessoas que contavam histórias, porém a maioria da turma nem desconfiava sobre suas origens. A partir das respostas dos alunos, houve a contextualização oral do surgimento desses contos, de sua circulação na Idade Média via memória oral e de seu registro escrito no período de transição para a sociedade contemporânea, suas adaptações até chegar ao formato que conhecemos hoje. Paralelamente, foi elaborado um material didático impresso sobre a temática, disponibilizado aos estudantes. Visto que a atividade estava sendo realizada com uma turma de 7º ano, considerou-se que um resumo didático contendo todas as explicações que estavam sendo dadas era válido e, por isso, foi entregue a eles.

Dando sequência à discussão, foram selecionados dois contos em formato audiovisual, obtidos do *Youtube*, sendo eles João e Maria (1987) e Branca de Neve (1937)². A metodologia de trabalho adotada foi a leitura e análise de recortes dos vídeos, instigando a curiosidade dos estudantes para assistir a todo o vídeo em seu domicílio. Trabalhar com fragmentos de vídeos ainda causa um estranhamento entre os estudantes, que têm dificuldade de entender a leitura de um texto em movimento – a película – como passível de interrupção e leitura de fragmentos, do mesmo modo que um livro impresso.

Por esse ângulo, no caso do conto/filme João e Maria, o recorte girou em torno do mundo camponês e da pobreza, fruto da exploração da nobreza sobre os servos

2 A história foi adaptada por Dorothy Ann Blank, Richard Creedon, Merrill De Maris, Otto Englander, Earl Hurd, Dick Rickard, Ted Sears e Webb Smith. David Hand foi o diretor supervisor, enquanto William Cottrell, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce e Ben Sharpsteen dirigiram sequências individuais do filme. Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=pV3ISzuKU8w&t=3s>

e camponeses livres. Nesse contexto, foi discutido, com a participação dos alunos, o contexto socioeconômico dessa sociedade, marcada pelo abandono das crianças na floresta, em virtude da fome. Nesse quesito, houve a aproximação com a sociedade atual, a fome, a pobreza, crianças abandonadas e todas as implicações decorrentes, debatendo os diferentes contextos históricos.

O segundo conto/filme, Branca de Neve, foi selecionado na perspectiva de mostrar aos alunos a relação entre a madrasta/rainha má e sua enteada Branca de Neve, para a qual foram designados todos os afazeres domésticos, contrastando com sua beleza pura e jovial, confirmada pelo espelho e que incomodava a madrasta. A interpretação desse conto partiu dos conhecimentos prévios dos alunos, tendo em vista que todos conheciam a história. Para além do conto, foram assinaladas as marcas medievais presentes na narrativa e a permanência na contemporaneidade: órfãos/madrastas, comuns em uma sociedade em que a mortalidade da mulher era precoce e maior em relação à do homem; maçã envenenada/pecado original de Eva; príncipe/princesas/bruxa; beleza/ausência de beleza e os estereótipos em diferentes épocas; exploração do trabalho da mulher/trabalho infantil, trazendo discussão ao contexto dos alunos.

Foi ressaltado, em ambos os contos, a resolução mágica do problema, quando ameaçados de morte – uma casa de chocolates, no primeiro, e um beijo do príncipe encantado, no segundo. Também os agentes diretos da ameaça, respectivamente os pais e a madrasta, cujo ato foi transferido para o campo do sobrenatural e condenado na sociedade medieval, ou seja, a bruxa, isentando-os da culpa/ato final. Relativo à Branca de Neve, foi sublinhado que a narrativa do conto, em circulação em diferentes regiões da Europa medieval, tinha variações e, mesmo ao ser transcrito, foi sofrendo adaptações. Originalmente, no período medieval, esse conto era considerado horripilante, pois não era a madrasta quem queria se livrar de Branca de Neve, mas a própria mãe, que desejava o coração da jovem e seus órgãos internos para comer ao jantar.

Por fim, como atividade para encerrar a discussão, os estudantes foram desafiados a produzir um conto, refletindo a sociedade do seu cotidiano no presente. Como resultado, de forma muito criativa, construíram histórias a partir de ações, sentimentos e acontecimentos observados em seus cotidianos. Não cabe aqui citar todos os contos produzidos, mas ressaltar alguns, como “A Preta de carvão”, que, inspirado na história da Branca de Neve, conta que a rainha má não admitia que outra pessoa fosse mais negra do que ela, mandando que o caçador arrancasse a pele de Preta, como prova de sua morte. Outra história, “O gatinho cor de rosa”, retrata o julgamento das aparências, pois uma gata havia parido 10 gatinhos e entre estes um era cor-de-rosa, por isso era discriminado por sua mãe e acabou encontrando uma dona que o aceitou do jeito que era. Ainda, entre os contos mais criativos, destacou-se um sobre “O machismo”, em que se vislumbrou retratar a violência contra o gênero feminino nos dias de hoje, a partir de uma mulher que era maltratada por seu marido.

2.2 A prática no Ensino Médio

A mesma proposta, com as devidas adequações, foi executada com uma turma de 2º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino, contando com 26 alunos. O perfil da turma era de pouca interação entre si e com o professor, permanecendo a maior parte do tempo em silêncio.

A proposta de aula com os contos foi pensada para trabalhar sob outros vieses. O estágio, realizado em oito períodos de aula, foi estruturado a partir de uma única unidade temática, intitulada “A Sociedade e a Cultura na Idade Média”. Desses períodos, dois foram reservados aos contos. Inicialmente, foi abordada a estrutura da sociedade feudal e suas implicações no modo das relações de vassalagem e dependência e o contexto da Igreja Católica, juntamente com as práticas desenvolvidas pela inquisição. Para significar esse conhecimento a partir do cotidiano dos estudantes, pensou-se em proporcionar-lhes uma aula que os fizesse refletir sobre histórias infanto-juvenis que em algum momento de suas vidas possivelmente já escutaram, trazendo à tona um contexto medieval complexo e importante para entender determinadas permanências em nosso cotidiano.

Nas discussões propostas, buscou-se enfatizar a importância da memória oral na circulação e preservação dos contos da Idade Média, comparando-a aos dias atuais; bem como compreender os elementos dos contos que permitem estudar a cultura e a mentalidade do medievo e perceber as permanências na literatura e no cinema.

O planejamento e a prática buscaram contemplar as demandas de uma turma de adolescentes, considerando que assistir a vídeos de contos infantis talvez não soasse de forma tão positiva. Nesse sentido, a partir da historiografia já referida, foi elaborado um texto didático, que pautou a discussão, tratando da historicidade dos contos, de sua transmissão e (re)atualização via oralidade, além de assinalar aspectos da sociedade, mentalidades e cotidiano da sociedade medieval, apontando permanências e rupturas. O material foi trabalhado por meio de slides.

No decorrer da discussão, buscou-se identificar a presença desses contos/contos infantis/contos de fada na literatura infanto-juvenil, cinema e brinquedos consumidos pelos estudantes. Procurou-se demonstrar que o universo comum aos adolescentes, povoado por príncipes e princesas, assombrado por bruxas, ogros, mágicos e magia, remonta ao imaginário medieval, reproduzindo aspectos dessa sociedade.

Apresentado o contexto, foi realizado um levantamento com os alunos sobre os contos que conheciam, ao apresentar desenhos e capas dos livros, como: Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, O Barba Azul e O Pequeno Polegar. Perceberam-se como conhecidos por todos os alunos João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve. Já, entre os desconhecidos, os quais foi preciso narrar, ficaram O Barba Azul e o Pequeno Polegar. O curioso entre os dois últimos é de que nenhum dos alunos se recordava das histórias ou, até mesmo, nunca tinham ouvido falar delas.



Figura 1 - Contos trabalhados no Ensino Médio

Fonte: Arquivo pessoal da estagiária

Em seguida, foi analisada a lição de moral presente nos contos: o engraçado, o sinistro e o terror, articulando com o imaginário e a estrutura da sociedade medieval. Na discussão, foi evidenciada a desigualdade da sociedade feudal, como as discrepâncias entre o nobre e o servo; a condição da mulher simples ou além de seu tempo, associada à imagem da mulher/bruxa, que sai da casa de seu pai e casa-se com um homem, a quem deve obedecer, como no conto O Barba Azul. Foram discutidas questões como a fome, as epidemias e o abandono de menores na floresta, como retratados em João e Maria e em O Pequeno Polegar.

Partindo da zona de conforto dos alunos, do minimamente conhecido, os alunos foram provocados a pensar sobre a resignificação dos contos no decorrer dos séculos, nas diferentes sociedades. A abordagem avançou aqui para readaptação dos contos para a linguagem e a tela dos cinemas, quando são submetidos a releituras e atualizações significativas, como Cinderela (2015), João e Maria: caçadores de bruxas (2013), Malévola (2014). Em outro patamar, e nem sempre percebido pelos alunos, estão Harry Potter (2001), Sempre Bruxa (2019- nova série lançada na Netflix). Para além desses, apresentou-se Shrek (2001), que retrata a paixão de um ogro e uma princesa, a qual está destinada a casar-se com um príncipe encantado e viver no reino de “Tão Tão Distante”, conforme desejavam seus pais, porém o que ocorre é o inverso; ela rejeita seu destino e decide morar no pântano com seu amado ogro, tornando-se uma ogra. Foi mencionada também a série Detetives do Prédio Azul (2012), em que existe, por parte da bruxa Leocádia, a investigação de mistérios que ocorrem no prédio; e o filme Senhor dos Anéis (2001), constituindo-se num mundo baseado na Europa Medieval, chamado de Terra Média, habitado por humanos e outras diversas criaturas mitológicas e fantásticas, como elfos, ogros, feiticeiros, anões, *hobbits*, entre outros. Toda a história gira em torno do “Anel do Poder” e o conflito que percorre essa terra onde todas as raças de seres desejam possuir esta poderosa e duvidosa relíquia. Dentre esses últimos citados, os alunos ficaram surpresos com as referências à Idade Média, pois, sozinhos, não haviam percebido a resignificação e manutenção de aspectos medievais.



Figura 2 – Filmes trabalhados com o Ensino Médio
 Fonte: Arquivo pessoal da estagiária

Paralelo ao cinema, foram explorados livros da literatura contemporânea, presentes no universo dos estudantes, atravessados pelo universo medieval, como por exemplo: A Maldição do Titã (2007), de Rick Riordan; O Ladrão de Raios (2005), também de Rick Riordan; Os Contos de Beedle, O Bardo (2008), de J.K. Rowling; e Fallen (2009), de Lauren Kate. No geral, esses livros tratam de um mundo permeado pela magia, disputado por anjos, demônios e deuses. O mundo humano não se desvincula do mitológico, evocando as raízes de um mundo medieval.



Figura 3 – Literatura contemporânea
 Fonte: arquivo pessoal da estagiária

Por fim, trabalhou-se com as permanências e rupturas advindas do imaginário medieval, discutindo de que forma ocorreram essas ressignificações e por quê. No geral, os alunos não tinham a percepção da ressignificação dos filmes/livros atuais com relação aos contos originais, fazendo-se pressupor que, para eles, eram algo distante do contexto medieval e também da contemporaneidade. Discutiui-se a partir disso que, para os contos não se perderem ao longo do tempo, eles foram replanejados sem a perda de sua essência originária, fazendo com que se perpetuassem às novas gerações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a prática de estágio, ao propor como desafio a articulação entre História e Literatura para estudar o feudalismo/Idade Média, a mentalidade medieval e identificar permanências na nossa sociedade, buscou extrapolar o comum das aulas de História. A inquietação inicial e o propósito que perpassou todo o estágio foram no sentido de aproximar o estudante desse contexto e sociedade, salientando o processo histórico, e apontar a presença de elementos medievais no nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, houve a preocupação em apresentar os contos em diferentes formatos e linguagens, além das releituras e adaptações mais recentes. Percebeu-se que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem houve um avanço positivo no que tange, principalmente, ao despertar o interesse dos alunos pela temática e, conseqüentemente, pela aula de História. A inserção de narrativas advindas da Literatura no ensino de História contribuiu para desconstruir um estereótipo de “Idade Média”, moldado pela grande maioria dos alunos da turma do Ensino Médio, de que essa época era somente marcada por castelos e guerras. O estudo da cultura oral da Idade Média trouxe à tona os contos/contos infantis, como fonte de pesquisa para adentrar e compreender o contexto medieval, além de suas ressignificações e atualizações. Os alunos ficaram instigados e fascinados, pois os contos sempre estiveram presentes no cotidiano deles, desde a infância, e agora estavam servindo como suporte ao estudo da História Medieval.

Nessa lógica, não foram diferentes os resultados obtidos com o Ensino Fundamental. Presentes na vida diária dos estudantes, mais na de uns, menos na de outros, os contos encantaram os alunos com o estudo realizado a partir deles. Livres para analisar as histórias e refletir sobre os aspectos que permeiam seus contextos, mediados pela problematização proposta em sala pela professora estagiária, instigando-os a pensar sobre, muitas questões surgiam, como: “é verdade, isso aconteceu mesmo? A fome era sempre a mesma em todos os lugares? Por que as histórias mudaram tanto?” Com essas indagações, a habilidade criativa dos alunos foi elevada, sobretudo no que concerne à compreensão do que significavam os contos no período medieval, ou seja, um retrato da própria realidade vivida. Assim, captando essa ideia, os alunos obtiveram o estímulo para criarem seus próprios contos com base em suas próprias realidades.

Em suma, é imprescindível destacar que “o estudo da História, em toda a sua complexidade, supõe o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal” (PRATS, 2006, p. 201) e é a partir daí que o professor como um ser social ativo, mesmo que diante de múltiplas dificuldades profissionais, deve buscar formas alternativas de ensino com o intuito de facilitar e promover prazer durante o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, já que a abstração se coloca como fator primordial para tal estudo. Assim, o uso da literatura vem a calhar no auxílio da conscientização histórica, contestando a ideia mais difundida sobre a disciplina de que “se trata de uma matéria que não precisa

ser compreendida, mas sim memorizada” (PRATS, 2006, p. 203).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BARBOSA, David Sales. Contos medievais e “modernos”: das reuniões em torno das lareiras aos contos de fadas. *Humanidades em Diálogo*, 8, 2017, p. 79-91. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2017.140539>. Acesso em 10 ago. 2018.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do renascimento*. Lisboa: Edições 70, 2004.

ELIAS, Norbert; RIBEIRO, Renato Janine (Rev.). *O processo civilizador*. volume 1, Uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2011.

FRANCO JR., Hilário. *O Feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRANCO JR., Hilário. Somos todos da Idade Média. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 30, p. 58-61, 2008.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do ocidente*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PRATS, Joaquín. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Curitiba: UFPR, 2006.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DA CONTEXTUALIZAÇÃO À AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UMA FERRAMENTA DE INSERÇÃO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR

Data de aceite: 02/11/2020

Isabella Lima e Silva

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/4975607474244058>

isabella@upf.br

Géverton João Rockenbach

Acadêmico do Curso de Pedagogia na

Universidade de Passo Fundo/UPF

<http://lattes.cnpq.br/5940204021528411>

gever_rockenbach@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade que está sofrendo significativas transformações e progressos em diversos campos, âmbitos e aspectos. Concomitante a isso, pode-se destacar o campo educacional, em outras palavras, as escolas presentes em nossa sociedade, que estão evoluindo de forma significativa, permanente e aceleradamente.

Diante de tais evoluções, faz-se necessário um constante processo de estudos e aperfeiçoamento dos acadêmicos e dos profissionais que atuam no ambiente escolar e, em especial, da equipe gestora da escola, bem como da equipe gestora das Secretarias

de Educação, pois estes profissionais devem estar preparados para atender todas as demandas que surgem no seu dia a dia.

Considerando os aspectos acima elencados, o Estágio Supervisionado I em gestão escolar surge como um momento de ação *in loco* dos acadêmicos, ou seja, há uma primeira oportunidade de colocar em prática tudo o que se construiu no decorrer das aulas do curso de Pedagogia, obtendo assim significativas experiências e vivências sobre a gestão escolar. Além disso, durante a atividade do Estágio, há um contato direto do acadêmico com os profissionais que já atuam na área, o que nos faz refletir, questionar e desconstruir certezas, abrindo, assim, espaços para a construção e ressignificação gradativa da nossa forma de pensar e de refletir sobre os diferentes âmbitos escolares, neste caso, o âmbito da gestão escolar.

Deste modo, o presente artigo buscará evidenciar os principais aspectos e características da gestão escolar na atualidade, bem como ressaltará a importância que o Estágio Supervisionado em gestão escolar tem no processo formativo dos acadêmicos e dos profissionais que já atuam no campo da gestão, visto que é por meio de debates,

vivências, reflexões, experiências e da formação continuada que realizamos uma reflexão crítica sobre nossa prática. Como prova disso, conforme Paulo Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2016, p. 40).

2 O GESTOR ESCOLAR NA ATUALIDADE

Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo palco de permanentes mudanças. Surge então a figura do gestor escolar, um sujeito fundamental para o bom funcionamento da escola como um todo.

Ele é um dos grandes responsáveis pelas transformações que ocorrem dentro da escola, a qual passou a exigir um novo tipo perfil de gestor: mais flexível e crítico, capaz de refletir e aprender constantemente em conjunto com seus pares, acarretando assim em um vasto conhecimento profissional que sustenta a tomada de decisões e ações na escola.

Relacionando todas essas transformações que ocorrem na sociedade e no contexto educacional, surge a importância na formação inicial e continuada, bem como na valorização dos gestores que atuam neste contexto, pois como podemos ver de acordo com a afirmação de Jorge Fonseca,

a busca incessante pela eficiência na gestão pública implica o incentivo e o desenvolvimento de seus gestores e servidores, alavancando o desempenho e contribuindo de maneira significativa para a melhoria dos resultados do estado e a satisfação de toda a sociedade na entrega qualificada de seus produtos e serviços (FONSECA, 2016, p. 12).

Desta forma, não se pode mais referir-se à gestão como algo autoritário, mas, sim, como uma gestão democrática, coletiva e participativa, que considera, respeita e garante a participação de todos os membros da escola no processo de ensino, na tomada de decisões, entre outros. De acordo com Heloísa Lück,

a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (2009, p. 71).

Diante disso, percebe-se que o papel destes gestores, então, não se resume meramente à administração da Secretaria de Educação ou das Instituições de Ensino, mas ao de um agente responsável pela participação e interlocução de saberes e ideias de todos os profissionais que na escola atuam.

Quando falamos em participação, de imediato precisamos estar cientes de que os

gestores necessitam estar preparados para saber mediar com responsabilidade, ética, respeito e eficácia as situações que surgem em seu dia a dia, destacando-se assim a importância da formação continuada em sua carreira profissional.

A partir da formação continuada, gestores tornam-se mais capacitados para atuar de forma eficaz em todos os aspectos, pois ela objetiva suprir dificuldades, buscando fortalecer esse profissional para que ele possa gerir, implementar e motivar mudanças significativas em toda a comunidade escolar.

Por meio das reflexões anteriormente elencadas, percebemos a importância de um gestor para que as mudanças e demais processos de fato ocorram nas secretarias de educação e também nas escolas, bem como a importância da valorização e do aperfeiçoamento deste profissional por meio do processo de formação continuada, pois como afirma Sartori, “tal formação supõe, evidentemente, desenvolvimento continuado da aquisição daqueles conhecimentos sistematizados e das habilidades que cada área de atuação requer para dar conta do ato reflexivo sobre o que ensinar e como ensinar” (2013, p.31).

Por conseguinte, destacamos que a formação continuada dos gestores e futuros gestores também possui merecida importância, uma vez que aborda questões pertinentes que surgem no decorrer da caminhada destes sujeitos que atuam e que irão atuar nas escolas. Com isso, confirma-se a importância do processo de reflexão, atualização e troca de experiências entre atuais e vindouros gestores.

Desse modo, não nos restam dúvidas de que a prática do Estágio Supervisionado em gestão escolar constitui e proporciona grandes, importantes e significativos resultados no processo de formação dos acadêmicos futuros gestores, aspectos que passaremos a discutir a partir deste momento.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: UMA OPORTUNIDADE DE INSERÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando nossa discussão até aqui, é notável que a gestão escolar exige diversos conhecimentos, competências e habilidades dos profissionais que nela atuam. Posto esse cenário, nós acadêmicos precisamos estar preparados para posteriormente atuarmos não só na docência, mas também na gestão escolar, surgindo então uma significativa oportunidade de inserção e experiência neste campo: O Estágio Supervisionado.

Para Pimenta,

o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes

tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para a reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (2010, p. 26-17).

Partindo dessas ideias e pressupostos, ao escolher o campo de atuação do estágio, somos instados a conhecer o local, realizando a contextualização, buscando assim identificar as especificidades e particularidades do local de atuação, mais especificamente, a gestão escolar. Tal contextualização nos permite verificar aspectos positivos e negativos e, com isso, nós acadêmicos somos desafiados a pensar estratégias e ações para buscar auxiliar no aperfeiçoamento de determinadas situações, colocando em prática tudo o que até então foi estudado.

Aqui, o Estágio Supervisionado possui diversos aspectos positivos. Dentre todos, destacamos dois deles: é por meio dele que nós acadêmicos temos a oportunidade de vivenciar na prática tudo aquilo que estudamos no decorrer das aulas, aproximando a teoria da prática e, também, por meio de sua prática, temos a oportunidade de utilizar nossos conhecimentos para contribuirmos com a formação continuada e o fortalecimento dos profissionais que já atuam na gestão.

Sendo assim, de agora em diante, fundaremos nossa discussão no primeiro aspecto acima destacado. Primeiramente, devemos considerar que o estágio não se resume a uma simples e passageira atividade prática que parte do que se aprendeu no curso e, sim, a uma atividade teórica que proporciona ao estagiário condições de vivenciar e instrumentalizar sua prática. Resulta assim em uma visão reflexiva sobre o campo em que se está atuando, em uma compreensão de modo mais amplo, aprofundado, contextualizado e sistematizado sobre o papel e o trabalho do profissional na gestão escolar.

Em muitos momentos, deparamo-nos com diversas situações em que a teoria e a prática parecem não se fundir, ou seja, andam em caminhos opostos. Como prova disso, Pimenta nos afirma que “não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’” (2010, p.33).

Buscando ressignificar essa forma de pensar a relação entre a teoria e a prática, o Estágio Supervisionado considera a realidade do local de estágio a partir de sua contextualização, sustentando-se em estudos e teorias que buscam sistematizar conhecimentos científicos, tornando assim o estagiário um sujeito ator, ativo e responsável por sua prática no contexto educacional.

Concomitante a isso, pode-se considerar o momento do estágio como um processo de inserção e de formação continuada dos acadêmicos, pois este é um momento de contextualização, planejamento e de execução de ações, que buscam proporcionar oportunidades de aprendizagens significativas, que nortearão e sustentarão a prática

dos futuros gestores, buscando assim diminuir o distanciamento da teoria da prática, pois como afirma Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (2003, p.61).

De tal modo, destacamos até aqui que o Estágio Supervisionado proporciona um momento rico de aprendizagens e vivências para o acadêmico que busca constantemente compreender e refletir sobre o meio em que está passando a se inserir. Porém, para além da formação do acadêmico, o estágio proporciona um momento de reflexão e formação continuada dos profissionais que já atuam na área.

Isso posto, pontuamos então nosso segundo aspecto positivo acima citado: a contribuição do estágio/estagiário para a formação continuada e o fortalecimento dos atuais gestores escolares.

Ao longo deste artigo, evidenciamos em diversos momentos que nossa sociedade está passando por transformações e evoluções. Concomitante a isso, nossas escolas também sofrem tais transformações.

A forma com que se pensava a escola no passado, a forma com que docentes e gestores atuavam, o perfil de aluno e de profissional que tínhamos e que temos hoje já não são mais os mesmos. Sendo assim, a partir do momento em que o estagiário se insere no campo de atuação – neste caso, na gestão, ele chega carregando consigo uma bagagem significativa e potencializada de conhecimentos, saberes e estudos, a qual se constituiu a partir de debates, discussões, estudos e pesquisas no decorrer de sua caminhada acadêmica.

Essa inserção munida de uma bagagem, potencializada pelo processo de formação da graduação, faz com que o estagiário se sinta empoderado, preparado e capacitado para atuar de maneira eficaz, auxiliando assim no processo de gestão, alavancando grandes e significativas aprendizagens, reconstruções e superações de dificuldades dos atuais gestores com os quais está realizando sua atividade supervisionada.

Quando referimos a palavra “supervisão”, remetemos à ideia de controle e inspeção de uma tarefa, que se contrapõe à ação de orientar, dialogar e compartilhar.

Percebemos, por meio da atuação em supervisões de estágios, o quanto se faz necessário ressignificar essa ideia. A relação que se estabelece entre o supervisor e o estagiário é de troca de saberes, compartilhamento de experiências e confiança, pois ambos estão responsáveis pelas ações que serão desempenhadas no espaço de estágio, seja ele formal ou não formal.

Historicamente, a escola e seus protagonistas atribuem ao papel do supervisor de estágio a função de controle das ações que o estagiário desempenha, desconsiderando que o estágio supervisionado é uma das disciplinas necessárias para a integralização curricular dos cursos de licenciaturas e constitui um momento de aprendizagem importante, pois representa a prática pedagógica tão almejada pelos estudantes.

A prática pedagógica realizada no estágio parte da problematização oriunda do

contexto, quer seja formal quer seja não formal. O estagiário detecta esta problemática para construir um projeto de estágio que objetivará a resolução e o enfrentamento das situações que deram origem à temática do estágio.

Conforme Herbst e Henz (2007, p.197) ”, é a partir de uma indagação reflexiva, pela qual professores em formação tomam consciência das questões sobre as práticas de ensino, que eles poderão resolver e enfrentar os problemas escolares, havendo um compromisso entre todos os envolvidos no processo (professores/alunos /escola e sistema) e uma ação reflexiva sobre os fazeres e saberes pedagógicos, que as mudanças podem acontecer. ”

Desse modo, o supervisor de estágio deve tornar-se mediador e (co)autor de tão importante momento de formação do estudante, propiciando autonomia de ações, a partir da reflexão compartilhada, interativa e debatida durante todo o processo. Será favorecida assim a formação de um futuro docente autônomo e conhecedor das problemáticas educacionais.

A partir das supervisões de estágio realizadas na modalidade de gestão escolar, observa-se a surpresa das equipes diretivas e dos professores em relação ao estágio na modalidade referida. Comumente o estágio supervisionado realiza-se em docência; logo, ocorrem questionamentos como “o que fará um estagiário na gestão da escola”? Cabe o esclarecimento no sentido de justificar a contribuição do estagiário no encontro com os gestores da escola. Pimenta traduz que o exercício da ação pedagógica em outros espaços contribui qualitativamente para a formação inicial do acadêmico (a),

ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade e das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (2000, p.16).

A docência requer constantes aperfeiçoamentos, atualizações, trocas de experiências a partir das práticas realizadas e embasamento teórico, dentre outras questões. Para tanto, o papel do gestor enquanto incentivador do processo de renovação, via formação continuada, é indispensável e emergente. O estagiário, nessa prática, assume o papel de agente de ampliação e aprofundamento dos saberes que ancoram as práticas docentes. Torna-se dinamizador e aprendente simultaneamente. Para Freire, “Pensar é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas ” (1996, p.28).

Considerando a formação continuada como um momento de necessária reflexão sobre a prática realizada, ancorada sobre os princípios da dialogicidade e problematização, o estágio em gestão escolar busca, a partir dos mesmos pilares, discutir a formação docente em relação ao ato de ensinar e aprender, objetivando um planejamento didático, contextualizado e crítico, situado no contexto atual .Nesse momento, observamos que os estagiários(as) conseguem perceber, na prática de estágio, o sentido de relação teoria /prática e como a mediação do gestor escolar é primordial na construção coletiva

de processos reflexivos comprometidos com a evolução de uma escola que promova a transformação dos sujeitos a partir de projetos educativos científicos, críticos e éticos. De acordo com Freire, “ uma qualidade indispensável ao bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo ” (1991, p.103).

Surpreendemo-nos sempre com as reflexões dos estagiários durante e após o período de intervenção junto à gestão da escola. Apontam as hipóteses dos participantes da formação, os conhecimentos e experiências trazidas por eles, as ações interdisciplinares realizadas, a consciência de serem agentes transformadores, da necessidade de projetos coletivos, dentre outros aspectos constantemente relatados. A partir desses apontamentos, observamos a validade e a importância das práticas pedagógicas, realizadas na disciplina de estágio supervisionado I, do curso de Pedagogia, momento de efetivo encontro da teoria com a prática, da interdisciplinaridade, da dialogicidade, da problematização e da investigação. Também fica evidente a valorização dos conteúdos das disciplinas dos fundamentos da educação e das disciplinas metodológicas, fundantes de outros conhecimentos, necessários para a fundamentação teórica da proposta desenvolvida.

Nos seminários finais de estágio, quando perguntados sobre os frutos da prática realizada, constatam-se o interesse e a mobilização em modificar, em buscar o comprometimento com a educação transformadora e emancipatória. Ocorre uma identificação com o profissional reflexivo e ressignificado e uma consciência enquanto protagonistas das mudanças sociais via educação.

4 FINALIZANDO SEM FINALIZAR...

Como vimos, o estágio é o momento em que o graduando tem a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendeu em sua caminhada acadêmica, tendo então uma experiência significativa em seu processo de formação. Além disso, essa fase marcante na vida de um acadêmico faz com que ele tenha experiências significativas em sua aprendizagem, que proporcionarão suportes e ferramentas para sua atuação no futuro.

O Estágio Supervisionado em gestão escolar é um meio potencializador para a construção e a troca de conhecimentos entre estagiários e gestores, pois é neste momento que há a junção do conhecimento acadêmico com os conhecimentos e experiências profissionais dos gestores, fusão que promove uma aprendizagem consistente e valorosa, superando a forma tradicional de pensar, segundo a qual teoria e prática são aspectos opostos e que não se complementam. Ademais, o estágio, ao permitir a vivência da práxis pedagógica, contempla os princípios fundamentais para a formação do pedagogo.

Para além disso, o acadêmico estagiário possui consigo os conhecimentos necessários para atuar futuramente nas escolas, podendo proporcionar e oferecer também um grande suporte e alicerce para a prática que já vem sendo exercida, ou seja, ser capaz

de ressignificar e auxiliar de forma ativa e constante o processo de gestão escolar em que realiza seu estágio.

REFERÊNCIAS

FONSECA, J. in LEVINSKI, E. Z. *Especialização Escola de Governo: Políticas de Gestão da Educação*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HENZ, C.I.; HERBST, F.M. As concepções dos gestores educacionais sobre formação continuada de professores. Espaço Pedagógico-Práticas Pedagógicas. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2007.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em 06 agosto 2019.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA S. G. Saberes pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SARTORI, J. *Formação do professor em serviço. Da (re)construção teórica e da ressignificação da prática*. Passo Fundo: UPF Editora, 2013.

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

Rosângela Hanel Dias

Docente na Universidade de Passo Fundo

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

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 campo¹, 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 compartilhada² 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.

O TEXTO LITERÁRIO COMO DINAMIZADOR DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DO USO DE READERS

Data de aceite: 02/11/2020

Daniela de David Araújo

Docente na Universidade de Passo Fundo
<http://lattes.cnpq.br/2164728362825581>
david@upf.br

Marlon Remboski de Souza

Docente na Educação Básica
<http://lattes.cnpq.br/7197659757065776>
marlonsouza649@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na última pesquisa do Instituto Pró-Livro, realizada em 2016, cujo nome é Retratos da Leitura, o gosto pela leitura de livros por parte dos estudantes entre os 6º e 9º anos define-se, em sua maior parte, pelo tema/assunto ou pela capa. Entre esses jovens, 25% afirmam gostar muito de ler, 52% que gostam um pouco e 23% que não gostam. Diante dessa realidade, com a recusa de praticamente um quarto dos participantes a respeito do gosto pela leitura, torna-se um desafio aos professores desenvolver e promover o ato de ler em sala de aula. Perceber que não somente se está promovendo a leitura do livro, mas uma leitura de mundo a partir da

palavra, que pode alcançar diversos lugares e pessoas, é, também, uma tarefa entre os educadores, sobretudo dos professores de línguas, inclusive os de Língua Inglesa.

Em vista disso, este artigo objetiva fomentar a reflexão sobre o uso de textos literários como dinamizadores do planejamento de aulas de Língua Inglesa, de modo a favorecer o contato do estudante da educação básica com textos autênticos, significativos e inspiradores, capazes de aproximá-lo do idioma em estudo com ênfase nos aspectos culturais e na leitura de fruição.

Para tanto, apresentamos breve revisão teórica sobre o tema e, na sequência, o relato do processo de criação e de aplicação de um plano de unidade temática, construído com base no *reader Around the World in Eighty Days*, de Jules Verne, direcionado a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola pública da cidade de Passo Fundo. O cotejo entre a teoria e a prática foi viabilizado pela vivência de tal experiência em situação de estágio curricular obrigatório, realizado no curso de licenciatura em Letras – Português e Inglês, da Universidade de Passo Fundo, no primeiro semestre do ano de 2019.

2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O texto literário é diferente de qualquer outra expressão da linguagem, por sua maneira notável de lidar com as palavras, de combinar e reorganizar a linguagem cotidiana em algo novo, com múltiplos significados. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 15), “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, que não ocorre em outros textos. [...] Ela mobiliza mais intensamente a consciência do leitor, sem a obrigação de manter as amarras do cotidiano”. Isso também implica que estudar literatura não é sinônimo de estudar diferentes períodos literários, como Romantismo ou Realismo, ou de usar os livros como pretexto para discutir tópicos gramaticais ou, ainda, de reduzi-los a uma série de expressões corretas, a fim de melhorar o discurso.

Quando levamos literatura para a sala de aula, oferecemos aos alunos a oportunidade de entender melhor a linguagem, o que exige, como dito nos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009), tarefa de compreensão solidária e solitária, de tal forma que todos os alunos devem estar preparados para que possam desfrutar da literatura de maneira criativa e agradável.

Com efeito, desenvolver um trabalho com literatura significa “trabalhar com textualidade ficcional, poética ou dramática na interface com o texto crítico [...] - o que implica dominar, como em qualquer área do conhecimento, o vocabulário específico de sua disciplina” (TORRES, 2007, p. 66). Quando se trata do ensino de inglês como língua estrangeira, a leitura pode ser uma experiência negativa se o aluno não entender a maioria do que é escrito. Esse cenário também prejudica a ideia de ler literatura por prazer, ainda mais se o dicionário é necessário a todo momento.

2.1 Desafios a o docente de Língua Inglesa para incorporação do texto literário ao cotidiano escolar

A escolha dos textos a serem explorados com as turmas revela concepções, crenças, atitudes e, fundamentalmente, opções pedagógicas do docente, que se materializam por meio do planejamento de aula. Em diálogo com os professores de Língua Inglesa que atuam como supervisores nos processos de estágio e, ainda, pelas intervenções realizadas no contexto escolar no âmbito da fase de observação e investigação de tal realidade, nota-se, com frequência, que a seleção de textos para a aula de Língua Inglesa é, geralmente, referendada pelo seu uso instrumental, ou seja, em vista do potencial de determinado texto para apresentar conteúdos linguísticos e de vocabulário.

Quando o uso de textos literários em Língua Inglesa se revela, então, como gênero pouco frequente na escola, alguns docentes manifestam que necessitam de mais formação para mediar a leitura literária no idioma que ensinam, considerado, muitas vezes, complexo e extenso para a sala de aula. Outros, igualmente, referem que tiveram, eles mesmos, poucas experiências com este gênero textual e se sentem inseguros para a seleção das

obras ou para a construção de práticas leitoras (ARAÚJO, 2005).

Não se pode negar que ler literatura em outro idioma, mesmo para um bom leitor em língua materna, é, no mínimo, uma experiência singular. Há a questão do vocabulário, da estrutura e organização da língua, dos estilos de aprendizagem, por exemplo, que interferem no processo de compreensão geral do texto. Há aspectos culturais e contextuais implicados na língua do outro, que podem, ainda, ser de difícil entendimento para quem não pertence àquele determinado grupo social ou não possui conhecimento prévio sobre o tema. Esses e outros fatores exigem, de fato, que o estudante da educação básica seja acompanhado e tenha o exemplo de um leitor mais experiente – o professor –, capaz de tornar a aprendizagem da leitura em um novo idioma algo possível, “o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente” (SMITH, 1999, p. 132).

É por tudo isso que, para os licenciandos em Letras, o envolvimento com a literatura é essencial, pois, além de ser um fator constitutivo de sua formação, promove o desenvolvimento de saberes e valores indispensáveis ao futuro professor. Uma sala de aula de Língua Inglesa sem a presença da literatura perde em termos de criatividade, de beleza, de reflexão, de imaginação. Trabalhar com o texto literário, expandindo-o para além dela, significa envolver o aluno com a arte, com a razão e com a emoção, com o conhecimento e com o estranhamento dos fatos, com a descoberta de si e do outro.

Contudo, para que o acadêmico de Letras se torne um bom professor e um professor-leitor, capaz de orientar seus futuros alunos nos caminhos da leitura, ele precisa, sem dúvida, ao longo da graduação, ter acesso a obras e à leitura no idioma que irá ensinar, sendo incentivado a pensar e a elaborar formas de propor a transição didática de sua experiência leitora na outra língua para a realidade escolar. O estágio torna-se, portanto, uma oportunidade valiosa para que tal vivência possa acontecer, porque requer a necessidade de um planejamento adequado e acompanhado para as aulas a serem desenvolvidas *in loco* e, especialmente, “o distanciamento das práticas habituais dos profissionais, que podem estar estancadas na tradição e nas rotinas, para assentar as aprendizagens nos resultados da pesquisa e/ou nas ações creditadas como eficazes” (ZABALZA, 2014, p. 183).

Assim, em sintonia com o projeto pedagógico do curso de graduação, o estágio curricular oferece aos licenciandos, ao aplicar seus conhecimentos em contextos práticos, oportunidades para enfrentar as situações complexas que o campo profissional apresenta, no desafio de também fazer contribuições positivas para a sala de aula e para o incremento do processo de ensinar e de aprender a língua estrangeira.

2.2 Readers na sala de aula de Língua Inglesa

Se a aprendizagem da leitura também pode ser desenvolvida pela própria prática, a seleção adequada, por parte do professor, de textos interessantes e possíveis ao

contexto escolar e ao nível de aprendizado dos alunos na língua estrangeira é essencial. Wallace (2003) acredita que a prática da leitura extensiva pode ajudar mais os alunos na aprendizagem do idioma, inclusive para a aquisição de novas estruturas linguísticas, do que a utilização de textos produzidos com objetivos pedagógicos, apenas.

Em termos de obras literárias, há, no mercado editorial, grande variedade de títulos em inglês em versões adaptadas, com níveis de dificuldade diferenciados, direcionados para estudantes de línguas. Comumente chamadas de *readers*, essas *adaptações* conseguem manter o enredo dos respectivos originais, os conflitos e a beleza da narrativa, ainda que com certa simplicidade linguística, mas com potencial para motivar interpretações complexas e interessantes. São opções viáveis, portanto, para que literatura em Língua Inglesa seja também possível e abordada em sala de aula. O plano de unidade, a ser apresentado na sequência deste artigo, foi sustentado por um texto literário adaptado, ou seja, por um *reader* voltado a aprendizes iniciantes do idioma.

Para facilitar ainda mais o diálogo do estudante com o texto literário, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998) sugerem que os professores organizem sequências didáticas observando três fases de aproximação e de interação com o texto: a pré-leitura; a leitura e a pós-leitura.

Atividades de *pré-leitura* são aquelas que sensibilizam o estudante em relação aos possíveis significados a serem construídos a partir do texto proposto, preparando a turma para a leitura, antecipando vocabulário e ativando o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao tema. Incentiva-se o estudante, nesse momento, a fazer previsões e inferências sobre o texto, dando-lhe maior segurança e diminuindo o nível de ansiedade, ao antecipar possíveis dificuldades em relação à leitura.

A fase de *leitura* é o momento do diálogo com o texto em si, em busca de sua compreensão geral e/ou específica. Nessa etapa, estratégias de leitura devem ser exploradas, auxiliando o estudante a identificar marcas textuais; a inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto; a perceber elementos de ligação; a observar entrelinhas, refletindo sobre o texto e construindo o entendimento.

Na *pós-leitura*, encontram-se as atividades que estimulam o estabelecimento de relações entre o que foi lido com os mais diferentes aspectos da realidade do aluno, enfatizando-se a produção na língua estrangeira, de modo a proporcionar a prática do idioma com criticidade e criatividade, incluindo possíveis ligações interdisciplinares.

Observando-se tal organização metodológica, o plano de unidade elaborado com a temática *Travelling around the world* foi desenvolvido ao longo de 12 períodos de efetiva docência em sala de aula, permitindo ao estagiário, no contato com a profissão, a oportunidade de testar, de investigar e de avaliar a condução de uma leitura literária em inglês a partir de um *reader*. Possibilitou, também, checar as atividades profissionais que poderá incorporar à sua prática pedagógica, bem como seus pontos fortes e fracos no que diz respeito à gestão dessa situação pedagógica desafiadora e de seus desdobramentos

(ZABALZA, 2014).

3 O ESTÁGIO COMO CENÁRIO DE DESCOBERTAS PEDAGÓGICAS: É POSSÍVEL LER LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA?

A proposta de usar um *reader* como texto principal em um estágio de apenas doze períodos pareceu impossível de início, quando considerado o contexto fragilizado de ensino no qual os alunos se encontravam, com falta de motivação e de perspectiva para o uso da língua e ensino voltado para a metalinguagem. O desafio estava posto: é possível ler literatura em Língua Inglesa na escola?

3.1 Relato de construção do plano de unidade temática, com foco na leitura literária: projeções e incertezas

O primeiro desafio do planejamento foi pensar um modo de propor a leitura de um texto literário, todo escrito em inglês, sem que houvesse grande recusa por parte dos alunos. Deparamo-nos com alunos cujo horizonte de perspectivas quanto ao uso da Língua Inglesa era limitado, no sentido de que a turma ou não via necessidade para aprender uma língua estrangeira, pois nunca iria viajar, ou a via como algo distante, para entrevistas de emprego. Este projetar da língua enquanto algo não só mecânico, mas inacessível e desnecessário para o agora, precisava ser transposto para que pudessemos começar o trabalho. O primeiro passo, então, foi este: um passaporte para viajar ao redor do mundo pela literatura.

Como nossa primeira atividade, trouxemos aos alunos a ideia de que uma viagem acontece de diversos modos, podendo ser, também, literária. Pela construção de um passaporte com um nível de Língua Inglesa acessível, iniciamos nossas atividades.

Visa profile

I am going to _____.

Full name My name is _____.

Date of birth I was born in _____.

Country _____.

Gender Male/Female.

Nationality I am _____.

This is me!



Figura 1 -Visa Profile

Essa atividade cumpriu vários papéis: foi um modo de apresentação dos alunos e do professor, para que nos conhecessemos melhor; um passe para uma viagem literária, da qual os alunos já haviam sido brevemente informados; e uma introdução ao vocabulário do livro. Destacamos essa preocupação, que tivemos desde o início, de que todas as atividades girassem em torno do texto principal. Devido ao curto período de tempo, tudo deveria auxiliar a leitura do livro literário. Em vista disso, fizemos atividades de vocabulário com foco nos meios de transporte e em países e nacionalidades.

Partindo da ideia de que o processo de leitura é feito de hipóteses, expectativas e confirmações, decidimos iniciar a leitura pelas capas de diversas versões do livro *Around the world in eighty days*.

Para o bom andamento de nosso estágio, a atividade com as capas executava o papel crucial de motivar os alunos a continuarem a leitura. Mesmo que nossa fala inicial da viagem por intermédio da literatura pudesse causar certo impacto, acreditávamos que não seria o suficiente para convencer os alunos a ler o livro. O melhor jeito, ao nosso ver, seria criar expectativas sobre a história, que só se confirmariam com a leitura.

Após exercícios escritos e controlados de leitura e compreensão das capas, antecipamos algumas perguntas para criação de hipóteses, que, pensamos, motivariam os alunos para a leitura:

- Do you think the main character is rich or poor?
- Is he going to travel alone or with someone?
- Why do you think he is travelling around the world?
- Do you think it is possible to do this trip in eighty days?
- What do you think it is necessary for a long trip around the world?

Tínhamos noção de que muitas respostas viriam na Língua Portuguesa, mas vimos isso como necessário para construção da motivação. Não antecipamos, contudo, uma pergunta que foi trazida pelos alunos, a partir da capa da obra, e veio a ser uma das maiores motivações para a leitura: *What's with the elephant?* Essa pergunta foi causa de discussão: o elefante era ou não um personagem? Para que um animal desses serviria em uma viagem ao redor do mundo? Com isso, percebemos que os alunos estavam interessados na leitura.

Ainda, na fase de pré-leitura, no trabalho de motivação e construção do vocabulário para apoiar a leitura, realizamos mais uma atividade com o mapa presente no livro e com a sinopse na contracapa, de forma a auxiliar os alunos em possíveis dúvidas.

Projetamos a etapa da leitura propriamente dita em três partes: na primeira, o professor leria as 4 primeiras páginas com a turma, num modelo de contação de história; as próximas 6 páginas seriam lidas pelos alunos em casa, com o apoio de um roteiro previamente preparado para auxiliar na confirmação de que a compreensão estava sendo feita de modo adequado; finalmente, as 4 últimas páginas seriam ouvidas em aula, com

um material audiovisual, também com exercícios de apoio e compreensão.

A realidade encontrada, contudo, não abria possibilidade para a leitura em casa, pois havia muita recorrência de faltas dos alunos e poucos livros disponíveis, o que exigiria grande maturidade da turma em ler os livros e trocar com os colegas dentro de prazos estabelecidos. Isso levou a uma adaptação para a leitura em quatro partes, sendo a parte do meio dividida em duas leituras, uma em grupo e outra individual; mudando a parte final para uma leitura mais facilitada, sem atividades de escuta.

Guia de leitura do livro *Around the world in eighty days*, de Jules Verne

1. Responda às perguntas a seguir marcando a alternativa correta:

a) O que a expressão “take the train” significa (p. 7)?

- Sair do trem.
- Pegar o trem.
- Atacar o trem.
- Levar o trem.



b) Por que Phileas Fogg não foi preso em Bombay (p. 7)?

- Porque Detetive Fix não estava na Inglaterra.
- Porque o mandado de prisão não chegou.
- Porque Phileas Fogg escapou.
- Porque seu criado, Passepartout, o protegeu.

c) Por que Phileas e seu criado foram para a próxima estação com um elefante (p. 7)?

- Porque não havia mais trilhos para o trem.
- Porque o elefante era mais rápido do que o trem.
- Porque eles estavam em uma floresta.
- Porque não havia nenhum trem.

Figura 2 - Guia de leitura

A proposta do guia de leitura provou ser interessante, pois os alunos liam o texto em inglês e usavam dos recursos imagéticos e do guia para auxiliá-los na compreensão, ou seja, as opções apresentadas no guia restringiam as possibilidades de significado, que podiam ser confirmadas por meio de palavras-chave no livro e com auxílio das imagens. A ideia era ler pelo sentido geral do texto e entrar em contato com a literatura a pequenos passos.

Ressaltamos que não foi preciso desconsiderar o trabalho gramatical para se trabalhar com o livro literário. Pelo contrário, o ensino do tópico gramatical foi potencializado por estar incluído em um contexto real de uso da língua, ainda que de forma básica, praticando a estrutura linguística relacionada ao passado simples, devido ao nível de inglês da turma.

Por fim, ficamos sem tempo para a fase da pós-leitura. Devido ao nosso grande foco na leitura e na interpretação, buscando ter a certeza de que os alunos compreenderam o livro lido, mais períodos foram necessários para terminar a etapa da leitura. Havíamos, contudo, planejado uma atividade a ser realizada pelos alunos: um diário de viagem do personagem, destacando os principais lugares visitados, suas aventuras em cada país e informações extras a serem pesquisadas pelos estudantes acerca da cultura dos locais. Para a construção dessa atividade, os alunos precisariam retornar ao livro, pesquisar

mais sobre e usar o tópico gramatical aprendido para contar os lugares por onde o personagem passou. Desse modo, todas as atividades estavam voltadas para o texto principal, procurando dar sentido e prazer à aprendizagem de Língua Inglesa.

3.2 Reflexão sobre a experiência vivida

A experiência de trabalhar com o livro literário durante o estágio foi tanto desafiadora quanto prazerosa e instrutiva. O aspecto que consideramos ser o mais positivo foi o de apresentar um livro de literatura clássica ao qual os alunos provavelmente não teriam acesso fora da escola, ainda mais em Língua Inglesa. Mesmo que por apenas 12 períodos, os alunos tiveram a oportunidade de aprender inglês de modo mais prazeroso, por meio do texto literário que, em sua essência, é mais convidativo e agradável.

Percebemos, também, que a escolha por um livro clássico foi frutífera na medida em que o texto é atemporal, que as aventuras vividas pelas personagens ainda cativam e instigam curiosidade e até mesmo possuem verossimilhança. Silva e Martins (2009, p. 25, grifos do autor) afirmam que

as histórias clássicas, de um modo geral, falam de experiências universais partilhadas pelos seres humanos nos mais distintos espaços geográficos e históricos: a saudade, a inveja, o ciúme, a traição, o amor. Enfim, em contato com os clássicos, o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca tê-los vivenciado. De tal modo, a leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como *experiência de leitura*.

Levando isso em conta, entendemos que um livro em que os personagens viajam em todo o mundo, por meio do qual o leitor pode conhecer lugares sem sair da escola, mas de uma maneira criativa e fantástica, foi de grande importância para mudar a maneira como os alunos compreendem o idioma, além de ser um excelente material de ensino.

As discussões geradas pelo livro também foram produtivas, pois os alunos interagiam entre si e com o professor. Uma das discussões que merece destaque foi sobre a riqueza do personagem: dado o contexto social dos alunos, eles pensaram meios possíveis de se fazer semelhante viagem sem o dinheiro das personagens, o que resultou em divertidas possibilidades e pudemos ver leitores e livro interagindo diretamente e criando novas interpretações a partir disso, o que vai de acordo com o proposto pelos Referenciais Curriculares (2009, p. 90), segundo os quais

a leitura literária significativa só é possível também com a garantia de espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor, criações coletivas a partir das leituras, que valorizem diferentes negociações de sentidos e assegurem a existência de um ambiente de diálogo que dê suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão.

Consideramos essas criações coletivas muito necessárias quando se trabalha com *readers*, visto que os livros são adaptações para aprendizes e, em decorrência disso, são, especialmente nos níveis mais elementares, restritos em termos de vocabulário e história.

Nesse sentido, a intervenção do professor é importante na criação de novos significados, de modo a fazer os alunos pensarem para além do que as páginas trazem. Desse modo, os alunos tiveram a chance de conhecer diferentes culturas, personagens marcantes e aventuras únicas, por intermédio tanto do livro quanto do professor.

Em muitos momentos, pareceu que se estava ensinando pouco de língua, que o foco estava muito no enredo, cuja discussão estava muitas vezes apoiada na língua materna e não de fato na língua-alvo. Esse temor foi desmistificado com o resultado da avaliação ao final do período, construída com atividades similares às aquelas dadas em aula e elaborada toda em inglês, pois a grande maioria foi bem-sucedida. Acreditamos que isso se deva, mas não se limite a isso, ao fato de que todo o plano foi construído em torno de um texto principal, cujos sentidos e significados foram explorados de diversas maneiras. Essa questão do teste final também foi importante para perceber como a prova é um recurso de checagem do quanto os alunos aprenderam e do que ainda é necessário abordar.

Vemos a experiência como um todo de forma positiva, tanto para os alunos quanto para a formação do estagiário, pois, “mesmo não formando falantes capazes de interagir em todo e qualquer contexto na língua adicional” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 132), preparamos os alunos para o contato com a diversidade, com o outro e com a língua desse outro, começando pela sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para o estágio como um todo, é possível perceber quão singular e significativa foi a caminhada, em termos de aprendizado e crescimento para com a docência. Enquanto aplicávamos as atividades planejadas, muitas vezes, foi necessária uma adaptação, uma mudança de olhar, a qual potencializou a experiência em sala de aula.

Nesse sentido, percebemos que o professor encontra diversos desafios: conhecer seu objeto de estudo – a Língua Inglesa –, aproximar-se dos alunos, promover situações de interação a partir do uso de textos autênticos, entre outros. Em relação a esses três aspectos, o período de estágio aqui relatado promoveu e possibilitou uma reflexão ainda maior da docência, pois foi uma experiência única e desafiadora, ao mostrar que é possível ensinar e proporcionar, ao mesmo tempo, a vivência da literatura e, por isso, da Língua Inglesa.

Apostar, portanto, na formação do professor de Língua Inglesa, no período da graduação, para que ele mesmo se identifique como leitor no idioma que está se habilitando a ensinar, e como alguém envolvido com as questões de leitura, é critério para que ele se sinta capaz de criar atividades pedagógicas a partir de textos literários, ajudando seus futuros alunos a também desenvolverem o gosto e a capacidade de ler e de compreender o que leem na língua estrangeira.

Zabalza (2014) ressalta que o estágio curricular obrigatório é um momento singular,

no qual o estagiário vive muitos encontros: consigo mesmo, com a escola, com os professores titulares, com os alunos, com outros profissionais. É um encontro com a teoria estudada na graduação e com suas próprias expectativas em relação à profissão escolhida. É, sobretudo, um encontro com as possibilidades e consequências das escolhas pedagógicas que se sente motivado e encorajado a realizar.

Balizado pelas questões metodológicas no contexto formal de sala de aula, desejamos que o encontro com a literatura em Língua Inglesa seja, para o licenciando e para suas futuras turmas, elemento propulsor de um ciclo de leitura que estimule, constantemente, o contato com novos textos, desmitificando a leitura em língua estrangeira como algo possível a poucos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. G. da. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARAÚJO, D. de D. *A formação do professor-leitor em língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2005.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 1998. 120 p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*. Pro-livro, mar. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares - Volume 1 - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)*. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2009.

SILVA, M. C.; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 23-40.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, S. Instalando novos territórios na sala de aula: reflexões sobre literatura e sociedade articuladas ao aprendizado de inglês. In: ROSA, L. L (org.). *Questões inovadoras de ensino de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 65-75.

VERNE, J. *Around the world in eighty days*. Recontado por Maria José Lobo & Pepita Subirà. Spain: Macmillan Readers, 2008.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

Data de aceite: 02/11/2020

Eliara Zavieruka Levinski

Atuou como docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/3246445432464470>

eliazavlev@gmail.com

Luciane Spanhol Bordignon

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/5581578176881785>

lucianebordignon@upf.br

Dilene Paixão Mangoni

Egressa do Curso de Pedagogia/ Parfor na Universidade de Passo Fundo

155410@upf.br

INTRODUÇÃO

No decorrer da formação inicial e continuada do professor, os saberes da profissão são construídos e ressignificados a partir de diferentes experiências, interrogações e desafios do campo de atuação docente. Parte desse processo formativo está endereçado ao estágio, compreendido por Pimenta e Lima como um “espaço privilegiado de questionamento e investigação” (2012, p. 112). O estágio, campo do conhecimento,

constitui-se em um cenário formativo no qual se entrecruzam fundamentos e práticas, que associados aos desafios da profissão constituirão a identidade profissional.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo não só discutir Estágio Curricular Supervisionado I do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED), no campo da gestão em espaço não escolar, tendo como território de atuação um projeto de extensão da Universidade de Passo Fundo (UPF) como também ilustrar a reflexão com uma prática pedagógica vivenciada.

Ao integrar Estágio Curricular Supervisionado à extensão universitária, como uma ação conjugada ao ensino, o papel social da universidade é fortalecido, conferindo uma nova experiência ao percurso formativo dos sujeitos do curso. Esta perspectiva imprime uma nova estrutura pedagógica à educação superior, a partir da aproximação da universidade com a comunidade, por meio do Estágio Supervisionado.

A reflexão no decorrer do texto pautará três eixos: os fundamentos teórico-metodológicos do estágio supervisionado do curso de Pedagogia – L, a extensão como parte da formação na educação superior e campo

de estágio e a experiência da prática de estágio no projeto de extensão universitária.

Os encaminhamentos conclusivos abordam a relevância formativa e a viabilidade curricular de práticas de Estágio Supervisionado nos processos extensionistas e indicam canais para a incorporação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Curso de Pedagogia ancora sua proposta político-pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no movimento produzido pelo seu currículo, nas pesquisas educacionais, nos desafios do contexto sócio-histórico e no projeto pedagógico institucional e tem como objetivo habilitar para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos cursos de Ensino Médio - modalidade Normal, e na área de serviços e apoio escolar e não escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Entende-se que na formação do pedagogo o ensino, a pesquisa e a extensão são categorias indissociáveis. O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso, capacidade de gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares. O objetivo é que o graduado prime por práticas consequentes e competentes de planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como pela análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação e de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em esferas escolares e não escolares.

A formação do pedagogo é constituída por diferentes momentos curriculares no percurso da formação inicial, entre outros, o estágio, identificado como um campo de conhecimento que aproxima o acadêmico dos territórios de atuação, permite o exercício de situações do ofício, oportuniza interpretar experiências vividas à luz das provisórias teorias e efetiva a teoria e a prática e não somente a prática, como muitos o concebem.

Conforme a Lei 11.788, de 2008, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, de complementação educacional. No Projeto Pedagógico de um curso de licenciatura, a prática como componente curricular e os estágios supervisionados devem ser vistos como momentos singulares de formação para o exercício de um futuro professor e o estágio ainda com mais ênfase, pois a apreensão da realidade educacional se concretiza.

Em consonância com a legislação, o Estágio Supervisionado I observa também alguns princípios do Curso de Pedagogia-Licenciatura, como a contextualização, envolvendo o mapeamento e a problematização das questões que emergem do espaço do estágio; a dialogicidade e a ética, implicando transparência e compromisso pedagógico com o processo ensino-aprendizagem. Destacam-se, também, a humanização; a interdisciplinaridade, correlacionando o saber científico e o saber do cotidiano, e a relação dialética entre teoria e prática, expressando, assim, a práxis pedagógica. Neste sentido, entende-se a necessidade e a relevância da atividade do estágio curricular com orientação teórica e metodológica realizada pela Supervisão Pedagógica. No curso de Pedagogia, os estágios supervisionados ocorrem em dois momentos: o primeiro, que contempla a gestão em espaços escolares e não escolares, a docência nas matérias pedagógicas do Ensino Médio – Curso Normal, e o segundo, que se volta à experiência de docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

O desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado I, objeto principal desta discussão, agrega no momento que contempla a gestão. Anteriormente à prática do estágio, os acadêmicos realizam um processo de investigação no território para a construção do projeto de trabalho, por meio de uma pesquisa etnográfica na educação escolar (docência na formação de professores de nível médio; gestão escolar; coordenação pedagógica; orientação escolar) e na educação não escolar. Após esse processo investigativo, elabora-se um projeto de investigação do cotidiano da escola ou do espaço institucional ou social no qual será desenvolvido o estágio supervisionado, tendo por base a coleta e análise de dados empíricos e sistematização da pesquisa. Essas atividades compõem a preparação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o Estágio Supervisionado I.

No Estágio Supervisionado I, o futuro pedagogo atuará como profissional reflexivo e investigador da educação escolar ou não escolar, por meio do planejamento do estágio curricular com base no processo investigativo realizado. Neste estágio, ocorre a orientação teórico-metodológica para a realização do estágio, com visita *in loco* durante a realização. Depois do estágio, o acadêmico produz um memorial, contendo reflexões sobre a formação e o trabalho pedagógico.

O ESTÁGIO NA EXTENSÃO COMO PARTE DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao refletir sobre o estágio na extensão como parte da formação na educação superior, é necessário questionar: qual formação? Uma boa formação, segundo Zabalza (2014), é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para enfrentar os desafios cada vez complexos e deve atender e equilibrar os diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos sujeitos. Ainda conforme Zabalza (2014), a formação deveria estar vinculada a uma melhoria equilibrada e global

das diversas dimensões do sujeito.

O Estágio Curricular Supervisionado faz parte do processo formativo. Ao integrá-lo na dimensão da extensão, como uma ação conjugada ao ensino, o papel social da universidade é fortalecido, conferindo uma nova experiência ao estágio. Essa perspectiva imprime uma nova estrutura pedagógica à educação superior, a partir da aproximação da universidade com a comunidade, por meio do Estágio Supervisionado.

O estágio supervisionado, segundo Pimenta (1997), torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, de uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor.

Oferecer o estágio supervisionado como uma experiência na extensão universitária possibilita a consolidação da universidade com a comunidade, mas, também, favorece a atividade extensionista como uma metodologia no processo de aprendizagem, estabelecendo pressupostos mais duradouros e sistemáticos para o exercício da formação profissional, com base na relação inseparável da teoria e da prática.

A conexão entre estágio curricular e extensão pode ser associada às dimensões definidas por Calderón (2007):

dimensão ética – espaços de participação; *dimensão formadora* – espaços para vivência e concretude a valores democráticos que favoreçam o respeito aos direitos humanos, a transparência das ações governamentais e a construção de uma sociedade inclusiva; *dimensão acadêmica* - ação sistemática geradora de conhecimentos e da vivência cidadã; *dimensão didático-pedagógica* – produção de recursos didático-pedagógicos para a formação do educando; *dimensão estratégica* – a extensão possibilita às IES a interlocução com atores do Poder Público e da sociedade civil; *dimensão cooperadora* – contribui para potencializar as forças da sociedade, por meio de parcerias, cooperando e fortalecendo as iniciativas; *dimensão acolhedora* – espaço para o acolhimento da diferença, da compreensão mútua e do trabalho cooperativo (2007, p. 63).

No processo de materialização da Política de Extensão e de Assuntos Comunitários da UPF, bem como no Plano Nacional de Educação (2014-2024), localiza-se o desafio da curricularização da extensão. Dalmolin (2016) aponta algumas possibilidades, entre elas a otimização de recursos ocultos e fragmentados; incorporação de projetos e programas já existentes como componente curricular do curso; destinação de horas de disciplinas ou outros componentes curriculares; manutenção de grupos que fomentam projetos/ programas envolvendo alunos; criação de novos projetos ou programas; debate sobre interlocução da pesquisa com questões produzidas na extensão e vice-versa; produção de saberes que possibilitem os avanços das comunidades; inserção acadêmica em projetos culturais; estabelecimento de redes com os segmentos da sociedade e processos de formação continuada dos sujeitos envolvidos.

Diante do processo de curricularização da extensão, a UPF desenvolve mais de 80 projetos e programas de extensão, nas áreas de meio ambiente, educação, saúde, esporte e lazer, cultura, comunicação, literatura, direitos e inovação, no intuito de cumprir

a missão de formar profissionais cidadãos, éticos e preparados para as transformações sociais. Neste conjunto de reflexões apontamos a experiência pedagógica realizada no Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE)¹, ancorado no Centro Regional de Educação (CRE)², da FAED, com dez anos de existência, que se constitui em um espaço e tempo de produção e socialização de conhecimentos acerca das políticas educacionais e da gestão da educação, em especial, da escola.

REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO NA EXTENSÃO

O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, processo que todos os alunos percorrem enquanto acadêmicos do curso, da UPF, foi determinante para a construção e aprimoramento do profissional pedagogo. Permitiu ir além dos ensinamentos da sala de aula, atuar diretamente no processo de reflexão e construção do saber e, ainda, possibilitou uma reestruturação do sujeito enquanto profissional da educação.

De acordo com Bragagnolo e Sartori (2016), o estágio é “compreendido como momento potencializador do percurso formativo acadêmico; além de promover a articulação da teoria com a prática, fomenta inquietações, impulsiona pesquisas e constitui referência para a recriação do profissional”. Vivenciar essa perspectiva em atividade de extensão significa reconhecer a necessária interlocução do ensino com essa prática, a relevância na formação do aluno, o aperfeiçoamento docente e a transformação da realidade.

A prática acadêmica realizada aconteceu no Projeto de Extensão “O feito, o necessário e o possível”, que está ancorado no Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE). O projeto de extensão, nas palavras de Levinski et al., “tem como objetivo constituir diálogos com docentes e acadêmicos das licenciaturas, professores e gestores das diferentes instituições educacionais da região, fortalecer o

1 A origem do grupo está associada ao desejo de constituir diálogos com professores e acadêmicos de Instituições de Educação Superior, assim como com professores que atuam nas escolas de educação básica; às inquietações e experiências cotidianas no campo da gestão da educação; às necessidades de fortalecer o curso de Pedagogia (que desde 2006 absorveu, sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação do pedagogo na modalidade Gestão da Educação), o Centro Regional de Educação e os cursos de Pós-graduação *lato sensu* Supervisão Escolar, Orientação educacional e Políticas e Gestão da Educação e *stricto sensu* (mestrado e doutorado em Educação, na linha de Políticas Educacionais), da Faculdade de Educação e, ainda, ao desejo de colaborar nos processos de gestão da educação regional, campo que ainda carece de estudos e práticas extensionistas. Outra razão da existência deste grupo é a constatação da ausência de momentos de formação continuada aos profissionais que atuam no campo da gestão, seja em sistemas, escolas, seja em coordenadorias de educação e secretarias municipais de educação.

2 No ano de 1970, a Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, diante da necessidade de coordenar e centralizar atividades de inserção regional e de criar espaços de discussões para a melhoria do processo educacional, implantou o Centro Regional de Educação — CRE. Desde então, o Centro constitui-se em um espaço no qual são articuladas ações que visam contribuir para a qualificação da formação de profissionais da área educacional, em toda a região de abrangência da UPF, por meio de cursos, assessorias e atividades pedagógicas variadas. Nesse sentido, o CRE, por ser um órgão vinculado à FAED, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e articulado às demais unidades acadêmicas e à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF, prospecta, planeja, implementa e avalia projetos de extensão em educação, na perspectiva de formação continuada de professores e gestores em serviço nas redes públicas educacionais.

curso de Pedagogia, o Centro Regional de Educação e os cursos de pós-graduação da FAED” (2017, p.5865).

A primeira fase do estágio diz respeito ao princípio pedagógico da *contextualização*, que significa incorporar vivências concretas e diversificadas do grupo de atuação para organizar o trabalho pedagógico. Para tanto, procurei entender o sentido, os princípios e o movimento em que se inscreve o projeto de extensão. A imersão neste cotidiano implicou conhecer as diretrizes de trabalho e o que os integrantes pensam sobre o processo de extensão; participar das atividades desenvolvidas (assessorias pedagógicas em escolas e sistemas e das salas temáticas), reuniões do grupo, mapeamento e estudo dos textos publicados sobre gestão e políticas educacionais e colaborar na organização das ações.

Os achados oriundos dessa contextualização sustentaram o *planejamento* da segunda fase do estágio, mobilizaram saberes que evidenciaram a extensão como um processo educativo, cultural e científico, potencializaram a propagada relação teoria e prática e afirmam que o campo de formação do pedagogo nos processos de gestão carece de investimento formativo. Assim sendo, compreende-se a indissociabilidade antes não percebida e o sentido entre sala de aula/estágio/Pedagogia e extensão.

O estágio caracterizou-se como uma excelente oportunidade para uma experiência inovadora, pois além de agregar múltiplos aspectos que difundem o conhecimento, proporcionou diversidade de situações que permitiram o despertar para o novo. Mobilizou ideias que repercutiram em ações e abriram caminhos para que novos acadêmicos aperfeiçoassem sua trajetória e a compreensão do mundo da universidade. Colocou a minha formação, enquanto Pedagoga, numa outra perspectiva, a de ser e de fazer a diferença na construção do processo educativo.

Mas, sob outra ótica, apresentar uma proposta de estágio em um território desconhecido, sem saber se o resultado seria positivo, foi desafiador. O território assim denominado correspondia ao projeto que estuda com ênfase e dedicação assuntos ligados a Políticas e Gestão da Educação em um contexto de profissionais já atuantes na educação básica regional.

O desconhecido se refere à gestão escolar e sua forma democrática de desenvolver políticas dentro da educação básica nos municípios que compõem a 7ª Coordenadoria Regional de Educação. Dois desafios, porém, estavam por vir: a difícil compreensão de “políticas e gestão da educação”, que exigiu esforços múltiplos para o seu entendimento, com estudos aprofundados, e o trabalho com profissionais de educação de diferentes especializações e que exerciam diferentes funções, como coordenadores, diretores, vice-diretores, secretários municipais, assessores pedagógicos e professores, em seus municípios.

A realização do estágio, nesse contexto, foi instigante. Por onde começar? Como fazer? Essas e outras inquietações constantemente rodeavam meus pensamentos em todas as atividades propostas para o estágio. Em todas elas o questionamento era o

mesmo: será que serei capaz de suprir as minhas necessidades, enquanto acadêmica, de entender o processo e, ao mesmo tempo, garantir que o meu conhecimento a respeito, que até então era pouco, viesse ao encontro dos anseios desses profissionais da educação que também procuravam por respostas?

Esse foi o sentimento vivenciado durante o percurso, cujo entendimento se tornou possível na medida em que precisei, primeiro, desconstruir o construído e, depois, aprender uma nova forma de atuação: trabalhar democraticamente.

Souza (2009) diz que democracia é um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de solução daqueles problemas. Acrescenta ainda que esse processo é sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diferentes funções presentes na escola. Partindo disso, precisei me reinventar para que a transformação acontecesse. E assim, de atividade em atividade desenvolvida, pude compreender e me encantar com a democracia descrita e debatida no grupo de pesquisa e extensão. O que antes parecia uma proposta que me intrigava pôde ser esclarecido, estando entre profissionais que fizeram parte desse contexto e integrando-me às experiências e socializações por eles contadas.

O sentimento de incerteza e as inquietações foram sendo substituídos pelo conhecimento e a transformação aconteceu. Isso se deve à base forte e sólida que tive ao longo desse caminho, que foi essencial para o despertar. Assim, o Projeto de Extensão “O feito, o possível e o necessário” e o GPEPGE tornaram-se fontes que disseminam conhecimentos inigualáveis e essências para suprir os anseios do processo formativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou discutir o Estágio Curricular Supervisionado I do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED), no campo da gestão em espaço não escolar, tendo como território de atuação o projeto de extensão da UPF “O feito, o necessário e o Possível”, ancorado no Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE).

O Estágio Curricular Supervisionado se apresentou como uma importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação e como espaço de interlocução entre a formação institucional e o campo de atuação profissional.

A vivência do processo de estágio no campo da extensão potencializou a curricularização da extensão, como também a compreensão da prática do Pedagogo para além da docência. A experiência vivenciada contribuiu para um olhar mais atento às

singularidades da formação, bem como para uma escuta sensível das vozes dos gestores e professores da educação básica, (re)construindo a forma de ver e sentir a formação do pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRAGAGNOLO, Adriana; SARTORI, Jerônimo (orgs). *O estágio Supervisionado como tempo de construção e formação: licenciatura em pedagogia – PARFOR*. Erechim: Graffoluz Editora e Industria Gráfica LTDA, 2016.

BRASIL. Lei 11788/2008. *Define o estágio de estudantes*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 20 jun.2020.

_____. Plano Nacional de Educação. Disponível em:< <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 jun.2020.

CALDERÓN. Adolfo Ignacio. (coord). *Educação Superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Editora Xamã, 2007.

DALMOLIN, Bernadete Maria. *Possibilidades da Curricularização da Extensão*, Passo Fundo, 2016. Palestra realizada na UPF, Campus Passo Fundo em 13 de abril 2016.

LEVISNKI. Eliara Z. et al *Extensão Universitária: dos fundamentos às experiências pedagógicas*. Anais XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. Agost. 2017, p.5865.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática*. Educação em Revista. Belo Horizonte. Dez. 2009, v.25, nº 03, p.123- 140.

ZABALZA, Miguel. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

UPF. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. (2016).

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

Data de aceite: 02/11/2020

Sybelle Regina Carvalho Pereira

Docente na Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/0159291153395548>

sybelleregina@gmail.com

Doris Pires Vargas Bolzan

Docente na Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>

dbolzan@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente ressaltamos que o estudo acerca do trabalho pedagógico do professor orientador de estágio supervisionado pressupõe a compreensão de que esse conceito está fundamentado e articulado à noção de aprendizagem docente¹, a qual é constituída no âmbito dos processos formativos. Portanto, essa perspectiva nos possibilita entendermos como esses sujeitos concebem, produzem e implicam-se em processos de ensino e aprendizagem, os quais, ao serem compartilhados, podem ser geradores de desenvolvimento profissional no

contexto sociocultural de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Tais processos se configuram a partir das interações, experiências, saberes e conhecimentos construídos ao longo da trajetória docente e do trabalho pedagógico na atividade de orientação formativa vivenciada nos contextos da universidade e da escola. Nessa direção, consideramos a aprendizagem docente como ideia central para o entendimento de como o professor apreende os saberes e fazeres da profissão à medida que esse conhecimento se produz a partir dos modos de ensinar e aprender adensados por um movimento constante de interação dialética entre os processos de subjetivação e objetivação vivenciados nos diferentes cenários socioculturais em que se desenvolve a práxis da docência nos estágios.

Salientamos que aprender a docência corresponde a um conceito complexo que necessita ser compreendido na conjuntura dos processos formativos, tecidos pelos professores no enfrentamento dos desafios e exigências do contexto institucional em que desenvolvem a docência. Nessa perspectiva, compreendemos o trabalho pedagógico como

¹ Esse texto se constitui em um recorte da Tese de Doutorado intitulada “Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura” – PPGE/CE/UFSM.

atividade específica ao exercício profissional do professor, o qual assume conscientemente a responsabilidade sobre o planejamento, os modos de organização, intervenção e avaliação das atividades de aula.

Além disso, compreendemos a aprendizagem docente com base na perspectiva desenvolvida por Bolzan et al. (2016, p. 59), a qual abrange

[...] os saberes e fazeres da profissão docente, englobando aspectos da dinâmica institucional e a própria docência em sala de aula. [...] compreendemos a aprendizagem docente em uma perspectiva mais ampla, englobando os desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, de modo a articular a atuação profissional relacionada tanto à docência como à gestão da dinâmica organizacional da instituição.

Assim, as aulas-orientação² vivenciadas tanto na universidade quanto na escola constituem-se em espaços-tempos de reflexão em que o professor orientador (PO) se encontra, especialmente, com o estagiário e com o professor coorientador para coletivamente compreenderem os sentidos produzidos nas vivências construídas no cotidiano da prática docente. Ou seja, os saberes, atividades, ações didático-pedagógicas compartilhados durante os processos formativos e que, na totalidade orgânica desses aspectos, conformam a concepção pedagógica³ assumida na docência.

Desse modo, salientamos que a compreensão da concepção de orientação formativa dos professores orientadores, no contexto do estágio, propiciou-nos o entendimento de como esses sujeitos concebem seu papel na mediação para a construção dos saberes para a docência, as finalidades da atividade da orientação de estágio e valoram as relações interpessoais. Esses elementos podem demonstrar a consciência desses docentes em manterem-se em constante condição dialógica e reflexiva.

Assim, a partir do estudo das narrativas dos professores orientadores sobre o trabalho pedagógico, objetivamos compreender a rede de relações tecidas entre as ideias discutidas neste texto e as concepções pedagógicas assumidas pelos docentes na atividade da orientação, propondo a reflexão sobre como o orientador de estágio supervisionado produz sua docência.

2 TESSITURA DAS NARRATIVAS: AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO FORMATIVA

Neste texto, destacamos que as concepções pedagógicas se constituem na tessitura do trabalho docente, expressas a partir das narrativas/enunciados dos professores

2 Neste texto, abordamos especificamente a díade interativa constituída pelo professor orientador e estagiário e conformada nas aulas-orientação.

3 Envolve como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Essa concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum quanto do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado (ISAIA, 2006, p. 358).

orientadores, pois compreendemos a linguagem e, assim, a palavra como um signo social que atua como ponte semiótica no processo de intercomunicação entre o eu, o outro e o mundo. Aprendemos os significados e os sentidos da palavra a partir das vivências interpessoais que desenvolvemos. Assim, à medida que narramos acontecimentos vividos, conseguimos nos ver e (re)ver, produzindo um movimento de autorregulação, no qual somos capazes de ampliar nossas aprendizagens ao objetivarmos nossas experiências formativas (BAKHTIN, 2012b; VYGOTSKI, 1993, 1995).

Identificamos que as professoras orientadoras concebem a orientação formativa como práxis pedagógica, ideia que articula organicamente a unidade teoria/prática, considerando que os sujeitos envolvidos são constituintes e construtores dos saberes necessários à docência. Assumem a compreensão de se colocarem responsivamente diante dos fazeres específicos da orientação no percurso do estágio, ou seja, concebem sua atuação na relação dialógica com o estagiário, considerando-o como autor da própria formação. O enunciado assim evidencia:

A orientação é um momento do encontro entre dois saberes. Eu tenho saberes e o estagiário também tem saberes. São saberes distintos. O que eu tenho para oferecer, no momento da orientação, é um tempo maior de experiência porque é uma prática apropriada e refletida. (PO Ana Julia)

É práxis pedagógica que, ao mesmo tempo que você age, você é capaz de pensar sobre o que você faz e qualificar a atuação posterior, eu acho que esse é o grande segredo. O grande movimento que tem que fazer e o professor nada mais é do que parceiro. Ele (o professor) está misturado nesse processo e não consegue separar, tu estás mergulhado, envolto nisso; então, para mim, a concepção teórica e metodológica é de práxis pedagógica. (PO Ana Sofia)

As narrativas sinalizam que ensinar e aprender são processos que envolvem pessoas que se influenciam reciprocamente no cotidiano da prática docente. As falas expressam a necessidade da consciência ética que deve ser assumida pelo professor no ato responsável da docência diante do seu papel na orientação, momento de aprendizagem do estudante. Bakhtin (2012, p. 99) nos ajuda a refletir sobre a compreensão do ato educativo como ato responsável e responsivo que, na existência concreta, significa a afirmação:

[...] que do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). [...] ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade.

Nesse sentido, a fim de compartilharmos e ampliarmos nossos conhecimentos, necessitamos que nossas consciências – orientador-estagiário – estejam na fronteira, uma com a outra, em alteridade dialógica. Ambos se percebendo como aprendentes, (trans)formam-se a partir das exigências da profissão no bojo das ações auto e interformativas, que se caracterizam como modos de operar ao longo desse processo que implica ações pessoais e interpessoais que repercutem na consolidação da docência. Os docentes

reconhecem-se, no contexto da atividade da orientação, como mediadores na apropriação de conhecimentos, atitudes e ações, assumindo a responsabilidade de problematizarem, provocarem e discutirem a área de estudo e os aspectos pedagógicos da formação. Bolzan e Isaia (2006, p. 492) colaboram para esse entendimento ao explicitarem:

[...] à medida que estes professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitamente suas concepções acerca do processo de ensinar e aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação.

Assim, durante a vivência do estágio, orientam o estagiário na compreensão de que se formar consiste em uma ação advinda de uma necessidade interna, porém concretizada em espaços de aprendizagem constituídos por relações interpessoais, as quais promovem processos interformativos produzidos em comunidades de aprendizagem. Nessa direção, concebemos que os papéis assumidos no ato educativo, pelo professor e estudante, são distintos; entretanto, ambos carecem de uma postura ativa ante os desafios e exigências da formação e, conseqüentemente, das vivências formativas geradoras de aprendizagem. Assim, Fávero e Tonieto (2010, p. 80) afirmam:

[...] no paradigma da aprendizagem o professor é o mediador pedagógico que orienta o processo de aprendizagem do aluno. O papel de protagonista agora é do aluno, pois é ele que age para que o processo de aprendizagem aconteça. Não está sozinho, no entanto, encontra-se dentro de um grupo e conta com a orientação do professor. Dito de outro modo: o aluno não é mais o receptor, mas um sujeito que constrói a sua aprendizagem na relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, o que se dá sempre com base no caminho indicado pela ação pedagógica do professor.

Alarcão (2013) e Alarcão e Tavares (1987), ao discutirem os sentidos historicamente assumidos pelo termo supervisão e seu reflexo sobre as atividades supervisivas, tanto com relação à supervisão escolar quanto no tocante à formação de professores, demonstram que esse conceito se transforma ao longo do tempo, decorrente do movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola como coletivo de profissional. Sobrepõem uma ideia de supervisão como controle com superpoderes para uma noção representada como uma construção compartilhada com os professores no trabalho docente cotidiano na escola. Especificamente ao conceito de supervisão, acentuam as características orientadoras centradas numa relação pedagógica de promoção da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, em que um professor mais experiente e informado orienta um futuro professor. As narrativas evidenciam esse aspecto:

A minha função não é tutelar. Eu dou autonomia, eu discuto, mas quem é que tem que ter a iniciativa de como vai organizar? Tem que ser o aluno. Ele apresenta a proposta. Caso ele não apresente a proposta, a gente vai discutindo. Não dá para você ir para a sala de aula sem ter o mínimo de planejamento. [...] ele tem autonomia [...] enfim, a minha função é ajudar a aprofundar essas coisas, a esclarecer. Por isso que eu disse: não é de tutelar e de caminhar junto. Ser o mediador. (PO Martin)

O orientador tem uma função que vai e mostra. Ele é alguém que inquieta e aquieta.

Ele inquieta, ele faz as perguntas, provoca esse aluno. Ele precisa trazer o que tu estás trabalhando com ele de uma forma efetiva, experimentar, vivenciar, refutar o que é necessário, questionar [...] (PO Ana Alice)

Nesse processo, o professor não está em um lugar distante daquele vivenciado pelo estagiário na relação pedagógica. Está próximo. É colaborativo e solidário. Desse modo, os orientadores compreendem que a proximidade interpessoal com o estagiário, ligada à experiência profissional refletida, possibilita-lhes, no excedente de visão, elaborar uma avaliação crítica sobre a prática docente vivenciada no estágio e, a partir dela, auxiliá-lo no redimensionar dos modos de compreender e fazer a docência no espaço da escola.

Zabalza (2014, p. 221) amplia os aspectos que compõem a importância da atividade de orientação afirmando que, “[...] por meio dela, se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios de sentido geral do plano de práticas, se potencializa a sinergia entre os diversos envolvidos [...]”. Entendemos que os enunciados das professoras orientadoras reiteram essas ideias:

Então, a orientação, para mim, é um momento em que ele ainda tem coisas para aprender, não só coisas de conteúdo porque daí, na hora que ele pega aquele conteúdo e ele tem que transformar didaticamente em uma aula, ele vai também se dar conta “eu sei que eu não sei”. Então, eu acho que o orientador tem que estar preparado para isso porque daqui a pouco tenho que orientar até um conteúdo que não sou eu que trabalho e daí tenho que ir atrás. Tenho que pedir ajuda para o meu colega, mas eu acho que é uma função do orientador. (PO Ana Clara)

Eu acho que o orientador tem muito isso, tem que dar ideia, a gente tem que apresentar algumas ideias para eles. Mostrar a eles e a partir daí tu provocas [...] Eles trazem alguma coisa diferente, eles têm que construir alguma coisa. [...] aí discuto com eles o que foi feito, eu reconstituo a aula com eles, faço um processo de repensar o que foi feito. Como foi feito? O que deu e o que não deu certo? Discutir o que eles acharam, como é que eles pensaram. (PO Ana Carla)

As narrativas expressam a consciência de orientar os estudantes no sentido de organizarem suas atividades de estudos e de se sentirem emocionalmente seguros; por conseguinte, acompanhar o processo de planejamento e transposição didática do conteúdo nos processos de ensino e de aprendizagem refere-se à função da orientação. Refletir sobre esses aspectos favorece ao orientador rever suas atividades didático-pedagógicas, reconhecendo-se como profissional que, consciente da sua responsabilidade, percebe-se como sujeito inacabado. Também, reforça o sentido da interformação, no processo de aprendizagem docente, ao refletirem sobre as atividades pedagógicas tecidas e transformadas ao longo do percurso formativo inicial dos estagiários, promovendo o próprio desenvolvimento profissional docente.

Os professores orientadores concordam com a ideia de que o ensinar e o aprender constituem processos compartilhados, construídos no bojo das relações interpessoais. Esse aspecto é indicativo de que os professores compreendem que os processos formativos são tecidos a partir dos conhecimentos, atitudes e valores compartilhados entre pares; portanto, interpessoal, para após se tornar uma aquisição interna, intrapessoal,

passando a constituir a organização cognitiva e emocional do indivíduo. Acreditamos que esse movimento psicológico que ocorre da dimensão interpessoal para o intrapessoal, se percebido pelo sujeito como algo significativo, implicará positivamente sobre sua formação pessoal e profissional (BOLZAN et al., 2016; VYGOTSKI, 1993).

Os enunciados a seguir destacam a ênfase da dinâmica interativa na atividade da orientação formativa, assim como nas características e habilidades pessoais necessárias àquele que deseja exercer esse papel:

Eu acho que o supervisor tem que ser uma pessoa, primeiro aberta, sabe, permitir que o orientando se aproxime dele. Quando o professor cria um distanciamento, o orientando fica só preso àquela aulinha, não tem abertura. Porque o processo de formação não pode ser só da estratégia de ensino ou do conteúdo ou da parte burocrática [...] (PO Ana Helena)

Eu acho que orientador tem que ser [...] um porto seguro. Antes de qualquer coisa, temos uma relação humana com o estagiário, além da relação do conteúdo porque eles realmente vêm buscar uma segurança. Vêm buscar que tu digas para eles “olha, pode ser feito assim, vem com a ideia, vamos testar, vamos trabalhar” [...] E, se acontecer, eles sabem que eles podem contar contigo e cada vez mais eles precisam disso. (PO Ana Cláudia)

Os professores orientadores assumem como finalidade da atividade da orientação o acompanhamento das atividades pedagógicas do estagiário, a fim de que desenvolvam o domínio das ações didáticas e, conseqüentemente, consigam atuar de forma consciente nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Para isso, os orientadores consideram relevante desenvolver a capacidade de compreensão sobre aspectos contextuais e curriculares articulados ao conhecimento didático-pedagógico, o que pressupõe dominar a organização e o planejamento do processo de aprendizagem, a efetivação da transposição didática dos conteúdos, a seleção das estratégias metodológicas e avaliativas a serem implementadas. O excerto que segue apresenta essas ideias:

Eu acho o trabalho assim difícil porque o aluno, a preocupação dele é, me parece, o conteúdo, ele dominar, a questão pedagógica é secundária. [...] É um desafio pessoal. [...] então até que tu vences essa barreira de dizer para eles assim “o estágio não é um desafio pessoal de que tu dominas o conteúdo, tu domina, tu está aqui, o curso te colocou aqui, então, tu sabes o conteúdo, o teu desafio dentro da sala de aula é criar mecanismos que atinjam o maior número possível de pessoas, é escolher uma estratégia que domina o maior número possível de alunos” [...] (PO Ana Helena)

O ensinar e o aprender, na atividade da orientação formativa, caracterizam-se, na concepção do professor orientador, como um desafio, mas também como uma possibilidade de, no encontro e confronto com o estagiário, produzir novos saberes; respeito aos diferentes modos de aprender; atitude responsável e responsiva ante as exigências da docência. Acreditamos que a assunção desse conjunto de posturas mobiliza o desejo de aprender e favorece a construção de uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos no estágio, relação que, ao se formar no espaço interpessoal da aula, resulta em uma aprendizagem ativa e autônoma por parte de cada indivíduo que partilha

do processo formativo.

Na concepção de Almeida e Pimenta (2014), o estágio compreende um campo do conhecimento caracterizado pelos estudos, pela problematização, pela reflexão e pelo diálogo. Além disso, caracteriza-se como um lugar de soluções que superem as dificuldades para o ensinar e o aprender. O estágio é, dessa forma, um campo que consiste na reflexão sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas e institucionais situados em contextos sociais, históricos e culturais.

Identificamos que a concepção de atividade de orientação formativa dos professores orientadores está alinhada à compreensão de orientação apresentada pelas autoras, o que contrapõe a ideia de supervisão como ação realizada a partir de alguém que possui conhecimento superior e acabado.

Reforçamos essa compreensão apresentando o conceito do termo supervisão utilizado por Zabalza (2014) ao referir-se, de forma geral, à atividade de orientação que acontece entre professor orientador – estagiário – professor coorientador⁴. Amplia o significado desse termo ao assinalar que, se no currículo subjaz uma proposta de formação centrada na aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, o sentido da orientação pode ser entendido como “voltado a abrir caminhos e significados”. Porquanto, para esse autor, dada a

complexidade de um processo formativo que se desenvolve fora da instituição formadora, uma atividade que envolve diversas instituições e pessoas, que se desenvolve em diversas fases e com objetivos normalmente complexos, a tarefa de supervisão se torna ainda mais importante (2014, p. 222).

Para aprender a docência na atividade da orientação formativa do estágio, é imprescindível que o docente demonstre uma postura profissional alicerçada na reflexão contínua acerca do saber e saber fazer, vivido e construído, no cotidiano do trabalho pedagógico, cultivando um olhar atento, responsável e consciente sob sua condição de sujeito inacabado. Essa consciência da incompletude favorece a busca de novos processos formativos, assim como a compreensão sobre a diversidade de experiências vivenciadas na orientação, as quais implicam uma multiplicidade de modos de aprender e ensinar a docência.

Segundo Zabalza (2014, p. 251), “a supervisão de estágio que deve ser desenvolvida propõe ações e relações bem diferentes daquelas que se desenvolvem nas atividades docentes convencionais”. Desse modo, consideramos fundamental preocuparmo-nos com a formação de orientadores de estágio, tanto do professor universitário quanto do professor coorientador, para que tenhamos, nas IES, autênticas atividades de orientação formativa.

Nesse sentido, ao assumirmos a complexidade da atividade de orientação formativa,

⁴ Compreendemos o professor coorientador como o professor da escola que se torna formador à medida que interage com o estagiário, no contexto do trabalho pedagógico, compartilhando experiências, orientando o processo de inserção e apropriação da cultura escolar, colaborando e atuando como suporte nos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados no cotidiano da prática pedagógica. Portanto, concebemos que esse profissional atua concomitantemente com o professor orientador implicando, assim, a aprendizagem da docência do ser professor (PIMENTA; LIMA, 2012; ZABALZA, 2014).

salientamos que a compreendemos como ato fundado no diálogo e na responsabilidade. Em nosso entendimento, só é possível realizar uma orientação verdadeira e responsiva quando o professor orientador realiza um movimento de identificação com o outro indivíduo, passando a se colocar numa posição de compreensão ativa diante de como esse outro percebe, sente e valora o mundo. Realizamos um movimento que nos desloca da nossa existência racional, emocional, ética e estética em direção à fronteira da existência desse outro e, assim, ocupamos um lugar que nos permite dialogar, refletir e produzir a consciência sobre aquilo que está sendo observado e estudado.

Acreditamos que o conceito de excedente de visão, proposto por Bakhtin (2011, 2012a), possa auxiliar a compreensão das ações necessárias a uma atividade da orientação pautada na relação de alteridade com os sujeitos envolvidos no processo formativo.

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

As narrativas dos professores orientadores explicitam esse excedente de visão, o qual inclui a relação de alteridade e, por conseguinte, o ato dialógico.

Porque a gente não pode dizer a *priori* que tal filme, tal atividade vai ou não vai funcionar, depende da turma. Então, esse movimento de planejar e da gente ir dialogando com o planejamento e, a partir das memórias, com o que foi feito nos forma como formadores; enfim, nos prepara para enxergar melhor o nosso trabalho e também ajuda a eles enxergarem as coisas. [...] tem que ter encontros coletivos em que eles possam trocar as experiências. (PO Ana Julia)

[...] para mim, o estágio tem que ser o espaço para compreender esse contexto (escola), a partir dele planejar, aí sim executar e ser capaz de avaliar. Eu vou te confessar, talvez no contexto ainda eu não consiga fazer isso com os alunos. Então, para mim, o estágio é ocupar um espaço real na escola sim, é executar aula sim, também, é dialogar com a escola, mas é você ser um instrumento e um sujeito de transformação dessa realidade e aí ultrapassa os muros da EF. (PO Ana Sofia)

Logo, a tomada de consciência, da orientação, como um movimento de excedente de visão, é produzida pelas ações internas e externas vividas pelo orientador e pelo estagiário como acontecimento singular e único em nossas existências. Existências e consciências igualmente singulares, que nos permitem nos distanciarmos e aproximarmos desse outro. É desse horizonte de visão que enxergamos algo que do lugar que ele ocupa nesse espaço-tempo não consegue ver, distinguir ou compreender com clareza. Em síntese, orientar adquire significado e sentido a partir das compreensões tecidas mediante os processos interpessoais construídos na atividade da orientação formativa da docência no contexto do estágio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogarmos com a tessitura narrativa dos professores orientadores de estágio, identificarmos as concepções implicadas no trabalho pedagógico docente e, assim, compreendemos os sentidos denotados pelos orientadores na atividade de orientação no estágio supervisionado e como esses implicam a construção da docência. Desse modo, os seguintes sentidos constituem e produzem a aprendizagem da docência:

- a. a ideia de orientação formativa como práxis pedagógica, que reflete e articula organicamente a unidade entre teoria e prática considerando que os sujeitos envolvidos são constituintes e construtores dos saberes necessários à docência;
- b. a tomada de consciência sobre os processos interativos e as ações pedagógicas potencializa a compreensão ativa sobre as necessidades, desafios e exigências da docência vivenciada pelo estagiário, ao confrontar-se com o exercício cotidiano da profissão na vivência do estágio;
- c. a atividade de orientação formativa é compreendida como um processo a ser construído conjuntamente; portanto, é aprender com o outro, movimentado pelo diálogo e a alteridade, ou seja, o orientador assume a compreensão de colocar-se, responsivamente, diante dos fazeres específicos da orientação no percurso do estágio, mas considera o estagiário como autor da própria formação;
- d. os docentes se reconhecem, no contexto da atividade da orientação, como mediadores na apropriação de conhecimentos, atitudes e valores, assumindo a responsabilidade de problematizarem, provocarem e discutirem a área de estudo e os aspectos pedagógicos da formação;
- e. o processo de orientação exige que o professor não se coloque em um lugar distante daquele vivenciado com o estagiário na relação pedagógica; ele está próximo, é colaborativo e solidário;
- f. o processo de planejamento e transposição didática do conteúdo nos processos de ensino e de aprendizagem refere-se à função da orientação; assim o professor acompanha o estagiário para que ele desenvolva o domínio das ações didáticas e, conseqüentemente, consiga atuar de forma consistente na dinamização dos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos;
- g. a compreensão de que somente é possível realizar uma orientação responsiva quando o professor orientador realiza um movimento de identificação com o estagiário, passando a se colocar numa posição de compreensão ativa a partir de como esse indivíduo percebe, sente e valora o mundo, realizando um movimento que o desloca da sua existência racional, emocional, ética e estética em direção à fronteira da existência do outro está presente no processo de formação;
- h. os conhecimentos do campo disciplinar de cada área de conhecimento, bem como os conhecimentos pedagógicos do professor orientador em diálogo com as neces-

sidades, dúvidas e exigências acerca dos saberes e fazeres na docência advindas do estagiário, no contexto das aulas-orientação, são geradores de ações formativas, pois movem o docente em busca de soluções que (re)organizem seu trabalho pedagógico.

Assim, desejamos ressaltar que esses sentidos são compartilhados no espaço das relações interpessoais e das atividades desenvolvidas no processo de interlocução com os sujeitos, sendo produzidos pelo excedente de visão e dinamizados pelo movimento dialético de subjetivação-objetivação, implicando, desse modo, a própria compreensão dos professores orientadores do seu ser, agir e produzir a docência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-56.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012a.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012b.

BOLZAN, D. P. V. et al. Aprendizagem docente: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. *Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado*. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, n. 032835, 2016.

BOLZAN, D. V. P.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construção e tessituras da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 60, p. 489-501, set. /dez. 2006.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. professor da educação superior. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília, DF, 2006. p. 368. v. 2.

PEREIRA, S. R. C. *Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura*. 2017. 283 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. Madri: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1993.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1995.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

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**