

**FABIANO TADEU GRAZIOLI  
(ORGANIZADOR)**



**A EXPRESSIVIDADE  
E SUBJETIVIDADE  
DA LITERATURA**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

**Fabiano Tadeu Grazioli**

(Organizador)

# A Expressividade e Subjetividade da Literatura

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E96	A expressividade e subjetividade da literatura [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-593-8 DOI 10.22533/at.ed.938190209  1. Criação (Literária, artística etc.). 2. Literatura – Estudo e ensino. I. Grazioli, Fabiano Tadeu.  CDD 801.92
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O que é expressivo e o que é subjetivo na literatura? A expressividade e a subjetividade são elementos indissociáveis na construção da obra literária? Se tomamos a expressividade como a capacidade de utilizar a palavra em um nível que a desvincula do pragmatismo da língua, como ela se manifesta nas obras que chamamos de literárias justamente pela capacidade de seus criadores operarem com cuidado tal elemento? E se tomamos a subjetividade como a manifestação do sensível, como ela se transfigura na literatura e opera, justamente no nível da expressividade, da construção dos textos artísticos? A expressividade e a subjetividade são elementos que compõem as obras que procuram alcançar o público adulto ou são intrínsecas também na construção da obra pensada para o público infantil e juvenil? A expressividade e a subjetividade devem ser observadas e mesmo definir os princípios que envolvem a mediação de leitura, já que percebê-las é um fator determinante na recepção da obra? As características da literatura focalizadas nessa obra ultrapassam o texto impresso e migram para outras linguagens, como a dança, o cinema e os gêneros textuais que as redes sociais abarcam?

Essas e muitas outras questões em torno do título da chamada para a presente obra inspiraram pesquisadores de diversas instituições brasileiras a escreverem os textos que a compõem, muitos assumindo as reflexões com as quais abrimos esta Apresentação, outros simplesmente inspirados por elas.

O entendimento muito particular das questões levantadas anteriormente levou ao desdobramento do título da chamada – e da obra – em trabalhos de temáticas variadas, e que, por vezes, entrecruzam-se, haja vista abordagens parecidas, o aproveitamento dos mesmos aportes teóricos, o estudo de obras de mesmos autores ou autoras ou épocas, ou, então, a pesquisa sobre obras destinadas ao mesmo público. A divisão que propomos ao organizarmos a obra serve somente para melhor agruparmos os estudos em temáticas e para apresentá-los, tendo em vista alguma aproximação. Contudo, o Sumário que propomos é contínuo, sem as divisões que o leitor perceberá nesta Apresentação.

Nos primeiros seis textos, são abordadas importantes temáticas em obras escritas por mulheres, que trazem temas como a representação da memória, a escrita autobiográfica, o testemunho, as questões de gênero, entre outros. Na ordem em que aparecem na obra, eles abordam especificamente: a dimensão simbólica espaço-temporal na linguagem que compõe a narrativa *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector; a representação das memórias de tempos de grande sofrimento – a espera do marido que estava preso no campo de concentração de Buchenwald, no período da ocupação alemã na França – na obra *A Dor*, da escritora francesa Marguerite Duras; o fazer literário a partir do romance contemporâneo *Desamparo*, da escritora portuguesa Inês Pedrosa, com destaque para a utilização da memória na estrutura da narrativa, na História ou na fábula, lugar em que se cruzam o político e o biográfico de Portugal e do

Brasil; a análise da constituição do medo na narrativa fantástica *Lídia*, de Maria Teresa Horta, que resulta em uma releitura das relações de gênero, destacando a presença emudecida e silenciada do outro: a mulher; a escrita historiográfica de Elisabeth Badinter no seu livro *Émilie, Émilie*, com vista a discutir as representações sociais sobre o papel destinado à mulher no *status quo* do ocidente, via análise do cenário social no século XIII; o silenciamento do testemunho feminino em *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch.

Os três capítulos seguintes também tratam de obras literárias escritas por mulheres. O primeiro dos três aponta a marca feminina na composição de *Coletânea das Flores: poetizas do Pajeú*, subvertendo a hegemonia masculina na autoria da poesia popular nordestina e deixando em evidência a utilização de diversos recursos poéticos e a contribuição valiosa da escrita poética de mulheres que vieram para somar e ampliar o universo predominantemente masculino. O segundo trata da representação de Lisboa na literatura de autoria feminina, tomando, para isso, as obras de Luísa Sigeia, Teresa Orta, Ana Plácido, Guiomar Torresão, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. O terceiro fecha a presença da literatura produzida por mulheres trazendo à obra uma interpretação do conto *Ovo e a Galinha*, de Clarice Lispector, baseada em um viés epistemológico, relacionando a narrativa à filosofia de Kant, como uma teorização acerca da dualidade de conhecimentos possíveis, o cognoscível e o conhecimento das coisas em si.

Ainda na esteira das análises de obras literárias, um estudo demonstra a cena de escrita, que se dá na encenação do ato de escrituração, nos poemas *A faca não corta o fogo*, *Servidões* e *A morte sem mestre*, de Herberto Helder. Na sequência, são focalizadas as questões identitárias e de gênero literário no relato de vida indígena *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. O capítulo seguinte apresenta as correlações entre o som e silêncio com os momentos finais da incansável busca dos amantes da obra *Avalovara*, de Osman Lins, e as possíveis associações com o sagrado impregnado na tradição oriental do tantrismo. O capítulo seguinte trata de uma leitura sobre o conto *Insônia*, de Graciliano Ramos, que observa os aspectos estruturais de sua narrativa e possibilita estabelecer uma relação com os princípios que norteiam a literatura fantástica. No capítulo que é apresentado posteriormente, os pesquisadores realizam uma análise da obra *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir, com objetivo de refletir sobre os personagens infantis que surgem nessa narrativa como figuras metonímicas do desnudamento humano, apontando para a condição de exceção daqueles que estão à margem de qualquer privilégio no contexto pós-belle époque. No fechamento dessa parte, evidencia-se um estudo da obra *Saudade*, do escritor Tales de Andrade, que recai na análise acerca da linguagem empregada pelo autor, a partir, principalmente, dos pressupostos teóricos de Alice Maria Faria, recuperados do texto *Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis*.

Pensar a expressividade e a subjetividade da literatura só tem sentido se o encontro entre obra literária e leitor, de fato, ocorrer. Assim, a obra que estamos a

apresentar abre espaço para alguns estudos que refletem sobre a mediação de leitura, a formação de leitores e a formação de professores. Dessa maneira, na sequência, dois pesquisadores realizam uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo básico de dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Em seguida, tem espaço um capítulo sobre a construção dos sentidos do texto literário por crianças do 1º ciclo de formação humana. Com base nos dados recolhidos pelas autoras/pesquisadoras, é possível afirmar que as crianças mostram-se ativas participantes da interação propiciada pelos Círculos de Leitura (prática de mediação de leitura proposta pelo pesquisador Rildo Cosson), apontando aspectos interessantes nos livros, quando fazem previsões motivadas, sobretudo, pelas imagens. As análises também mostram a necessidade de mediação para que elas ampliem a compreensão de textos literários desafiadores, que exigem do leitor habilidades complexas, como a de realizar inferências. O estudo seguinte abre espaço para importantes reflexões sobre a leitura e a escrita no contexto da infância. Posteriormente, a obra traz um capítulo que reúne reflexões presentes em duas pesquisas – uma de mestrado e outra de doutorado –, cujo objeto comum é o interesse em pensar o letramento literário, tendo em vista a mediação e a recepção da literatura juvenil. No capítulo apresentado depois, a formação de leitores literários continua sendo focalizada, contudo em um trabalho que reflete sobre a literatura e formação inicial e continuada de professores leitores literários, o que nos leva a afirmar que a leitura literária deve ser pensada em campos distintos de atuação: junto aos pequenos e jovens leitores e junto àqueles que se preparam para mediar as práticas de leitura realizadas com os primeiros. Ganha espaço, na continuação da obra, um estudo sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular central na formação inicial de professores e professoras.

Uma vez que não podemos conceber a literatura sem considerar o diálogo com as outras artes e linguagens, a obra encerra-se com quatro estudos, um sobre a relação entre um poema e a dança, dois sobre cinema e um sobre um gênero textual que tem comparecido nas redes sociais de maneira recorrente, o “meme”. No primeiro capítulo dessa última parte, é apresentado um trabalho investigativo de literatura comparada do poema *L'après-midi d'un faune*, de Mallarmé, e a notação coreográfica de Nijinsky inspirado no poema, também intitulada *L'après-midi d'un faune*. Adentrando na área do cinema, temos uma análise hermenêutica do percurso do personagem Che Guevara, de *Diários de motocicleta*, filme do cineasta Walter Salles, a partir do arcabouço teórico fornecido pelo conceito de “engajamento”, disseminado nos escritos de Jean-Paul Sartre e, mais especificamente, na entrevista *O existencialismo é um humanismo*, de 1945. O capítulo posterior é uma instigante reflexão sobre cinema, fabulação e educação infantil. Fecha a obra uma investigação sobre o gênero textual digital “meme” e sua importância para a tomada de consciência política, a partir da metodologia conhecida como investigação-ação.

Ao todo, são trinta e nove autores que compareceram a mais esta chamada da Atena Editora, alguns até assinando dois trabalhos na obra. Esperamos que o leitor que agora entra em contato com os capítulos perceba o entusiasmo que moveu um grupo tão grande e escolha os estudos de seu interesse para apreciação e leitura.

O organizador



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DA MEMÓRIA À IMAGINAÇÃO: DIMENSÃO SIMBÓLICA ESPAÇO-TEMPORAL EM <i>A CIDADE SITIADA</i> DE CLARICE LISPECTOR	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>7</b>
ARQUIVOS DA MEMÓRIA EM <i>A DOR</i> DE MARGUERITE DURAS	
Maria Cristina Vianna Kuntz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
REMEMORAÇÃO EM PROCESSO - INÊS PEDROSA	
Ulysses Rocha Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>24</b>
MEDO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA NARRATIVA FANTÁSTICA DE MARIA TERESA HORTA	
Ana Paula dos Santos Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>32</b>
MULHERES E AMBIÇÃO NA ESCRITA DE ELISABETH BADINTER	
Anna Christina Freire Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>41</b>
O SILENCIAMENTO DO TESTEMUNHO FEMININO EM <i>A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER</i> DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH	
Émile Cardoso Andrade	
Thayza Alves Matos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>49</b>
PERIGLOSAS: TRADIÇÃO E RUPTURA NA POESIA DO PAJEÚ	
Luiz Renato de Souza Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902097</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>58</b>
A CIDADE QUE NÃO É DE ULISSES, O PARAÍSO QUE NÃO É DE EVA	
João Felipe Barbosa Borges	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902098</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>69</b>
CLARICE LISPECTOR E A EPISTEMOLOGIA: UMA ANÁLISE DE <i>O OVO</i> E <i>A GALINHA</i> A PARTIR DA <i>CRÍTICA DA RAZÃO PURA</i> , DE KANT	
Alexandre Bartilotti Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902099</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>79</b>
CENAS DE ESCRITA NO ÚLTIMO HERBERTO HELDER	
Roberto Bezerra de Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020910</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>87</b>
EU, TU E NÓS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E LITERÁRIAS EM <i>A QUEDA DO CÉU</i> : PALAVRAS DE UM XAMÃ <i>YANOMAMI</i>	
Juliana Almeida Salles	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020911</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>97</b>
TRANSFIGURAÇÃO E SILÊNCIO EM <i>AVALOVARA</i> , DE OSMAN LINS	
Martha Costa Guterres Paz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020912</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>110</b>
A (DES)RAZÃO COMO ESPAÇO DO FANTÁSTICO EM “INSÔNIA”, DE GRACILIANO RAMOS	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020913</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>117</b>
A INFÂNCIA DESNUDA: A REGRA NA VIDA DOS AGREGADOS DA FAMÍLIA ALCÂNTARA EM BELÉM DO GRÃO PARÁ DE DALCÍDIO JURANDIR	
Rosane Castro Pinto	
Augusto Sarmiento-Pantoja	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020914</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>127</b>
O PURISMO GRAMATICAL NA OBRA <i>SAUDADE</i> , DE TALES DE ANDRADE	
Rondinele Aparecido Ribeiro	
Fabiano Tadeu Grazioli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020915</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>136</b>
FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: PISTAS PARA MULTILETRAMENTOS	
José Teófilo de Carvalho	
Krisna Cristina Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020916</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>151</b>
A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO POR CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	
<a href="#">Maria Elisa de Araújo Grossi</a> <a href="#">Maria Zélia Versiani Machado</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020917</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>166</b>
LEITURA E ESCRITA: UM MUNDO A SER DESCOBERTO PELA CRIANÇA	
<a href="#">Ana Lucila Macedo dePossídio</a> <a href="#">Elinalva Coelho Luz</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020918</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>172</b>
LITERATURA JUVENIL NA PERSPECTIVA DOS LEITORES E DOS MEDIADORES	
<a href="#">Eliana Guimarães Almeida</a> <a href="#">Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal</a> <a href="#">Maria Zélia Versiani Machado</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020919</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>186</b>
LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: UM ENTRE-LUGAR OU UM NÃO-LUGAR?	
<a href="#">Cleudene de Oliveira Aragão</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020920</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>202</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LEITURA E RELEITURA DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE	
<a href="#">Rosileide dos Santos Gomes Soares</a> <a href="#">Adelina Maria Salles Bizarro</a> <a href="#">Kamila Kayrelle Barbosa Gomes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020921</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>216</b>
A POÉTICA DE <i>L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE</i> : DOS VERSOS AOS PALCOS, O HÍMEN DE MALLARMÉ	
<a href="#">Thaís Meirelles Parelli</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020922</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>225</b>
DIÁRIOS DE MOTOCICLETA: É POSSÍVEL SE FALAR EM CINEMA ENGAJADO NA CONTEMPORANEIDADE?	
<a href="#">Deise Quintiliano Pereira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020923</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>236</b>
CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Janete Magalhães Carvalho	
Sandra Kretli da Silva	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020924</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>242</b>
O MEME ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA	
Kleberson Saraiva dos Santos	
Stanley Gutierly Messias da Paz	
Erisvânio Araújo dos Santos	
Glaubia de Castro Amorim	
Carollaine Pinto de Souza	
Patrícia Ferreira Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020925</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>254</b>

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LEITURA E RELEITURA DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE

### **Rosileide dos Santos Gomes Soares**

Professora-Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco à disposição da Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina  
Petrolina-Pernambuco

### **Adelina Maria Salles Bizarro**

Professora Adjunta Aposentada da Universidade de Pernambuco – UPE e Professora da Universidade Estadual de Alagoas, Campus III – Palmeira dos Índios

### **Kamila Kayrelle Barbosa Gomes**

Pedagoga egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, UPE Campus Petrolina.

**RESUMO:** O estudo que se insere visa discutir a temática Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO, componente curricular central na formação inicial de professor/a. Indagamos, portanto, que leitura (s) e releitura (s) os/as licenciandos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina, têm realizado acerca do seu processo formativo? Que contribuições o Estágio Supervisionado Obrigatório traz à formação desses sujeitos? Intencionamos, assim, analisar como se configura o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE *Campus* Petrolina, e que contribuições, ou não, traz à formação docente. Adotamos uma abordagem qualitativa,

e o estudo de caso como método investigativo. Recorremos, para coleta de dados, à análise documental e à técnica de questionário de cunho aberto e fechado aplicado à dezoito sujeitos, interlocutores que vivenciaram as modalidades de estágio obrigatório propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso *lócus* deste estudo. Com base nas orientações de Bardin (2009), a análise dos dados foi, sistematicamente categorizada. O aporte teórico teve como base os estudos de Aroeira (2014), Barreiro e Gebran (2006), Lima (2012), Pimenta e Lima (2012). Revela-se que o ESO é a parte prática do curso. A aceitação das escolas em receber os/as estagiários/as se apresenta como um dos obstáculos evocados nas vozes dos sujeitos. Dentre as várias leituras que os/as estudantes realizam sobre as contribuições do ESO na sua formação destacamos a significação das disciplinas. Entendemos, assim que, o curso supracitado caminha na direção do que preconiza a legislação sobre a necessária imbricação teórico-prática, embora apresente fragilidades no campo da orientação e acompanhamento do estágio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado Obrigatório. Leitura. Processo Formativo.

## MANDATORY SUPERVISED STAGE: READING AND RELEASE OF THE TEACHING TRAINING COURSE

**ABSTRACT:** The study is aimed at discussing the subject of Probation Supervised-ESO, central curricular component in the initial teacher training. We therefore inquire what reading (s) and re-reading (s) do the graduates of the Bachelor Degree in Pedagogy of the UPE Campus Petrolina have done about their training process? What contributions does the Mandatory Supervised Internship bring to the training of these subjects? We intend, therefore, to analyze how the Compulsory Supervised Internship is configured in the Pedagogy Course of the University of Pernambuco-UPE Campus Petrolina, and what contributions or not, it brings to the teaching formation. We adopt a qualitative approach, and the case study as investigative method. We used, for data collection, the documentary analysis and the open and closed questionnaire technique applied to the eighteen subjects, who had experienced the compulsory traineeship modalities proposed by the Pedagogical Project of this study's locus. Based on Bardin's (2009) guidelines, data analysis was systematically categorized. The theoretical contribution was based on the studies of Aroeira (2014), Barreiro and Gebran (2006), Lima (2012), Pimenta e Lima (2012). It turns out that ESO is the practical part of the course. The acceptance of the schools in receiving the trainees presents itself as one of the obstacles evoked in the voices of the subjects. Among the many readings that the students carry out on the contributions of ESO in their formation, we emphasize the meaning of the disciplines. We understand, therefore, that the aforementioned course moves in the direction of what is advocated by the legislation on the necessary theoretical and practical imbrication.

**KEYWORDS:** Supervised Internship Mandatory. Reading. Formative Process

### INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem passado por diversos momentos que abrem espaço para discussões acerca da profissionalização da profissão docente. Arelado a esse processo, o Estágio Supervisionado Obrigatório, como espaço de aprendizagem da profissão, se destaca como pilar de construção de novos conhecimentos. O estudo, que aqui se insere, tem por objetivo analisar como se configura o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE *Campus* Petrolina, e que contribuições, ou não, traz à formação docente. Como objetivos específicos pretende-se, identificar se, no projeto pedagógico do curso-PPC, existem aspectos voltados para a relação teórico-prática que contribuem, ou não, para o entendimento do estágio supervisionado obrigatório, enquanto eixo articulador no espaço de aprendizagem e construção dos saberes docente; averiguar quais disciplinas/componentes curriculares favorecem à realização efetiva do Estágio Obrigatório; descrever de que maneira se desenvolve o Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso, em tela, sob a ótica dos/das estudantes.

Sabendo que o Estágio Supervisionado Obrigatório aproxima o discente da

realidade na qual atuará, problematizamos: qual tem sido a contribuição, ou não, do estágio obrigatório na formação docente? Nessa direção elencamos como suporte teórico, dentre outros, Pimenta e Lima (2012) Barreiro e Gebran (2006), e legislação revogadas e vigentes, visando fundamentar o presente estudo.

Na composição deste estudo, primeiramente abordamos o histórico do estágio supervisionado obrigatório e a formação de professores no Brasil, em seguida, na segunda seção, apresentaremos análise conceitual e o papel do Estágio Supervisionado Obrigatório em Pedagogia. Na terceira seção, explanaremos sobre o lugar que ocupa o Estágio Supervisionado Obrigatório no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UPE *Campus* Petrolina. Em seguida, abordaremos o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, e por fim, realizaremos a análise e discussão dos dados obtidos por meio de questionário e de análise documental, seguida das considerações finais.

## **BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

O Estágio Supervisionado Obrigatório no Brasil atravessou diversas mudanças, perfiladas no contexto das alterações políticas da formação de professor/a. Podemos destacar como as mais significativas, àquelas demarcadas, no início do século XXI, a saber: Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, ambas já revogadas.

Este cenário formativo, no âmbito do estágio obrigatório, ainda, é dimensionado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e, também, pela Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes a nível nacional.

No início do século XX, contudo, o Estágio era denominado de Prática de Ensino, diversificada, pois cada estado do território nacional organizava de modo particular os cursos de formação de professores/as. A formação docente, da época, era constituída pelas “antigas escolas de formação de professores, as chamadas Escolas Normais” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 38). A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei n. 8530/46), organizou os cursos que passaram a ter um único currículo no Brasil.

Essa Lei subdividiu o Ensino Normal em cursos de dois níveis. O primeiro com duração de quatro anos, destinado à formação de docentes de ensino primário. Nesse ciclo era restringida a quarta série do curso a Prática de Ensino e a Didática. Por sua vez, o Curso Normal do segundo ciclo, apresentava estrutura curricular diversificada e especializada, com duração de três anos, a Prática de Ensino, que hoje é considerada

como eixo que permeia todo o curso de licenciatura, com base nas DCN para o Curso de Pedagogia, na época constava, apenas, na última série do Curso (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A Prática de Ensino continuava sem obrigatoriedade, comprometendo reflexões críticas do fazer docente, o que, conseqüentemente fortalecia práticas dicotômicas e tecnicistas.

Considerando esse lugar da Prática de Ensino, a Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, da época, mantém, ainda, a concepção mais teórica da formação docente, visto que nesses moldes, a Prática limitava-se “a observação e reprodução de modelos teóricos existentes” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 43) sem grandes revoluções no campo da formação.

Assim, nessa linha de entendimento, com o fechamento das discussões, no regime ditatorial, em torno da educação, com a contundente profissionalização de base tecnicista, a Lei Federal de nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária, e a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, deliberaram sobre a formação mínima, para o exercício do magistério, dentro de uma estrutura curricular que versava sobre dois momentos de formação, uma de caráter geral e outra de formação especial, apenas, nessa última se incluía a Prática de Ensino.

Nesse contexto, o Parecer CFE 349/72, preconiza a Prática de Ensino, incluída na disciplina de Didática passando a ser realizada em escolas da rede pública ou rede particular, sob a forma de Estágio Supervisionado. Denota-se, a partir desse marco legal, avanço para o estabelecimento da relação universidade e educação básica, pelo menos em termos burocráticos.

Na década de 1980, novas demandas emergem e, assim, os professores/as se organizam em associações e entidades, para discutir questões diversas relacionadas à formação de professores no Brasil. Surge, então, o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de formação de Educadores, que reivindicavam a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, além da revitalização do Ensino Normal. (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Desse cenário surgem legislações importantes que preconizam a educação a nível nacional. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, é um marco nesse sentido. Emergida após várias reivindicações, provocou algumas discussões e o surgimento de diversos dispositivos. O Parecer CNE/CP 9/2001 de 8 de maio de 2001 é uma regulamentação que advém da LDB DE 1996, destaca, entre outros, a importância da articulação entre teoria e prática. Segundo o referido Parecer a Prática, na matriz curricular, não pode ser reduzida a um espaço isolado e nem o estágio a algo fechado e sem articulação com o restante do curso. Fica estabelecido no Parecer 27/2001, de 02 de outubro de 2001, o que hoje se entende como sendo estágio, componente curricular e não disciplina.

O Estágio foi destacado como componente do currículo obrigatório, integrado



à proposta pedagógica do curso-PPC e de formação de professores/as a partir do Parecer 28/2001, sendo executado a partir da segunda metade do curso. Dentro dessa proposta o estágio foi articulado visando superar o antagonismo teoria-prática. A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002 foram instituídos parâmetros formativos nacionais, anteriormente explicitado, que para Pimenta e Lima, (2012), especificamente, no que condiz a Resolução nº 2/2002, revelam que representa um retrocesso para a formação de professores, ao reduzir a atividade docente a um exercício técnico.

Em relação ao Curso de Pedagogia a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que definiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecendo, assim, a carga horária mínima de 3.200 horas, sendo 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório priorizando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, como espaço de atuação.

Considerando a legalização referente ao estágio é relevante apresentar a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que preconiza os estágios, obrigatório e não obrigatório. O estágio supervisionado obrigatório nessa legislação em seu art.1º § 1º é “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). Posto isso é basilar identificar os conceitos que permeiam o estágio obrigatório, de modo que esse também expõe a visão que se desenvolve sobre formação de professor/a.

## **ANÁLISE CONCEITUAL DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM PEDAGOGIA**

É histórico o lugar do estágio, na formação de professor/a, como prática de imitação de modelos. Esse posicionamento instrumental, por longo tempo se fez presente na prática docente. Todavia, as demandas contemporâneas têm exigido novas habilidades dos/as professores/as na perspectiva de lidar com um contexto escolar cada vez mais complexo e global (MORIN, 2004). Pimenta e Lima (2012) discutem alguns conceitos de estágio que estão atrelados à concepção que se tem da formação docente.

O estágio, como prática de imitação de modelo, tem se caracterizado pela forte marca da reprodução de prática de professor/as que já estão no exercício da profissão. Essa postura favoreceu/favorece, ainda, em algumas instituições formadoras, a aprendizagem dos/as estagiários/as, no enfoque técnico da profissão. Sabemos que toda e qualquer profissional tem a necessidade de buscar desenvolver competências específicas para que se possa manusear os instrumentos da profissão o que, também, é relacionado à profissão de professor/a. No entanto, nessa linha de raciocínio, Pimenta e Lima (2012) enfatizam que o conjunto de técnicas “não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (p.37).

A prática docente, nesses moldes, gera dicotomia teórico-prática e o entendimento de que ambas podem existir separadamente. Essa separação resulta no empobrecimento das práticas nas escolas, dado o caráter da sua fragmentação. Essa visão está intimamente alinhada à concepção de que o estágio é a parte prática dos cursos de formação de professor/a. Em oposição à essa ideia o papel das teorias, dizem Pimenta e Lima (2012, p. 43) “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento”.

Nesse tocante, é imprescindível a presença da unidade teoria e prática. O Estágio Supervisionado Obrigatório, nessa ótica, tem o papel de superar a vertente reducionista da prática, ao passo em que contribui para o entendimento da aprendizagem da profissão em pilares teóricos-metodológicos embasados pela pesquisa. Essa compreensão da relação entre teoria e prática tem fundamentado uma nova concepção de estágio, em que se assenta na aproximação da realidade, visando analisá-la e questioná-la criticamente. O estágio, nessa concepção, pode configurar-se em uma forma de desenvolver relações com outros profissionais da escola e possibilitar a construção de novos conhecimentos.

O estágio como pesquisa, na formação docente, “se torna uma profícua estratégia formativa” (AROEIRA, 2014, p. 123), amplia a análise que é realizada pelo/a estudante no contexto escolar, e proporciona o desenvolvimento de habilidades como pesquisador/a, a partir de situações vivenciadas no estágio, permitindo problematizações acerca de observações realizadas. Nessa abordagem, o estágio produz reflexões e respostas as novas situações emergidas da prática, fruto das incertezas que se estabelecem na ação docente. Portanto, o estágio, redefinido pela prática reflexiva muda o posicionamento do/a futuro/a professor/a que se torna responsável pela sua aprendizagem não aceitando verdades que lhe são impostas, mas, sim, passando à questionar e problematizar as situações que emergem do contexto observado.

O Estágio supervisionado Obrigatório constitui elemento fundante na formação docente. Como componente curricular, favorece a aprendizagem de novos conhecimentos a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos vivenciados e refletidos na realidade escolar, assim, nesse processo de construção de saberes do docente, torna-se essencial para uma formação de qualidade, o que também, conseqüentemente reverbera na qualidade de ensino.

Sendo assim, o/a futuro/a professor/a ao desenvolver o estágio obrigatório esta aprendendo e construindo saberes que o ajudarão a desenvolver sua prática docente a partir da observação que ele realizará no cotidiano escolar, podendo desenvolver sua criticidade sobre a *práxis* frente à atuação de docentes experientes. A partir desse contato poder construir uma *práxis* reflexiva que ultrapassem práticas imitativas de modelos pré-existentes. O estágio, nessa direção, favorece ao/a estudante a construção da identidade profissional, que “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são

consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.62).

Faz-se, portanto necessário que o/a futuro/a professor/a ao realizar o estágio desenvolva um olhar crítico sobre a sua vivência na escola. Lima (2012, p. 72) defende que “conhecer a profissão e seus profissionais aproxima-nos do magistério, levando-nos a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar”. Nessa ótica o Estágio Supervisionado Obrigatório possibilita conhecer quais desafios que são/serão enfrentados pelos/as professores/as no seu dia a dia, da sua prática docente.

## **DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA-PPC NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA.**

Frente às exigências postas pelo contexto social econômico e político, surgem questionamentos pertinentes à construção do currículo presente nas políticas públicas educacionais. Silva (2006) argumenta que é no processo cultural e social de produção do conhecimento que nos construímos e nos constituímos professores, o que significa dizer que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (p. 27). Assim sendo, torna-se igualmente importante avaliar a concepção curricular que permeia o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina. O foco dessa seção visa analisar o espaço ocupado pelo Estágio Supervisionado Obrigatório nesse documento.

O estágio Supervisionado Obrigatório, no PPC 2012, analisado, apresenta três diferentes modalidades considerando as três áreas de atuação: docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ambas podendo ser desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos EJA com ênfase na educação inclusiva, além da docência na gestão/coordenação.

O curso também possibilita a vivência do estágio não obrigatório, em conformidade ao dispositivo da Lei 11.788/2008. No que concerne ao estágio obrigatório, seu início ocorre, no âmbito da primeira modalidade, no quinto período, seguida da segunda modalidade vivenciada no sexto período do Curso em tela e da terceira modalidade, desenvolvida no sétimo período, voltado à gestão/coordenação, com atuação na educação formal e não formal.

As três modalidades de estágio juntas totalizam 300 horas, como prevista pela DCN do Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso-PPC da instituição, *lócus* de pesquisa, um dos objetivos do estágio obrigatório é o de “subsidiar a construção da identidade profissional a partir da observação/análise crítica de situações vividas em contextos institucionais, numa perspectiva de aproximação do saber, do saber fazer e do saber ser” (PPC PEDAGOGIA UPE, 2012, p.43). Sendo assim, uma das preocupações da

proposta do Estágio Supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *campus* Petrolina é que o aluno ao vivenciar seu estágio se aproxime da realidade escolar aprendendo com a vivência em campo analisando de forma crítica as situações vivenciadas no âmbito educacional.

Nesse sentido Abdalla (2006, p.67) advoga a relevância que a escola tem como [...] “*lócus* da ação e da formação do professor, em que constroem o sentido de sua profissão para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”. Dessa forma o contato com a escola é imprescindível para sua formação como docente.

As três modalidades de estágio apresentadas no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina, possui objeto de análise diferente, cada uma com o intuito de proporcionar ao aluno um olhar para diferentes campos da formação do pedagogo, proporcionando analisar a escola e a sala de aula. Portanto uma das finalidades do estágio obrigatório nesse curso é que o/a aluno/a seja um sujeito crítico e reflexivo, característica desenvolvida na relação teórico-prática construída no *lócus* de estágio. Nessa linha de pensamento “a formação realizada no estágio estaria a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica do professor em relação ao aluno, à escola e a sociedade” (LIMA, 2012, p.55).

Figura desse modo, registrar como o estágio III se apresenta na malha curricular. Tem por objetivo de análise. “o pedagogo no contexto do sistema educacional brasileiro face às exigências da pós-modernidade e organicidade do trabalho pedagógico no âmbito escolar e não escolar” (PPC PEDAGOGIA UPE, 2012, p. 47). A proposta é de subsidiar a formação do pedagogo em ambientes fora do contexto escolar de acordo com o previsto na lei. É possível perceber que há uma preocupação com a formação de pedagogos para instituições não escolares, por ser também um campo de atuação do pedagogo, porém de acordo com o PPC do curso a maior preocupação da instituição é com a docência na educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso percebe-se que o estágio é fundamental para os discentes do Curso de Pedagogia por ser, esse um profissional que atua e atuará nas diversas relações humanas e sociais entre demais situações presentes na escola.

Destacamos que o estágio obrigatório parece caminhar na direção do preconiza a concepção de estágio na perspectiva da pesquisa, haja vista que há evidências do seu desenvolvimento por meio de projetos de extensão. Essa integralidade interrelaciona Prática de Ensino e Estágio Obrigatório o coloca, pelo menos no âmbito documental, em lugar central no currículo do Curso, como é possível vislumbrar a partir dos elementos presentes na proposta e nos planos de estágio. Apresentaremos, portanto, sem perder de vistas as conexões postas, o caminho teórico-metodológico adotado para este estudo.

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção busca evidenciar o caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo que não estava pronto, mas que foi se delineando ao longo do processo de construção da própria pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, visando contextualizar e interpretar os dados coletados. Com o intuito de analisar como se configura o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE *Campus* Petrolina, e que contribuições, ou não, traz à formação docente, foi realizado um estudo de caso, que segundo Gil (2008) é um mergulho “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (p. 57, 58).

A pesquisa por ser um procedimento sistemático de investigação de um determinado fenômeno ou fato para a construção do conhecimento humano necessita do uso de vários procedimentos para sua realização. No que se refere a coleta de dados, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) “é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão” (p.68,69). Utilizamos como técnica de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas “com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p.121).

Os interlocutores da pesquisa foram dezoito (18) estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, UPE *Campus* Petrolina, que cursavam, no momento de desenvolvimento da pesquisa, o 7º período. A escolha desses sujeitos deu-se pelo fato dos mesmos terem concluído as três modalidades do estágio supervisionado obrigatório, anteriormente mencionadas, na referida Instituição de Educação Superior-IES. Nessa configuração da população, apresentamos o tema da pesquisa, seguida dos objetivos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE, visando maiores esclarecimentos sobre as questões presentes neste estudo.

O *locus* de pesquisa, em que se insere este estudo, foi escolhido em razão de ser a UPE *Campus* Petrolina, uma Instituição de Ensino Superior Estadual que se apresenta como única universidade de formação de professor/a na modalidade presencial, que atende uma vasta quantidade de alunos, que passaram pela experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório. Especificamente tomamos o Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa IES, como curso para análise pela dimensão de atendimento que alcança. De modalidade presencial, atende estudantes da cidade de Petrolina, em Pernambuco, assim como de cidades que compõem o Vale do São Francisco, atingindo municípios do estado da Bahia, circunvizinhos a esse *Campus*.

Atualmente, oferece duas entradas de quarenta (40) estudantes, em cada uma,

sendo a primeira no início do primeiro semestre e a segunda no início do semestre segundo do ano corrente. É constituído por um universo de quatro centos e quarenta e dois (442) estudantes, distribuídos em oito períodos, sendo: quatro (4) turmas no turno vespertino e quatro (4) no turno noturno. É válido registrar que há oferta, também, do referido curso em modalidade à distância.

## **ANALISE DISCUSSÕES E RESULTADOS DA COLETA DE DADOS**

Esta seção aborda a análise dos dados coletados na pesquisa. Segundo Bardin (2009) a categorização dos dados é uma forma organizada de sistematizá-las de maneira a promover uma melhor interlocução entre os dados coletados e a análise a ser realizada. Nessa direção, estruturamos a análise deste estudo em três categorias definidas a partir da técnica usada para a coleta de dados, questionário de caráter aberto e fechado, a saber: O Estágio Obrigatório na formação profissional do futuro professor/ Contribuição do Estágio para a formação profissional do/da docente/ Obstáculos encontrados durante a realização do estágio supervisionado obrigatório. Representaremos os sujeitos utilizando “E” para estudante seguido do número de ordem de resposta do questionário.

O Estágio obrigatório, como já mencionado nesse texto, representa um momento imprescindível de aprendizagem da profissão. Esse entendimento é percebido nas respostas obtidas por meio do questionário realizado no que se refere ao significado do estágio obrigatório na formação profissional. Os sujeitos E1, E4, E5, E7, E10, responderam que o estágio supervisionado obrigatório possui relevância para sua formação profissional, sendo visto como oportunidade de colocar em prática o que foi estudado durante o desenvolvimento do curso.

Podemos perceber que, para esses sujeitos, o estágio se configura como parte prática do curso, momento de por em prática as teorias estudadas ao longo da sua formação acadêmica, o que parece demonstrar postura dissociada entre teoria e prática como é possível observar na fala que segue: “A prática é bem diferente da teoria” (E10). O estágio não pode ser entendido como o saber fazer técnico, ao contrário, é uma atividade instrumentalizadora da práxis docente, que implica relação interventora na realidade (PIMENTA, 2012).

Portanto, o estágio ajuda o aluno a produzir conhecimentos que o ajudarão como futuro professor/a, no exercício da sua profissão, a desenvolver suas atividades de forma mais fundamentado/a. Dessa forma, ao desenvolver o estágio obrigatório o aluno estará aprendendo que teoria e prática devem estar em consonância (E3, E9, e E12). O estágio obrigatório para E8, E13 e E15 é visto como momento de identificação com o exercício da profissão e, decisivo para a opção de atuação dentro da carreira do magistério e, ainda, momento de aproximação com a prática docente.

Evidenciamos a visão dos/as interlocutoras em relação à questão da contribuição do estágio para sua formação. Nesse quesito a grande maioria dos sujeitos respondeu

que a fundamentação teórica contribui para o desenvolvimento de forma positiva para a realização do estágio. Para a participante (E1) “após a vivência do estágio foi possível entender como funciona uma sala de aula e o funcionamento da escola”. Nessa fala podemos perceber que de fato o estágio possui relevância nesse processo de aproximar o futuro professor do seu campo de atuação.

No que se refere às disciplinas, boa parte dos sujeitos responderam que de alguma forma contribuíram para a realização do estágio, as que foram mais citadas entre os alunos foram: Prática Pedagógica, Psicologia da Aprendizagem, Avaliação Educacional, Educação Inclusiva e Didática. Em conformidade com o pensamento de Pimenta e Lima, (2012)

Todas as disciplinas conforme nosso entendimento são, ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas devem contribuir para a sua finalidade que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos para esse processo. (p.44)

Assim todas as disciplinas possuem contribuição dentro dos cursos de formação de professores, pois de algum modo estar contribuindo na formação desses sujeitos. Alguns enfrentamos são indiciados no ato de desenvolvimento do estágio. Assim, ao questionar quais dificuldades encontradas durante o estágio supervisionado. Entre as dificuldades citadas a maioria dos/as estudantes apontam a aceitação das escolas com os estagiários.

É possível perceber que ainda há resistência por parte das escolas em receber os estagiários, o que causa um mal estar a esses sujeitos que se sentem como intrusos na escola campo. Dessa posição é possível inferir que o estágio é um período que possibilita ao/a estudante, estagiário/a, um exercício de participação, conquista e negociação. O estagiário deve compreender qual é o seu papel dentro da instituição escolar para que frente às dificuldades encontradas sejam capazes de resolver tais conflitos e que esses não comprometam o desenvolvimento do estágio. Para Pimenta e Lima (2012), se o aluno não compreender seu papel na escola, será mais difícil à resolução das dificuldades encontradas nesse processo.

Outros obstáculos apontados pelos/as alunos/as refere-se ao horário de realização do estágio, pouca carga horária e orientação desvinculada do horário oficial do curso. O sujeito E4 relata as dificuldades com relação à orientação do estágio supervisionado obrigatório, “dificuldade com os horários para orientação do estágio, pois não tinha um horário específico para essas orientações”.

Atribuições de atividades que deveriam ser destinadas ao professor experiente e não ao/a estagiário/a, por estarem em processo de formação, foi outro ponto destacado. Questionamos, também, aos/as estudantes o que gostariam de encontrar de diferente e o que manteria no estágio obrigatório caso o tempo voltasse e tivesse que reiniciar o curso de licenciatura em pedagogia, alguns sujeitos responderam sugerindo haver

mudança no período de início do estágio no curso, sendo antes do 5º período (E1, E2, E11, E13, E17, E18).

Os sujeitos (E18, E6, E14) revelam que gostariam de ter um espaço para realizar o estágio dentro da própria UPE, acreditamos que esse desejo se dê pelo fato das dificuldades que são encontradas na hora de encontrar uma escola para se realizar o estágio supervisionado. Seria também mais fácil para os professores acompanhar o estágio dos alunos. Os sujeitos (E9, E3) gostaria de ter maior interação da universidade com a escola do estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio nos cursos de formação de professores é indispensável para a formação docente em sua totalidade, pois tem como objetivo inserir o profissional no seu futuro campo de atuação. A partir do que se foi analisado, durante o desenvolvimento desta pesquisa, pode se perceber que o estágio possui grande relevância para a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia *Campus* Petrolina, porém, ainda, há dicotomia entre teoria e prática, alguns discentes veem o estágio como a parte prática do curso de formação de professores, estando assim desarticulado das outras disciplinas do curso.

Os achados da pesquisa mostram que o estágio se encarrega desenvolver a criticidade e autonomia do/a estudante como profissional diante da vivência do estágio, permitindo a construção de sua identidade profissional, momento oportuno de aproximação da realidade e do cotidiano escolar que permite uma reflexão sobre sua prática e assim analisar sua atuação como profissional.

O estágio é um momento enriquecedor para o/a futuro/a docente, pois é nesse período que se percebe a importância do mesmo para a formação do profissional é, também uma atividade de aprendizagem na qual o docente aprende a desenvolver suas competências e habilidades obtendo experiência de campo para ampliar seus conhecimentos e para seu enriquecimento profissional. Por essa razão, mesmo perante aos dispositivos da Lei, percebe-se o anseio do estágio ter seu início no ingresso do curso, visão que pode contribuir uma proposta de estágio articulado, visando superar o antagonismo teoria-prática e o hiato entre universidade e escolas da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F.B.de. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo, Editora: cortez, 2006.

AROEIRA, K. Pereira. Estágios supervisionados e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In ALMEIDA, M. Isabel; PIMENTA,

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: LDA, 2009.



BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo. Avercamp. 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 15 de novembro de 2017, 11:21:04

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22.02.2016.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 dispõem sobre o estágio de estudantes. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)> acesso em 09. dez.2017.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 31 mar. .2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8, mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001- HOMOLOGADO** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001, de 02 de outubro de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 2, out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 01.12.2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 18, fev. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 23 fev 2013

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DF, 19, fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23.02.2013

Gerhardt, Tatiana Engel; Denise Tolfo Silveira (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores rev. **diálogo educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Petrolina**. Ano 2012.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

A cidade sitiada 1, 2, 3, 6  
Alteridade 23, 29, 54, 74, 87, 165, 233  
Anamnese 15  
A queda do céu 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96  
Autobiografia 7, 8, 9, 70

### C

Cenas de Escrita 79, 80, 81, 83, 86  
Cidade 1, 2, 3, 4, 6, 12, 16, 17, 19, 41, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 104, 105, 118, 119, 120, 132, 144, 145, 176, 210, 233, 237, 248, 249  
Cinema Engajado 225, 233  
Clarice Lispector 1, 2, 3, 4, 5, 6, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78  
Construção dos Sentidos 151  
Cordel 49, 50, 57, 168

### D

Dalcídio Jurandir 117, 118, 125, 126

### E

Elisabeth Badinter 32, 33, 36, 37, 38  
Escrita de si 87

### F

Fantástico 24, 26, 28, 29, 30, 31, 110, 111, 112, 113, 114, 116

### H

Herberto Helder 79, 80, 81, 86

### I

Identidade 11, 15, 21, 27, 30, 35, 42, 61, 62, 89, 91, 96, 100, 119, 134, 135, 142, 167, 175, 189, 192, 200, 207, 208, 213  
Imaginário 20, 32, 81, 112, 129, 191, 230  
Inês Pedrosa 15, 16, 18, 20, 21, 22

### L

Lisboa 16, 22, 30, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 86, 164, 213, 224  
Literatura de Autoria Feminina 58  
Literatura Francesa 7  
Literatura Indígena 87  
Literatura Juvenil 130, 135, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180

## **M**

Medo 3, 11, 12, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45, 97, 245

Memória 1, 4, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 35, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 81, 82, 84, 93, 119, 135, 138, 140

Modernidade 32, 89, 96, 120, 209, 216, 221

Mulheres 12, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 101, 146, 232

## **N**

Narrativa Fantástica 24, 25, 110, 113

Narrativa Poética 1, 3, 4, 5, 6

## **O**

Osman Lins 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109

## **P**

Poesia 5, 22, 49, 50, 55, 56, 59, 79, 80, 84, 86, 138, 216, 217, 218, 219, 223, 224

## **R**

Relações de gênero 24, 25

Representações sociais 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40

## **S**

Sertão 49, 50, 51, 54, 56, 57

## **T**

Transfiguração 97, 98, 101, 106, 108

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-593-8

