

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Supervised internship in the early years of elementary school: the return to face-to-face education

 **Juliana Ferreira Lima**

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4909-1982>

Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Brasil

Contato: julianaflima@ufpi.edu.br

 **Isabele Candeia da Silva**

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7235-8676>

Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Brasil

Contato: bellycandeia@gmail.com

 **Maria de Nazareth Fernandes Martins**

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7486-888X>

Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Brasil

Contato: nazatethfernandesmartis@ufpi.edu.br

Resumo: O estudo objetiva descrever as práticas docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem relativo ao retorno à educação presencial. Nessa tessitura, a formação inicial, especialmente na área da docência, possui caráter teórico-metodológico e didático-pedagógico. Cabe ressaltar que o estágio deve materializar a relação de unidade entre teoria e prática, bem como o diálogo entre a universidade e a escola, posto que são as experiências dentro e fora da instituição escolar que medeiam a constituição da identidade profissional e pessoal do(a) professor(a). Quanto à metodologia, a abordagem é de natureza qualitativa e descritiva; para produção dos dados foi utilizada a observação participante como técnica de levantamento e coleta das informações, por se tratar de relato de experiência. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, na qual desenvolveu-se o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus localizado no município de Teresina. Não obstante, o ensino remoto provocou profundas fragilidades no processo educativo das crianças, bem como na prática docente condizente ao estágio, assim, foi necessário adaptar metodologias e práticas, ou seja, os modos de pensar, planejar e executar o ensino.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Anos Iniciais; Processo de ensino e aprendizagem.

Abstract: The study aims to describe the teaching practices developed in the supervised internship in the early years of elementary school, so as to reflect on the teaching and learning process related to the return to face-to-face education. In this context, the initial training, especially in the teaching area, has a theoretical-methodological and didactic-pedagogical character. It should be emphasized that the internship must materialize the relationship of unity between theory and practice, as well as the dialogue between university and school, since it is the experiences inside and outside the school that mediate the constitution of the professional and personal identity of (a) teacher(s). As for the methodology, the approach is qualitative and descriptive; for data production, participant observation was used as a technique of survey and collection of information, because it is an experience report. The study was conducted in a school of the public municipal network of Teresina-Piauí, where the supervised internship was developed in the early years of elementary school of the course of Pedagogy at the Federal University of Piauí (UFPI), campus located in the municipality of Teresina. Nevertheless, remote teaching has caused deep weaknesses in the educational process of children, as well as in the teaching practice consistent with the internship, so it was necessary to adapt methodologies and practices, that is, the ways of thinking, planning and executing teaching.

Keywords: Supervised internship; Early years; Teaching and learning process.

Linhas introdutórias

O relato busca descrever as práticas docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), de modo a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais. Para tanto, através da problemática, procura-se investigar quais práticas docentes têm protagonizado o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais após o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em razão da importância de realizarmos uma leitura analítica das práticas docentes protagonizadas por nós, estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, este trabalho foi apresentado como relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado. Para tanto, parte da necessidade de discutirmos e refletirmos criticamente os novos arranjos educativos que vêm sendo desenvolvidos e/ou construídos na volta às aulas presenciais. Ressalta-se que o Estágio Supervisionado é um componente curricular teórico-prático que aproxima o(a) graduando(a) do fazer docente no "chão da escola", e, de acordo com tal perspectiva, para a materialização desse estudo, utilizamos como principal subsídio às vivências e experiências advindas do estágio que, por conseguinte, tornam-se mecanismos capazes de gerar reflexões acerca das aprendizagens que estão sendo construídas em sala de aula, refletindo sobre suas feitura.

A despeito do ERE, este surgiu como estratégia para minimizar o impacto do fechamento das escolas, dando continuidade e apoio ao ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo em vista a pandemia de Covid-19 e o imperativo do isolamento social. Diante disso, não podemos perder de vista a ideia de que a modalidade, apesar de possuir

suas vantagens, qualidades e potencialidades, também evidenciou desvantagens, desafios e fragilidades, principalmente no contexto da escola pública. Nesta acepção, tivemos a oportunidade de observar nitidamente tais pontos ao adentrarmos à sala de aula no transcurso do experienciar docente, experienciando as dificuldades dos alunos na aprendizagem dos conteúdos escolares.

As marcas que a pandemia deixou na educação de modo geral, sobretudo nos anos iniciais do EF, puderam ser identificadas, dentre outras formas, pela não apropriação mínima dos conceitos e conteúdos curriculares ministrados no período do ensino remoto, condição percebida nas turmas acompanhadas. Outrossim, compreendemos que o ERE exigiu uma postura diferenciada dos seus protagonistas, pois os(as) professores(as) tiveram que reinventar os modos de ensinar e, com isso, os alunos precisaram se familiarizar com as novas formas de aprender. Desse modo, tornou-se necessário construir e trilhar caminhos inovadores através da busca por alternativas que pudessem suprir as dificuldades advindas do isolamento social.

Em vista dos fatos, o estudo se justifica pela pertinência da experiência em sala de aula, à luz da prática docente e sob a ótica da construção de saberes plurais na regência, com o propósito de possibilitar o aprimoramento e desenvolvimento profissional na formação inicial. Consoante à experiência do estágio, percebemos o estreitamento entre o discurso e a ação, na qual o(a) professor(a) estabelece os primeiros vínculos com os alunos, no intuito de adquirir novos conhecimentos. Estes por sua vez, são constituídos em diferentes vertentes, como através dos conteúdos, dos componentes curriculares, até mesmo mediante as práticas docentes das professoras supervisoras, entendidas como parâmetro, referência ou ponto partida.

Nesse quesito, o(a) professor(a) encontrará, dentro e fora do espaço escolar, alternativas que podem ser facilitadoras ou não do seu fazer docente. A partir da atuação cotidiana, conseguirá aperfeiçoar sua prática, tendo como base as reais necessidades do alunado, assim sendo, será capaz de desenvolver estratégias didático-pedagógicas promotoras de múltiplas aprendizagens, como se espera que se efetive enquanto papel desse profissional.

Para subsidiar as reflexões sobre o Estágio Supervisionado e sobre o ensino pós pandemia, nos apoiamos nos(as) seguintes autores(as) que discutem sobre estágio e formação de professores: Zabala (1998), Tardif (2000), Darling-Hammond (2000), Pimenta e Lima (2005/2006), Libâneo (2006), Freire (2011), Auriglietti (2014), Brasil (2017), Freitas (2017), Nóvoa (2019), dentre outros(as). A discussão teórica cria condições para uma análise aprofundada da prática dentro da relação de unidade com a teoria, o que é imprescindível diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos(as) pedagogos(as) em formação. Tais desafios permeiam desde a elaboração do plano de aula, percorrendo a sistematização dos conhecimentos teórico-científicos em confluência com a prática propriamente dita. A isso alia-se a responsabilidade de assumir uma sala de aula como uma tarefa complexa requer um olhar reflexivo, crítico e avaliativo de forma contínua, uma

vez que os alunos aprendem em ritmos e circunstâncias diferentes por serem sujeitos subjetivos e heterogêneos, que possuem repertório social, histórico e cultural distintos.

Assim, organizamos o texto em quatro seções: a introdução, contendo um apanhado geral sobre o objeto de estudo, os objetivos, a justificativa e o aporte teórico; a segunda seção trata do percurso metodológico, que traz em seu bojo o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica e a estrutura das etapas da análise da pesquisa; a terceira seção apresenta o relato de experiência, parte descritiva que narra o diálogo entre os autores e as vivências na escola-campo; a última seção aborda as reflexões finais, destacando as compreensões e inferências construídas desde as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado até a regência/docência propriamente dita.

Percurso metodológico

No tocante aos pressupostos metodológicos, o trabalho apresenta o relato de experiência através de uma abordagem qualitativa e descritiva. A técnica utilizada foi a observação participante, técnica adotada para o levantamento e produção de dados. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Teresina-Piauí, local onde o Estágio Supervisionado ocorreu.

Para Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência caracteriza-se como expressão escrita de uma vivência, que possibilita a produção de múltiplos conhecimentos acerca de uma diversidade de saberes. Portanto, o conhecimento humano, constituído por meio da experiência, é definido pela relação dialética entre o conhecimento sistematizado, adquirido na instituição escolar, e os saberes espontâneos que surgem das interações socioculturais e das aprendizagens cotidianas espontâneas.

Vale enfatizar que o relato de experiência se materializa a partir da descrição, reflexão e análise dos fatos, pois se consolida nas situações vividas, geradoras de discussões e problematizações. O relato possibilita, ainda, a transmissão de pensamentos, ideias e ações com base em fundamentos teóricos.

A abordagem qualitativa debate questões específicas, pois alinha-se, nas ciências sociais, a um grau de realidade não necessariamente quantificável. Isto é, se ocupa da esfera das motivações, aspirações, significações, crenças, atitudes e valores (Minayo, 2009).

Sobre a observação participante, (Correia, 2009) destaca que esta é desenvolvida de forma contínua e prolongada através do contato direto do investigador com os sujeitos sociais investigados em seus contextos histórico-culturais. Nessa perspectiva, o investigador é o próprio instrumento de pesquisa e estudo; sua atuação se preocupa com a necessidade de suprimir fragilidades subjetivas para que facilite a compreensão dos fatos e a dialogicidade entre os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos.

O percurso metodológico adotado no estudo utiliza-se, no procedimento de organização e interpretação, de três momentos: no primeiro, realizamos a revisão de literatura com base em autores que discutem a temática abordada neste trabalho, aliado às discussões desenvolvidas nas aulas teóricas da disciplina de estágio que antecederam o nosso ingresso na escola-campo. Inicialmente, observamos as práticas docentes das professoras supervisoras, tendo, esta etapa, em aproximadamente um mês, em junho de 2022.

No que compete ao segundo momento, nos debruçamos sobre a leitura analítica e interpretativa do referencial teórico, concomitantemente ao início da regência, ou seja, das experiências práticas em sala de aula enquanto professoras estagiárias. O período de regência teve duração de cerca de dois meses; entre agosto e setembro de 2022 se relaciona a produção dos dados, assim como ao momento de análise sobre a docência.

No terceiro momento, aliamos os saberes teóricos às práticas docentes condizentes às ações efetivadas em sala de aula, que aconteceram em duas turmas no período vespertino, primeiro (1º) ano e segundo (2º) ano, tendo por base o componente curricular: “Língua Portuguesa”. A partir dessa conjuntura, buscamos fazer inferências acerca da construção identitária dos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos inerentes ao estágio, sem deixar de mencionar os desafios e fragilidades característicos do retorno às aulas presenciais. Nessas circunstâncias, reunimos os saberes apropriados na disciplina de Estágio Supervisionado com a identificação do perfil dos alunos assistidos e suas necessidades educativas, ocorrido mediante a observação e, em especial, na atuação docente. Esses conhecimentos geraram as condições para a produção deste estudo.

Relato de experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental

Na dimensão ideal, o estágio é um momento de imersão, de entrega, de reflexão e comprometimento por parte do estagiário. Em contrapartida, a instituição escolar deve oferecer as mínimas condições materiais para que este sujeito em formação inicial realize seu trabalho. *A priori*, havia expectativas quanto a forma como iríamos chegar à escola, principalmente em como aconteceria a adaptação às especificidades da organização e gestão do espaço, visto que cada instituição possui um projeto pedagógico, uma dinâmica ou modo como seus profissionais constroem e conduzem as práticas educativas.

O ato de assumir as responsabilidades da sala de aula exigiu de nós um nível elevado de criticidade, que implicou na compreensão da dinâmica de ser professoras e na reflexão sobre esse processo que é permeado de contradições. Nessa perspectiva, Carvalho (2013, p. 323) salienta que:

A atividade de conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral onde o discente vai até a unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação

dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente.

Nesse contexto de reflexão contínua, percebemos que muitas das discussões teórico-metodológicas produzidas na universidade, no geral, não ultrapassam a dimensão narrativa, basicamente pelo contraste entre o falado e o vivido, entre a observação e a regência. Uma das maiores dificuldades experienciadas tiveram relação com a elaboração, execução e avaliação do plano de aula, pois nem sempre as condições de efetivação das ações planejadas foram viáveis. Dito isso, tivemos que adaptar as práticas docentes à realidade dos alunos, ou seja, as necessidades educativas de um grupo heterogêneo, recém-saído do ensino remoto. A nossa compreensão era de que o plano poderia ser executado de forma integral, negando as contradições que constituem a realidade da escola, da sala de aula, dos alunos, da prática da professora.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 2019, p. 07).

De fato, universidade e escola nem sempre caminham juntas, pois, um dos motivos principais, é justamente o distanciamento entre os saberes científicos produzidos na academia e os saberes práticos desenvolvidos na escola. Na verdade, a pesquisa inicia de uma inquietação, de uma realidade que por vezes afeta a dimensão das ideias e que faz parte de uma situação concreta. No entanto, muitas pesquisas se limitam ao discurso, sem provocar mudanças efetivas. O objetivo não é tentar mudar o outro, mas transformar nossa própria compreensão sobre o ensino, a escola e os alunos por meio das ações de estágio. Isso implica em entender o aluno real, a escola real e os professores reais, sem idealizações ou culpabilizações. O foco é problematizar essa realidade, estabelecendo uma mediação crítica com as teorias estudadas na universidade.

Por outro lado, no âmbito escolar, quase sempre se privilegia a prática pela prática, ao invés de se investir na problematização das dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula. Por vezes, pormenoriza-se a reflexão crítica acerca dos alcances que os fazeres docentes atingem ou podem atingir. Em outros termos, a adoção de diferentes estratégias didáticas e metodológicas baseadas em estudos científicos e alicerçadas pelas normativas de ensino não se constituem como uma prioridade, fragilizando, assim, a práxis docente. Nessa panorâmica, Freitas (2017, p. 27) assevera que:

A pesquisa em educação, ao tematizar os saberes necessários ao ensino, contribui para a superação de dois obstáculos fundamentais: de um lado, o exercício da atividade docente que não leva em conta os saberes que lhe são inerentes, e de outro, a produção de ciências da educação que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério. Trata-se de compreender tais obstáculos como a dupla face de um mesmo problema: a falta de diálogo entre conhecimento teórico e conhecimento prático, fragilizando a constituição de um conhecimento profissional socialmente relevante como perspectiva da formação docente. Todavia, avançar nesta direção requer problematizar as relações estabelecidas entre universidade e escola.

A percepção da dissociação entre universidade e escola é acentuada à medida em que passamos a integrar a dinâmica e peculiaridades de ambos os ambientes. Enquanto no espaço de formação docente há a promoção dos conhecimentos teórico-científicos, na escola, a teoria é vista como algo inaplicável na percepção da maioria dos(as) professores(as). Nesse construto de ideias, destacamos a regência, sobretudo três atos principais: o planejamento, a execução e a avaliação da aprendizagem. A respeito do primeiro ato descrito, ficou perceptível que existe uma discrepância entre o plano e a ação, ou seja, nem tudo que se planeja é viável ou é possível aplicar.

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias (*sic*), valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Pimenta e Lima, 2006, p. 08).

Por vezes, o estágio é constituído de práticas docentes tradicionais, marcadas pelo uso do livro didático, pela adoção de atividades mecânicas e pela reprodução dos conteúdos curriculares sem a problematização da realidade dos alunos. Nessas circunstâncias, não pudemos transcender as práticas das professoras supervisoras, tal qual idealizamos. Em primeiro lugar, pelo curto espaço de tempo estabelecido entre a observação e a regência, sem esquecer das barreiras impostas pelo próprio sistema de ensino da rede pública municipal, que desfavorece a mudança estrutural das aulas, pois o foco está no desenvolvimento de um conjunto de habilidades referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos conteúdos ministrados. Tais habilidades são complexas

a ponto de não refletirem o ritmo de aprendizagem dos alunos, principalmente porque esses conhecimentos científicos são distantes do contexto social e cultural do alunado. Nessas circunstâncias, a aprendizagem visada se refere à formação para o mercado de trabalho e não contempla os conhecimentos necessários para apropriação e objetivação da cultura humana e que visem ações emancipatórias.

No papel de estagiárias, passamos a compreender a dinâmica de sala de aula através da experiência de ministrar aulas para crianças, de modo que a tarefa de elaboração dos primeiros planos de aula foi desafiadora e complexa, dado o tímido convívio com a escola. Alguns fatores provocaram certa insegurança, dentre os quais cabe salientar: o cumprimento do tempo - quatro horas letivas, relativo à concretização das atividades propostas, que na maioria das vezes é insuficiente, devido aos distintos ritmos de aprendizagem de cada aluno; a forma como os alunos receberiam essas ações pensadas pelas estagiárias. Vale observar que esses alunos vêm de uma realidade de aulas remotas, carregando, assim, um conjunto de vulnerabilidades educacionais e socioafetivas, especialmente as turmas de 1º e 2º ano que, em sua maioria, é constituída de alunos ainda em processo de alfabetização. A despeito do plano de aula, Libâneo (2006, p. 223-224) pontua que:

[...] o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos planos de ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas; por exemplo, certos conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto, o plano não previu um período de levantamento de pré-requisitos para iniciar uma matéria nova; no desenvolvimento do programa houve necessidade de maior tempo para consolidação etc. São necessárias, portanto, constantes revisões.

O autor destaca o dilema enfrentado pelos(as) docentes no processo de elaboração e execução do plano de aula, uma vez que existe uma disparidade entre as ações idealizadas e aquelas passíveis de aplicação, já que muitas situações fogem do que foi pensado na produção do plano. Por isso, exigem a habilidade de refletir na ação, no sentido de se buscar alternativas imediatas para suprir as possíveis fragilidades planejadas no documento norteador da aula. Em outros termos, o(a) professor(a) precisa trabalhar com o inusitado, com as circunstâncias geradas a cada momento da aula, ou seja, ele(a) deve criar diferentes caminhos para conduzir suas aulas, nas condições que lhes são ofertadas.

No tocante à realidade da escola-campo e com base nas experiências vivenciadas, observamos, de modo geral, que as crianças que estão em processo de alfabetização possuem mais dificuldades com relação às tarefas solicitadas e até as que foram planejadas pelas estagiárias, por estarem em nível inicial de aquisição da leitura e da

escrita. Esse diagnóstico se aplica às turmas assistidas, pois a maioria dos alunos demonstraram não saberem discriminar as letras do alfabeto, nem tampouco fazer associação entre fonemas e grafemas. Desse modo, foi possível identificar as carências e/ou necessidades quanto à escrita e à oralidade, assim como na compreensão e interpretação do conteúdo de Língua Portuguesa.

Para Soares (2020) a alfabetização envolve processos específicos e elaborados de ensino, cuja ação incide sobre a dimensão cognitiva, linguística e sociocultural do sujeito em apropriação da tecnologia da língua escrita. Alfabetizar exige tempo, planejamento e a aplicação de estratégias metodológicas e didáticas capazes de sustentar o trabalho com o objeto de conhecimento e garantir sua adequada transposição. Caracteriza-se como a aquisição de um conjunto de competências e habilidades que se inicia através da compreensão da leitura e domínio da escrita referente ao sistema notacional.

Diante das ideias apresentadas, compreende-se que alfabetizar é um ato complexo, que exige múltiplas qualidades dos alfabetizadores. No entanto, nem todo(a) professor(a) é potencialmente competente ou habilitado com a formação necessária para conduzir esse processo de forma eficaz. Nesse sentido, é importante destacar que o curso de Pedagogia oferece disciplinas que possibilitam o(a) professor(a) atuar de maneira apropriada na alfabetização. Todavia, é preciso reconhecer, também, que o curso de Pedagogia não fornece em sua grade curricular os subsídios necessários para que se desenvolvam as habilidades e os conhecimentos essenciais que garantam um bom desempenho alfabetizador, haja vista ser uma formação inicial. O que aprendemos no ambiente universitário por vezes é insuficiente para construirmos e para relacionarmos os conhecimentos científicos às práticas docentes, logo, é primordial criar distintas situações de aprendizagem para suprir a desarticulação entre o pensamento e a ação, entre teoria e prática.

Um dos pontos positivos durante a graduação é justamente o Estágio Supervisionado, por ser momento ímpar na constituição da identidade docente. No entanto, o tempo dedicado à sala de aula torna-se exíguo e, muitas vezes, tardio, atraso este que causa insegurança no estagiário pela tímida vivência na escola. Por isso, o ideal é que sua inserção nesse espaço aconteça simultaneamente ao momento em que se apropria dos saberes científicos na universidade. De acordo com estudos de Darling-Hammond (2000, p. 235-236):

As críticas mais frequentes aos programas tradicionais de formação docente incluem a pressão do tempo num curso de quatro anos, que torna difícil aprender o suficiente tanto sobre a área de conhecimento específica como sobre pedagogia; a fragmentação dos cursos relacionados ao conteúdo a ser ensinado e aos de pedagogia; a divisão entre a formação universitária (teoria) e a formação na escola (prática); o conteúdo fraco de muitos cursos que não se baseiam em conhecimento sistematicamente desenvolvido; a falta de treinamento prático adequado; e a falta de recursos em muitos

programas de formação que servem como “caça-níqueis” para suas universidades, o que perpetua quase tudo descrito acima.

É por meio da experiência do estágio que o(a) licenciando(a) tem a oportunidade de ampliar os conhecimentos produzidos nas disciplinas teóricas e práticas no entremeio do curso, além de ter a oportunidade de aprender a utilizar e criar variadas estratégias metodológicas. Assim sendo, pode ajustá-las às reais necessidades do alunado, considerando que os conhecimentos produzidos na academia não são receitas para ministrar aulas, mas conhecimentos que devem ser mobilizados para entender o aluno, o ensino, para criar estratégias capazes de mediar a relação aluno(a)/professor(a)/objeto do conhecimento. Portanto, é mister fazermos diversificadas e contínuas análises da nossa postura docente, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

Não obstante, outra dificuldade identificada no período de regência enfatizou a condição de ensinar os conteúdos básicos da Língua Portuguesa de acordo com as especificidades dos alunos assistidos, porque em muitos casos foi preciso retroceder o conteúdo, de modo a ajustá-lo, simplificando a forma de expor as temáticas abordadas. A saber, a aquisição dos conhecimentos relativos à leitura e escrita alfabética, que não foram consolidados. As atividades realizadas evidenciaram que os alunos apresentaram dificuldades na leitura de pequenos textos, associação de palavras a imagens, baixo desempenho nos testes de competência leitora aplicados pela escola, não domínio da escrita de palavras simples como monossílabos e dissílabos em exercícios - ditados e outras tarefas.

Na realidade, as turmas manifestaram aproveitamento insatisfatório nos eixos de leitura, oralidade e análise linguística, principalmente no que compete à produção textual, no qual demonstravam demasiada dificuldade. A maioria se encontrava no nível pré-silábico, situação divergente ao que está previsto no texto da BNCC para alunos nessa fase de escolarização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Quando a normativa se reporta à apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, descreve que é necessário alfabetizar as crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse quesito, o documento não se aplicou à realidade vivenciada no estágio, visto que parcela significativa dos alunos está na contramão do que preza a BNCC, sobretudo em relação à alfabetização, em que a progressão das habilidades de

leitura e escrita no contexto da escola campo vem acontecendo a passos lentos. A pandemia ampliou as dificuldades que os professores têm para alfabetizar as crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outrossim, as estratégias de ensino planejadas e efetivadas sofreram rotineiras adaptações, dentre estas adequações, cabe citar o cuidado quanto ao ritmo de exploração dos conteúdos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), afinal o intuito foi garantir uma aprendizagem de qualidade e não apenas reproduzir mecanicamente aquilo que está descrito no currículo.

Zabala (1998) ressalta que, do ponto de vista pedagógico, devemos considerar a diversidade inerente aos alunos, haja vista que, como professores, precisamos partir da ideia de que estamos lidando com turmas heterogêneas, compostas por sujeitos com histórias de vida, conhecimentos sociais, pessoais e culturais diferentes. Nessas circunstâncias, obviamente, alguns alunos terão menos ou mais dificuldade e/ou facilidade em determinadas situações de aprendizagem. Assim, cabe aos professores criarem estratégias para atenderem ao alunado em suas particularidades, sanando as necessidades educacionais, independentemente do nível ou grau de conhecimento envolvido nessa dinâmica.

A reflexão crítica e contínua sobre o exercício docente promove o surgimento de novas compreensões que podem gerar novas práticas. Nesse aspecto, percebemos o quanto o ensino público pós ERE ampliou as fragilidades já vivenciadas, através da observação do quanto os alunos perderam no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, são incipientes as iniciativas para reverter essa situação que, de certo modo, invisibilizam as carências e dificuldades de aprendizagem dos alunos, avançando-os de um ano escolar para outro sem ao menos estes dominem os conhecimentos básicos.

Outro impasse percebido na regência/docência refere-se à assiduidade, de modo que percentagem expressiva dos alunos faltavam às aulas consecutivamente, condição que inviabilizou a compreensão dos conteúdos ministrados para esse público, pois demonstravam graves dificuldades de aprendizagem, fator que potencializou o movimento de evasão no contexto de retorno às aulas presenciais. Acerca disso, Auriglietti (2014, p. 10) ratifica que “o abandono e a evasão escolar são problemas sérios, que para sua solução precisa contar com a união de esforços de todos os envolvidos na educação, sejam professores, alunos, equipe diretiva, sociedade e políticas públicas.”

Nessa perspectiva, a evasão afeta sensivelmente a relação professor-aluno, principalmente quando nos reportamos ao processo de ensino e aprendizagem, seu desenvolvimento, intervenção didático-pedagógica e adequações metodológicas. De acordo com Libâneo (2006, p. 249) “a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”.

Portanto, o cultivo de uma relação saudável entre professor(a) e aluno é imprescindível à excelência do aprendizado, no sentido de proporcionar a convivência

desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar. O esperado é que esta relação seja alicerçada no respeito, na cumplicidade, na compreensão, na empatia, por meio da dimensão socioafetiva, plena e prazerosa. A construção desse relacionamento, produz vínculos importantes para superar as dificuldades de aprendizagem, sanar as dúvidas e gerar conhecimento. Nesse sentido, afetividade e inteligência estão atreladas, pois o aluno se sentirá confortável e instigado a participar ativamente da dinâmica realizada nas aulas, buscando interagir com o(a) professor(a) e com os demais colegas. Afeto e intelecto são dimensões interdependentes no processo de desenvolvimento do ser humano.

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desarmá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal (Freire, 2011, p. 45-46).

Nessa narrativa, ser professor(a), é antes de tudo assumir e conduzir a profissão docente com amorosidade, estando ciente de que o processo de ensino e aprendizagem requisita dedicação, comprometimento para com a formação crítica do aluno, haja vista que a educação deve ser qualificada como um ato político, mediador da constituição do sujeito, enquanto produtor de cultura, reconhecedor de sua função social humanizadora e emancipadora.

Trazendo para o contexto da regência/docência, experienciamos um relacionamento amistoso com os alunos, condição que facilitou a criação de vínculos afetivos entre nós (estagiárias) e eles (alunos). Porém, a construção desses vínculos não aconteceu automaticamente, foi uma conquista progressiva, galgada no dia a dia através da convivência nas aulas, nas atividades propostas, nas brincadeiras, no diálogo coletivo, nas tarefas de socialização, no incentivo e estímulo à oralidade dos alunos, dando a eles lugar de fala para que expressassem seus sentimentos, suas dúvidas, suas opiniões sobre a dinâmica das aulas e as compreensões a respeito dos conteúdos ministrados. Cabe considerar, que todas essas ações fizeram parte do período de observação à prática.

As experiências provenientes do estágio se tornaram indispensáveis, pois ao observarmos, participarmos e contribuirmos diretamente no desenvolvimento das atividades em sala de aula, interagimos com a realidade dos alunos e, criamos nossas próprias formas de ser, estar e agir, na relação teórico-prática, considerando-as indissociáveis.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seus repertórios de modelo, seu conhecimento

sistemático e seus padrões para o processo de reconhecer-na-ação (Schön, 2000, p. 39).

Nessas circunstâncias, devemos nos atentar para o processo de aprendizagem no transcurso do estágio no que compete à dinâmica da escola/campo, às peculiaridades didático-metodológicas orientadas pela SEMEC-Teresina, particularmente no tocante ao material complementar, que dispõe os conteúdos, habilidades e organização dos conhecimentos a serem ministrados. Nesse contexto, vale focalizar o livro didático, material utilizado em todas as aulas pelas professoras supervisoras para exposição oral dos conteúdos e correção das atividades correspondentes, aliado ao livro do aluno - material produzido pela revista Nova Escola, contendo gêneros textuais diversificados, atividades de leitura, produção e análise linguística, servindo como auxílio no processo educativo.

Na regência/docência, procurávamos trabalhar com metodologias diversificadas, deixando de lado a priorização do livro didático, isso estimulou os alunos que passaram a demonstrar maior interesse pelos conteúdos discutidos, maior participação nas aulas, eles dançavam, cantavam, expressavam-se oralmente sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa. O receio em usar o livro didático decorria de certas especificações que destoavam das necessidades educacionais diagnosticadas, se distanciando do cotidiano das turmas, ou seja, não faziam parte de seus contextos sociais. Isto posto, Tardif (2000, p. 07) infere que,

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Levando em consideração as inferências acima, entendemos que o(a) profissional docente se depara, no contínuo do seu trabalho em sala de aula, com múltiplas situações, tais acontecimentos exigem dele(a) uma postura reflexiva, dinâmica, flexível e diversificada no construto das experiências práticas. Afinal, o(a) professor(a) deve ter consciência de que os imprevistos são inerentes a sua atuação no contexto escolar. Nas turmas acompanhadas, tanto as professoras em formação quanto as titulares (supervisoras) sentiam dificuldade em trabalhar certas habilidades da BNCC por possuírem caráter complexo, principalmente referente ao eixo de produção textual.

A exemplo, as situações criadas com o objetivo de que os alunos pudessem produzir pequenos textos de diferentes gêneros textuais, majoritariamente as experiências de escrita não fluíam com facilidade, pois os alunos apresentavam dificuldades em escrever palavras, frases e orações que fizessem sentido. Em sua maioria se encontravam em nível inicial de aquisição da leitura e escrita, fato inquietante, merecedor de atenção e intervenção em caráter de urgência, de modo processual e progressivo, respeitando as limitações deles.

Embora as professoras supervisoras adotassem postura didático-metodológica tradicional, durante o estágio observou-se que, ao longo do período de observação, elas frequentemente atuavam sem uma reflexão explícita sobre as bases teóricas que sustentam seus fazeres, não reconhecendo a articulação entre teoria e prática. De modo geral, as aulas eram desenvolvidas a partir de práticas repetitivas de reprodução de tarefas para memorização e exercícios de cópia, utilizavam o quadro para desenvolver exercícios dos conteúdos ministrados, ditados e escrita do cabeçalho, momento em que as crianças demoravam bastante para escrever no caderno, em razão do não domínio da escrita convencional. Esse tempo poderia ser utilizado com atividades atrativas e dinâmicas, tais como brincadeiras, jogos coletivos e ludicidade, como nos propomos a fazer. As docentes costumavam realizar leituras rápidas de livros infantis, sem um objetivo específico, não havendo uma intencionalidade pedagógica explícita, coisa que, por vezes, se traduzia como uma atividade "passatempo", além de jogos analógicos com cartões - no verso a imagem e no anverso a palavra correspondente. "O reducionismo às perspectivas da prática instrumental leva a dissociação entre teoria e prática resultando em um empobrecimento das práticas nas escolas" (Pimenta e Lima, 2004, p. 11).

Nessa discussão, é relevante desmistificar a ideia de prática unicamente como técnica desprovida de reflexão, assim como desconstruir o pensamento de que a teoria se reduz a conceitos distantes da realidade. Outra situação causadora de inquietação na regência foi relativa ao modo como eram organizadas as estratégias metodológicas de suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem, eles eram acompanhados por um professor de reforço, porém esse "apoio" mostrava-se ineficiente e ineficaz, já que o docente designado para tal função se encarregava de encaminhá-los à outra sala, onde trabalhavam apenas com tarefas fotocopiadas. Essas tarefas pouco ou nada agregavam no processo de alfabetização do alunado, sem esquecer de que ao mesmo tempo em que recebiam o reforço, perdiam as atividades desenvolvidas pelas professoras titulares. Nesse sentido, a iniciativa era desvantajosa para a aprendizagem desse público, pois causava dúvidas e os faziam perder o conteúdo das aulas regulares.

Ademais, a atuação na escola campo, desvelou problemáticas e fragilidades provocadas pelo ERE nos anos iniciais, em se tratando de crianças que vivenciaram a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental em condições precárias, devido a dinâmica de aulas *on-line*. Além disso, uma parcela desses alunos ficou total ou parcialmente desassistida por quase três anos. A isso atribui-se a vivência de exclusão digital, tendo em vista as condições materiais e financeiras desfavoráveis das famílias, a falta de dispositivos tecnológicos de acesso à internet, somado ao não acompanhamento no desenvolvimento das atividades propostas pelos professores. Nesse viés, o isolamento social fragilizou a dimensão socioemocional, afetiva e cognitiva dos alunos, afetando, sobremaneira, o desenvolvimento integral deles, o corpo docente e todo o sistema educacional também tiveram grandes perdas no sentido material, intelectual e humano.

Em vista dos fatos, apesar das adversidades típicas e atípicas no decorrer do estágio, conseguimos ter resultados positivos através da mediação de atividades didático-pedagógicas e metodologias ativas, tais como o uso de jogos educativos digitais e analógicos, o trabalho com a música em sala de aula, recursos imagéticos e multimodais, leitura deleite (trabalho com literatura infantil), produção de cartazes, dentre outras dinâmicas diferenciadas, obtivemos respostas dos alunos que demonstravam compreensão do conteúdo trabalhado, que por sua vez, reagiram e interagiram bastante entre si, conosco e com o objeto do conhecimento (conteúdos curriculares), nesse percurso formativo. Devemos reconhecer, também, que houve um aprendizado mútuo entre nós e as professoras supervisoras, o conhecimento teórico-prático sobre o processo de alfabetização foi ampliado, sobretudo com a utilização dos jogos educativos, das leituras para deleite e demais atividades desenvolvidas, nessa relação de troca de saberes, ficou um pouco de nós nelas e um pouco delas em nós.

Reflexões finais

Com base no objetivo proposto neste estudo (descrever as práticas docentes desenvolvidas no estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental) constatamos que os protagonistas do percurso educativo, os alunos, apresentaram múltiplas dificuldades no aprendizado, sobretudo quanto a aquisição da leitura e da escrita alfabética. Nesse sentido, o trabalho de regência/docência na escola/campo foi constituído com base nas necessidades educacionais das turmas, ou seja, partimos da realidade objetiva delas, mediante a observação e as experiências de planejamento, execução e avaliação do desempenho do primeiro (1º) e segundo (2º) ano.

Inferimos que o ensino remoto provocou fragilidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na prática docente referente a regência, pois tivemos que adaptar didática e metodologicamente as ações pedagógicas ao ritmo do público-alvo. Cabe ressaltar que a vivência escolar promoveu contínuas e distintas reflexões sobre os fazeres docentes acerca da nossa constituição identitária enquanto professoras de pedagogia em formação inicial.

Como afirma Libâneo (2021) o professor tem como atividade fundante o ensino, para tanto, deve se aprofundar no desenvolvimento da profissionalidade que abrange a articulação entre a profissionalização e o profissionalismo, a primeira por simbolizar as condições ideais de formação inicial e continuada, as condições de trabalho, os recursos materiais, o ambiente, as práticas de organização e gestão escolar; e a segunda por se caracterizar pelo domínio de conteúdo, os métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, o respeito à subjetividade dos alunos, a participação na construção do projeto político-pedagógico, entre outras ações.

Na constituição do ser docente, o exercício do magistério evidenciou a essencialidade do profissionalismo e da profissionalização, pois os professores necessitam de uma

formação adequada que os permita refletir permanentemente sobre suas condições de formação e de trabalho no ambiente escolar. Com a finalidade de unificar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, nesse sentido, a aproximação universidade-escola, se traduz em uma forma de potencializar o diálogo entre ambas instituições. Ao nos reportarmos à escola/campo, podemos dizer que as professoras privilegiam a prática em detrimento da teoria, fazendo uso de atividades mnemônicas, mecânicas, repetitivas, por acreditarem que praticar é o melhor caminho para o aprendizado, porém a apropriação conceitual por parte dos alunos é primordial, insubstituível para que consigam fazer a associação entre o saber e o fazer de forma contextualizada.

Portanto, a falta de parceria na relação entre universidade e escola corrobora com o fortalecimento da visão de que o estagiário possui saberes científicos não aplicáveis à realidade da sala de aula, por consequência da brusca entrada e saída da escola os professores em formação não conseguem constituir conhecimentos e experiências capazes de subsidiar a produção da práxis educativa.

Em suma, as vivências do estágio, o ingresso na escola e a dinâmica de adaptação, causaram receio e insegurança, mas à medida em que nos relacionamos com os alunos, ganhamos confiança no trabalho desenvolvido cotidianamente. Pois, quando estávamos criando laços afetivos o período da regência/docência finalizou. Mas, aprendemos bastante sobre o processo de alfabetização de crianças e iniciamos o processo de constituição de nossa identidade docente, muito embora o tempo referente ao estágio tenha sido curto. Assim como a chegada, a partida provocou uma inquietação, uma sensação de incompletude, que não é ruim, afinal os professores devem ter consciência de que são sujeitos inacabados, aprendizes ao longo da vida profissional e pessoal.

Referências

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Programa de desenvolvimento educacional-PDE, Universidade Estadual do Paraná. Núcleo regional de educação de Curitiba. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 52, p. 321-339, set. 2013.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, jul./ago. 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da Formação Docente. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 3, p. 166-173, maio./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 25-39, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6891>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6891>. Acesso em: 11 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. 6 ed. Goiânia: Alternativa. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v.3, n. 3/4, p.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. Minas Gerais: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-23, jan./fev./mar. 2000.

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

Notas de autoria

Juliana Ferreira Lima é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). Atualmente é pedagoga efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina-PI.

Contato: julianaflima@ufpi.edu.br

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1372156910456695>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4909-1982>

Isabele Candeia da Silva é Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente cursa pós-graduação a nível de especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento da criança pela Universidade Federal do Piauí.

Contato: bellycandeia@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288833436347453>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7235-8676>

Maria de Nazareth Fernandes Martins é doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2019). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, sendo lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), campus Teresina.

Contato: nazatethfernandesmartis@ufpi.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5758292093456238>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7486-888X>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LIMA, Juliana Ferreira; SILVA, Isabele Candeia da; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: o retorno ao ensino presencial. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 28-46, 2024.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 17/06/2024

Aprovado em: 03/12/2024

Publicado em: 27/12/2024