ENTRE A ACADEMIA E O CHÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizete Oliveira de Andrade [1]

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia constitui-se como um dos momentos mais complexos e decisivos da formação docente inicial. Longe de ser apenas o cumprimento de uma carga horária obrigatória ou a mera aplicação de técnicas aprendidas em sala de aula, o estágio configura-se como um campo de conhecimento que exige a articulação constante entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana das instituições escolares. No contexto da Educação Infantil, essa relação torna-se ainda mais sensível, especialmente no que tange aos processos de alfabetização e letramento, nos quais o "brincar" e o "aprender" frequentemente entram em tensão no imaginário dos futuros professores.

Nessa perspectiva, este artigo nasce da inquietação provocada pela prática de orientação e supervisão de estágio no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica Carangola (UEMG/Carangola). Observa-se que, ao adentrarem o chão da escola, os licenciandos defrontam-se com um cenário de contradições: de um lado, a fundamentação teórica contemporânea que defende o letramento social e a ludicidade; de outro, práticas pedagógicas cristalizadas que, por vezes, ainda priorizam a mecanização e a repetição. Como orientadora, o desafio reside em auxiliar o estagiário a realizar a transposição didática sem perder o olhar crítico sobre a realidade observada.

Desse modo, a problemática que norteia este estudo busca responder a seguinte questão: De que maneira as reflexões registradas nos relatórios de estágio revelam o processo de construção da identidade docente e as dificuldades de articulação entre a teoria do letramento e a prática na Educação Infantil?

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG / Unidade Acadêmica Carangola), Pedagoga da Escola Municipal de Educação Infantil Lelena de Oliveira / Carangola/MG, elizete.andrade@uemg.br.

Sendo assim, o objetivo principal é compreender as tensões entre as teorias acadêmicas sobre alfabetização e letramento e as práticas pedagógicas observadas pelos estagiários no cotidiano da Educação Infantil.

Para alcançar tal objetivo, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental. O corpus de análise é composto por relatórios de estágio supervisionado, documentos que funcionam como dispositivos de autoformação e registros da subjetividade do estudante em formação. Através da análise de conteúdo desses registros, pretende-se mapear as recorrências, os estranhamentos e os avanços na compreensão do que significa alfabetizar letrando ou alfaletrar[2] sob a ótica de quem está dando os primeiros passos na docência.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em autores como Pimenta e Lima (2017), para discutir o estágio como pesquisa; Tardif (2014), sobre os saberes docentes; e Soares (2002; 2020), para situar as especificidades do letramento na infância. Espera-se que esta reflexão contribua para o fortalecimento do papel do professor orientador como mediador essencial entre a universidade e a escola básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, utilizando a técnica de pesquisa documental. No campo dos estudos em educação, a abordagem qualitativa de pesquisa tende a se situar na compreensão do fenômeno educativo, seus desdobramentos e suas implicações com outras dimensões presentes no cotidiano educacional. Desse modo, a pesquisa qualitativa se constitui, como afirmam Lüdke e André (2013), em

> [...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (Lüdke; André, 2013, p. 2).

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa qualitativa não é a generalização estatística, mas a compreensão profunda dos processos subjetivos e formativos (Minayo, 2014), que emergem no percurso do estágio supervisionado.

Quanto à técnica documental, trata-se de um procedimento de pesquisa em que utiliza-se de fontes de dados que ainda não receberam tratamento analítico ou científico (Cellard,

[2] Alfaletrar trata-se de uma proposta de ação educativa desenvolvida no município de Lagoa Santa sob a coordenação da Profa. Magda Becker Soares e que tem inspirado outros municípios. Esta proposta é apresentada no livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020).

2012). No contexto deste estudo, adotou-se o documento como fonte primária por permitir a observação de registros *em estado bruto*, refletindo a realidade das vivências e as percepções dos graduandos sem a interferência direta do pesquisador no momento da produção. Assim, a análise debruçou-se sobre os relatórios de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, tratando-os como monumentos históricos e pedagógicos que revelam a relação entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana no ambiente escolar.

Destarte, o *corpus* deste estudo é constituído por 10 (dez) relatórios finais de estágio supervisionado, produzidos por discentes do 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, referentes ao segundo semestre letivo de 2025. A escolha por este grupo específico justifica-se por ser o momento em que os alunos realizam sua primeira imersão sistemática na Educação Infantil, fase crucial para a observação das práticas de letramento.

Em observância aos preceitos éticos da pesquisa científica, todos os documentos foram anonimizado, ou seja, os nomes dos estagiários foram substituídos por códigos (Estagiário A, Estagiário B ...), e as instituições de ensino onde as práticas ocorreram não foram identificadas, garantindo o sigilo e a integridade dos envolvidos.

Para o tratamento dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que é entendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados entre outras forma de expressão, constituindo-se como um dos métodos mais empregados nos estudos no âmbito educacional. Como define Bardin (2016, p. 46), trata-se de

> [...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Nesse sentido, no contexto desta pesquisa, essa técnica de análise foi utilizada para compreender os significados dos relatos, transpondo os critérios de objetividade das palavras e, mediante o entendimento deles, construir uma interpretação ampla e uma conexão com o referencial teórico (Minayo, 2014).

Assim, o estudo foi desenvolvido em três etapas fundamentais (Bardin, 2016): a pré-análise, que tratou da leitura flutuante dos dez relatórios para identificação de unidades de registro recorrentes; a exploração do material: categorização dos relatos em eixos temáticos, quais sejam: o choque de realidade, as percepções sobre o letramento, a mediação da professora orientadora; e o tratamento dos resultados e interpretação, ou seja, o confronto das evidências encontradas nos relatórios com o referencial teórico discutido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e pesquisa

Para além da dicotomia entre teoria e prática, o estágio deve ser compreendido como uma atividade teórica que proporciona o desenvolvimento do olhar investigativo. Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio não é o fazer desprovido de reflexão, mas um espaço no qual o estudante-estagiário pesquisa a realidade escolar para nela intervir. Nesse sentido, afirmam as autoras (2017) que:

> [...] o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis (Pimenta; Lima, 2017, p. 36-37).

Nesta perspectiva, o papel da professora orientadora é o de mediadora de uma travessia, visto que, o estágio é o momento em que os saberes da formação (acadêmicos/científicos) confrontam-se com os saberes da experiência (do chão da escola), conforme define Tardif (2014). Essa mediação é fundamental para que o estagiário não seja meramente absorvido pela rotina escolar, mas que consiga analisá-la à luz das teorias críticas. Nessa perspectiva, Tardif (2014), afirma que os saberes experienciais são

> [...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e forma um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (...) constituem a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48-49).

Neste contexto, os saberes experienciais não são apenas saberes que se somam a outros, mas saberes que os retraduzem, que os submetem a um processo de triagem e de seleção em função das exigências da prática. Assim, os relatórios de estágio de 2025, analisados neste estudo, são a prova material desse processo de triagem, no qual os estudantes decidem quais teorias da universidade funcionam ou fazem sentido diante das crianças da Educação Infantil.

Sob esse ponto de vista, o uso de relatórios como fonte de dados justifica-se pela sua natureza de dispositivo de autoformação. De acordo com o conceito de *professor reflexivo* de Schön (1992), a escrita sobre a prática permite que o sujeito se distancie do ocorrido para

analisá-lo. Ou seja, a escrita do relatório não é apenas um registro burocrático, mas um exercício de autoria em que o estagiário organiza seu caos cognitivo diante da complexidade da sala de aula.

Nesta perspectiva, quando um profissional reflete *na* ação e *sobre* a ação, ele se torna um "investigador no contexto prático" (Schön, 1992, p. 79). Assim, não depende das categorias da teoria estabelecida, mas constrói uma nova teoria para o caso único. Sua reflexão não se limita a um processo de busca de meios para atingir fins determinados, mas define os próprios fins e os meios para os atingir.

Desse modo, ao escrever sobre as cenas de alfabetização na Educação Infantil, o estudante é instigado a nomear os processos que observou: a criança que *lê* sem saber as letras, a importância do ambiente alfabetizador e as intervenções do professor regente. Esse registro torna-se a materialidade do pensamento pedagógico em construção. Isto é, o relatório se torna um instrumento de formação reflexiva.

Ao considerar a especificidade da infância no âmbito do desenvolvimento da leitura e da escrita, os conceitos de alfabetização e letramento se fazem necessário. Para fundamentá-los, recorremos à Magda Soares (2002; 2020), quando define a alfabetização como o "[...] processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita (...)" (Soares, 2020, p. 27). Já o letramento deve ser entendido como o "[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (2002, p. 47).

Na Educação Infantil, isso se traduz na imersão da criança na cultura escrita através da ludicidade. Assim, o foco não é a codificação mecânica, mas a interação com as diversas linguagens. Nesse sentido, afirma Soares (2002) que

> [...] alfabetizar e letrar (são) duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2002, p. 47).

Essa indissociabilidade entre o aprender a técnica (alfabetização) e o participar das práticas (letramento) exige do professor regente e, consequentemente, do estagiário em formação, uma sensibilidade aguçada para o planejamento pedagógico. Na Educação Infantil, tal perspectiva é corroborada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ao estabelecer que a imersão na cultura escrita deve ocorrer de forma orgânica, respeitando os eixos estruturantes do brincar e do interagir. Ao propor o campo de experiências "Escuta, fala,

pensamento e imaginação", a Base reforça que a criança deve ser protagonista em situações reais de uso da língua, como o contato com diversos gêneros textuais, a escuta de histórias e a produção de escritas espontâneas.

No entanto, a transposição desses conceitos para a prática cotidiana das instituições escolares não é isenta de tensões. É nesse cenário de complexidade que o estágio supervisionado assume um papel central. Ele atua como o laboratório onde o acadêmico de Pedagogia observa como (ou se) a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, defendida por Soares (2002; 2020), materializa-se nas salas de aula.

Ao observar as práticas de alfabetização e letramento, os acadêmicos de Pedagogia são instigados a confrontar o idealismo acadêmico com as condições objetivas de trabalho docente, as rotinas estabelecidas e as hipóteses de escrita das crianças.

Portanto, o estágio não se limita a um espaço de observação passiva; ele é, em última análise, um dispositivo de investigação sobre a viabilidade das teorias acadêmicas diante das contingências do chão da escola. Sob essa ótica, a análise dos relatórios de estágio permite identificar os estranhamentos e as descobertas dos futuros docentes ao confrontarem o ideal pedagógico do "alfabetizar letrando" com a realidade das práticas vigentes na educação infantil de Carangola/MG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estranhamento diante da prática: o choque de realidade

A análise dos relatórios evidenciou que o ingresso no campo de estágio é marcado por uma forte dimensão afetiva, caracterizada por sentimentos de "ansiedade" e insegurança. Em 80% dos documentos analisados (oito relatórios), as narrativas revelam o impacto do encontro com a alteridade e com a responsabilidade da função docente. Esse cenário é ilustrado por relatos que destacam o nervosismo inicial: “[...] senti um frio na barriga quando entrei na sala de aula e as crianças me olharam com aqueles olhinhos de curiosidade... alguns até de choro” (Estagiário C, 2025).

Esse choque do cotidiano real manifesta-se também no receio quanto à aceitação pelo par mais experiente e na percepção da densidade populacional da sala de aula, como observado nos relatos dos Estagiários E, F e B:

> [...] tive medo de a professora não gostar de mim. Foi, no início, sufocante, mas depois, com o passar dos dias, tudo ficou bem (Estagiário E, 2025).

> [...] fiquei com medo da reação das crianças... A sala de aula tinha muitas crianças. A professora parecia, de início, não estar muito à vontade com a minha presença (Estagiário B, 2025).

> [...] as crianças correram em minha direção... fiquei assustada. Tive medo de ser derrubada por elas ou de elas se machucarem. Foi tenso! (Estagiário F, Dez. 2025).

Tais evidências convergem para a discussão de Tardif (2014) sobre o caráter social e humano do trabalho docente: a sala de aula não é um laboratório controlado, mas um espaço de interações imprevisíveis. O medo da reação das crianças ou o receio de "ser derrubada" (Estagiário F, 2025) traduzem o estranhamento diante de um corpo discente ativo e pulsante, que muitas vezes desestabiliza a projeção idealizada do ambiente escolar.

Como bem sintetiza a Estagiária A (2025), "[...] a gente pensa que a teoria estudada vai dar conta do que se tem lá, mas é bem diferente na prática", ratificando a tese de Pimenta e Lima (2017) sobre a necessidade de o estágio superar o estágio da mímese para se tornar um campo de investigação da complexidade. Essa mesma Estagiária afirmou que, mesmo tendo sido alertada sobre o distanciamento entre a teoria e a prática durante as orientações de estágio, ela não imaginava como essa distância se materializava nas salas de aulas.

Ademais, os resultados apontam que o choque de realidade não se restringe à sala de aula, mas estende-se às condições objetivas de existência do estudante de Pedagogia. A dificuldade de conciliar a jornada de trabalho com as exigências do estágio supervisionado emergiu como um fator de desgaste físico e emocional:

> [...] trabalhar e estudar é demasiadamente complexo (...) como a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, tive que trocar meu horário de almoço para realizar o estágio na parte da tarde. Uma correria muito intensa e um cansaço mental também muito grande (Estagiário G, 2025).

Esta realidade, descrita pelo Estagiário G, reflete o perfil do *estudante-trabalhador* frequente nas licenciaturas brasileiras. O cansaço mental mencionado não é apenas um dado biológico, mas um condicionante pedagógico que tensiona a capacidade de reflexão sobre a prática, exigindo do processo de supervisão um olhar sensível às questões socioeconômicas que atravessam a formação docente

Para além do impacto emocional, o choque de realidade manifesta-se na percepção das distâncias entre o discurso acadêmico do alfabetizar letrando e as práticas de mecanização ainda arraigadas no cotidiano escolar. Ao confrontarem a tecnologia da escrita com a ausência de práticas sociais (Soares, 2020), os estagiários registraram:

> [...] a professora foca muito na repetição das letras, mas quase não vi livros de literatura na mão das crianças. Parecia que o objetivo era apenas o traçado perfeito (Estagiário H, 2025).

> [...] embora a gente estude que alfabetizar e letrar são indissociáveis, na prática daquela sala eu vi um abismo. Era muita folha xerocada de famílias silábicas e pouco contexto de uso real da escrita (Estagiária D, 2025).

Essas observações revelam que o estagiário não apenas contempla a prática, mas a julga a partir do referencial teórico construído na universidade. Como aponta Soares (2020), o ensino da técnica (alfabetização) desprovido do sentido social (letramento) reduz a aprendizagem a um processo mecânico de codificação e decodificação.

Ao identificarem essa priorização da técnica em detrimento da ludicidade e da função social da escrita, os acadêmicos evidenciam o que Pimenta e Lima (2017) denominam como a função reflexiva do estágio: a capacidade de estranhar o que parece natural na rotina escolar. O relato do Estagiário J (2025) sintetiza essa tensão: "[...] esperava encontrar um ambiente de interação com a língua, mas encontrei um treino de mãos; a teoria de Magda Soares parecia um sonho distante daquelas mesas enfileiradas".

Além das tensões pedagógicas, o choque de realidade estende-se à organização do espaço físico e às condições estruturais do fazer docente. O relato do Estagiário A (2025) revela uma contradição comum no ambiente escolar: a existência de uma estrutura ampla que, no entanto, é utilizada sob uma lógica tradicional de controle:

> A sala de aula também [é ampla], mas percebi que sua organização não é muito boa para as atividades. As carteiras estão enfileiradas e nas paredes tem bastante cartazes (aniversário, letras do alfabeto, quantos somos, calendário e cartazes de atividades que as crianças fizeram com a professora desde o início do ano) (Estagiário A, 2025).

Essa disposição das carteiras em filas, descrita pelo acadêmico, confronta-se com a necessidade de um espaço dinâmico que favoreça a interação e a ludicidade na Educação Infantil. Embora o estagiário identifique a presença de materiais nas paredes – o que poderia sugerir um ambiente alfabetizador –, a crítica à organização "não muito boa para as atividades" sinaliza que a mera exposição de cartazes não garante a funcionalidade pedagógica se o espaço físico ainda é regido pela imobilidade dos corpos.

Somado a isso, emerge a questão da superlotação das turmas como um fator de "assombro" para os licenciandos, como pontua o Estagiário B (2025):

> A turma é formada por 27 alunos do pré-escolar. Fiquei assustada com esse número. Penso que o ideal seria até 20 crianças... a professora tem que se desdobrar para atender a todos (Estagiário B, 2025).

A percepção da estagiária sobre o número excessivo de crianças destaca um elemento crucial da complexidade do trabalho docente discutida por Tardif (2014): os limites impostos pela realidade institucional. O sentimento de susto e a observação de que a professora precisa

"se desdobrar" evidenciam que, para o estagiário, o exercício do alfabetizar letrando (Soares, 2020) torna-se uma meta ainda mais desafiadora quando as condições de trabalho não oferecem o suporte necessário para o atendimento individualizado às hipóteses de escrita de cada criança.

A criança como sujeito de escrita: percepções sobre o letramento

Nesta categoria, a análise dos relatórios revela uma dualidade entre a estrutura física das salas e a efetivação de práticas que reconheçam a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O Estagiário H (2025) descreve a existência de um cenário que, visualmente, parece atender aos requisitos do letramento:

> A sala de aula é bem estruturada e apresenta um ambiente alfabetizador, pois estão afixados nas paredes as letras do alfabeto, cartazes com número de alunos, aniversariantes, calendário [...] as crianças têm fichas com seus nomes e boa parte dos objetos estão com etiquetas (Estagiário H, 2025).

Contudo, ao confrontar esse cenário com a rotina pedagógica, os estagiários percebem o que Soares (2020) define como o esvaziamento do letramento. Para a autora, o ambiente alfabetizador não é apenas uma sala decorada com etiquetas, mas um espaço de circulação social da escrita. A crítica do Estagiário J (2025) sobre a fragmentação dos conteúdos evidencia essa lacuna:

> A professora usa muitas atividades em folha impressa e elas são bastante mecanizadas. Não percebi [...] uma sequência didática, por exemplo, um dia foi sobre os personagens do folclore brasileiro e no outro dia a atividade já foi sobre o ciclo da água (Estagiário J, 2025).

Essa fragmentação e o uso excessivo de folhas impressas – também citado pelo Estagiário C como uma "resistência da regente em abandonar as folhas de atividades" – demonstram que o foco escolar ainda recai sobre a tecnologia da escrita (alfabetização) em detrimento da condição social do letramento (Soares, 2020). Nos relatos desse Estagiário também ficou evidenciada importância da mediação da professora orientadora durante o desenvolvimento das atividades. Em uma passagem, ele afirmou:

> [...] a partir das orientações da professora de estágio, percebi que a improvisação de atividades durante as aulas e a não sequência dos conteúdos e temáticas pode atrasar a aprendizagem da linguagem escrita das crianças. E isso, somado ao fato de que a escrita precisa se tornar necessária e significativa para as crianças para que elas queiram aprender (Estagiário C, 2025).

A consequência direta desse modelo mecanizado é o silenciamento da reflexão da criança sobre o sistema de escrita. Em 60% dos documentos (seis relatórios), os acadêmicos identificaram que o potencial cognitivo das crianças era subutilizado, perceberam que algumas

crianças já realizavam tentativas de escrita que fugiam ao padrão pré-silábico, mas que a falta de um ambiente alfabetizador rico na sala de aula e da maior mediação da professora impediam que elas avançassem (Estagiários B, F, G, H, I, J, 2025).

Neste ponto, os dados dialogam diretamente com a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras revolucionaram a educação ao demonstrar que a criança reconstrói o sistema de escrita seguindo uma lógica própria (níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Quando o foco da aula é apenas o "treino motor", como apontado nos relatórios, ignora-se a evolução dessas hipóteses de escrita. Em vez de mediar o avanço do nível pré-silábico para o silábico através da reflexão, a escola muitas vezes se limita à cópia, tratando a escrita como um desenho e não como um sistema de representação.

Por fim, a ausência de momentos de contação de histórias, relatada por 80% dos estudantes (Estagiários A, C, E, F, G, H, I, J, 2025), reforça que a prática pedagógicas nessas salas de aulas ainda caminha a passos lentos para o que a literatura propõe. Sem a literatura e a ludicidade, a criança é privada da imersão nas diversas linguagens, tornando o processo de alfabetização um exercício burocrático, em vez de uma descoberta intelectual e social.

O papel da supervisão: a mediação da professora orientadora

O terceiro eixo de análise debruça-se sobre a influência da mediação docente no processo de formação desses acadêmicos. O estágio supervisionado, longe de ser um apêndice do curso, configurou-se como um espaço de diálogo constante entre a universidade e a escola, mediado pelas orientações em sala de aula e pela sistematização escrita nos relatórios.

A análise aponta que a qualidade da reflexão apresentada pelos estudantes é fruto direto da instrumentalização teórica prévia. Quando os estagiários utilizam termos como "ambiente alfabetizador" ou criticam a "fragmentação curricular", eles não o fazem de forma espontânea, mas mobilizando os saberes da formação (Tardif, 2014) discutidos durante a orientação. Como propõe Schön (1992), a escrita do relatório funciona como uma reflexão sobre a reflexão na ação; ou seja, o estagiário revive a prática sob a lente da supervisão acadêmica, o que permite a reconstrução de sua estrutura de conhecimento.

Nesse sentido, a atuação da professora orientadora aparece nos documentos como um suporte para o enfrentamento das angústias relatadas no início dessa análise. A mediação acadêmica impediu que o "frio na barriga" ou o "medo da reação das crianças" paralisasse o estudante, transformando esses afetos em objetos de investigação. Conforme destacam Pimenta e Lima (2017), a supervisão deve garantir que o estagiário não seja apenas um observador passivo, mas um pesquisador de sua própria prática.

Foi possível observar que as horas de estágio supervisionado, aliadas aos momentos de debate em sala, permitiram que os discentes transitassem do estranhamento inicial para uma postura propositiva. Os relatórios demonstram que, sob orientação, o aluno começa a questionar: "Como eu faria diferente desta professora regente?" ou "Como aplicar a indissociabilidade de Soares neste contexto?". Essa capacidade de projetar uma nova prática, amparada pela supervisão, é o que caracteriza a práxis pedagógica e a formação de um profissional crítico-reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise dos relatórios de estágio da turma de 2025.2 permitiu compreender que a formação docente na Educação Infantil é um processo atravessado por tensões, mas imensamente rico em possibilidades de reflexão. O objetivo de analisar as percepções dos acadêmicos sobre as práticas de alfabetização e letramento revelou que o "chão da escola" ainda impõe desafios severos à aplicação das teorias contemporâneas.

Ficou evidente que o choque de realidade, embora inicialmente marcado por sentimentos de ansiedade e insegurança, é um estágio fundamental para a desconstrução de visões idealizadas sobre a docência. O estranhamento dos alunos diante de turmas superlotadas e de práticas mecanizadas não deve ser visto como uma falha na formação, mas como o despertar de um olhar clínico e crítico, capaz de identificar as lacunas entre o "alfabetizar" e o "letrar".

A pesquisa demonstrou que a mediação da professora orientadora e a sistematização da experiência por meio da escrita acadêmica são os elementos que impedem a absorção do estagiário pela rotina burocrática da escola. Ao utilizarem as lentes de Magda Soares e Ferreiro e Teberosky para ler as tentativas de escrita das crianças, os futuros professores deixaram de ser meros expectadores para se tornarem investigadores da práxis.

Conclui-se que o estágio supervisionado, no contexto de Carangola/MG, cumpre sua função social e pedagógica ao permitir que o estudante-trabalhador ressignifique sua jornada. A distância entre a teoria e a prática, embora real, não é intransponível; ela é o espaço onde se gesta a identidade de um professor reflexivo. Espera-se que este estudo contribua para fortalecer a supervisão de estágio como um campo de pesquisa contínuo, reafirmando que toda criança tem o direito de ser alfabetizada em um ambiente de letramento pleno e lúdico.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Pedagogia, Educação Infantil, Letramento, Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 ago. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques teóricos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.