FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS
SANDRA REGINA PAZ
MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA
FLÁVIA COLEN MENICONI
(ORG.)

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

relações entre saberes, vivências e reflexões

(VOLUME 1)



Edufal

FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS
SANDRA REGINA PAZ
MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA
FLÁVIA COLEN MENICONI
(ORG.)

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

relações entre saberes, vivências e reflexões

(VOLUME 1)

Edufal
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió/AL
2026

@2026 Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Josealdo Tonholo

Vice-reitora
Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal
Eraldo de Souza Ferraz

Conselho Editorial Edufal
Eraldo de Souza Ferraz – Presidente
Diva Souza Lessa – Gerente
Fernanda Lins de Lima – Coordenação Editorial
Mauricélia Batista Ramos de Farias - Secretaria Geral
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário
Alex Souza Oliveira
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Cristiane Cyrino Estevão
Elias André da Silva
Fellipe Ernesto Barros
José Ivamilson Silva Barbalho
José Márcio de Morais Oliveira
Juliana Roberta Theodoro de Lima
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Mário Jorge Jucá
Muller Ribeiro Andrade
Rafael André de Barros
Silvia Beatriz Beger Uchôa
Tobyas Maia de Albuquerque Mariz

Núcleo de Conteúdo Editorial
Fernanda Lins de Lima – Coordenação
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

Conselho Científico da Edufal
César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
José Ignácio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Patricia Delgado Granados - Universidade de Servilha-Espanha
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Projeto gráfico
Mariana Lessa de Santana

Editoração eletrônica e Capa
Mariana Lessa de Santana

Imagem da Capa
Freepik

Revisão de Língua Portuguesa
Normalização (ABNT)
Aleph Danillo da Silva Feitosa

Catalogação na Fonte
Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal
Núcleo de Conteúdo Editorial
Bibliotecário Responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

F723 Formação docente no PIBID: relações entre saberes, vivências e reflexões (volume 1) / Fábio Rodrigues dos Santos... [et al.] (org.). – Maceió : EDUFAL, 2026.
587 p. : il. (e-book).

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5624-564-5.

1. Educação-AL. 2. Pedagogia UFAL. 3. Formação docente. I. Santos, Fábio Rodrigues dos, org. II. Paz, Sandra Regina, org. III. França, Maria Lenilda Caetano, org. IV. Meniconi, Flávia Colen, org.

CDU: 37:9 (813.5)

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
CIC - Centro de Interesse Comunitário
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada

ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Sumário

PREFÁCIO – PIBID E A FORMAÇÃO HUMANA **10**
Adelmo F. Araújo

APRESENTAÇÃO **12**
Fábio Rodrigues dos Santos; Sandra Regina Paz;
Maria Lenilda Caetano França; Flávia Colen Meniconi

NOTA DA EDITORA **16**
Eraldo Ferraz

EIXO 1:
FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA **18**

1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEDU/UFAL: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID ALFABETIZAÇÃO **19**
Salem Nicholas de Araujo Pulcino;
Sandra Regina Paz; Simone Costa

2 ARTEFATOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID **35**
Laís Evans Marques de França; Vanessa Cristina Santos da Silva;
João Pedro Rodrigues França; Giana Raquel Rosa

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E SABERES EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DO PIBID – ALFABETIZAÇÃO **47**
Tamires Layane da Silva; Samiris Leite dos Santos;
Daniela Goes da Silva; Riquely Kevilyn Lourenço; Laíse Soares Lima

4 FORMAÇÃO DOCENTE E REALIDADE ESCOLAR: DESAFIOS OBSERVADOS POR PIBIDIANAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PENEDO-AL **65**
Analice de Oliveira Soares; Ingrid Lorena da Conceição Feitoza;
Camila Gomes dos Santos Souza; Jéssica de Carvalho Leite;
Maria Lenilda Caetano França

5 MAPA DOS ANIMAIS ABANDONADOS NO BAIRRO JARBAS OITICICA: UMA AÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL 81
Marcos Vinícius Felix da Silva; Matheus Reis Dantas; Giana Raquel Rosa

6 MEMÓRIAS QUE A BRASKEM NÃO APAGA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NO PIBID 95
Adrielle Cristina Lima do Nascimento; Alexandre dos Santos; Fernanda Rafaella da Silva; Suzana Maria Barrios Luis

7 PARA ALÉM DA RECREAÇÃO E TEORIA: A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 112
Maria de Fátima Chaves David; Maria Cecília Montaldo Maciel; Luciano José Trindade Falcão; Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

8 PIBID: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE 125
Arione Silva; Vanessa Silva; Lucas Barbosa; Camila Santos

9 PIBID LÍNGUA INGLESA DA UFAL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA ESCOLA BÁSICA 139
Maiara Gaia Damasceno; Cátia Veneziano Pitombeira; William Duarte Ferreira; Willamy Amaro Marinho da Silva

10 QUANDO A MÚSICA ENCONTRA A PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID VIVENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 155
Antonio Eliezer Pereira da Silva; José Aragão de Lima Junior; Pedro Victor Lima Sarmento; Mércia Cristina dos Santos Farias; Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

11 SENTIDOS DE ENSINAR-APRENDER NO SEBS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E TENSÕES DISCURSIVAS NO PIBID (2024-2026) 174
Fábio Rodrigues dos Santos; Gisele da Silva Gomes Melo; Kety Lucy Ferreira da Silva; Rayane Vitoria da Silva Lima

12 VIVÊNCIAS DO PIBID NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PENEDO-AL **191**
Bianca Moura Santos; Jaqueline Vitória Félix Santos;
Camila Gomes dos Santos Souza; Maria Lenilda Caetano França

EIXO 2:
ESCOLA, UNIVERSIDADE E PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA **207**

13 ABSENTEÍSMO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: UM ESTADO DA QUESTÃO **208**
Maiara Karoline da Silva Batista; Emily Cavalcante Silva;
Maria Carolina de Palma Santos; Sandra Regina Paz;
Deyse Manuela Profirio da Silva

14 APRENDER A PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID ALFABETIZAÇÃO **225**
Leticia Moreira da Silva; Mariana da Silva Lopes; Camile Souza Barreto;
Laíse Soares Lima; Josenilva Da Silva Damasceno

15 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS: EXPERIÊNCIAS DO PIBID-MATEMÁTICA-EAD EM CORURIPE-AL **241**
Miguel Santos Prado da Silva; Isnaldo Isaac Barbosa;
Ramon Douglas da Silva

16 DA ESCOLA À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS (2024-2026) **258**
Bianca de Lima Santos; Clemilda Cryslayne Ferreira de Oliveira;
Fábio Rodrigues dos Santos; Kety Lucy Ferreira da Silva;
Maria Otília dos Santos Felix da Silva

17 INICIAÇÃO CIENTÍFICA & PIBID: UM ENTRELACE NECESSÁRIO **275**
João Pedro Queiroz Quadros; Felipe Rodrigues de Andrade;
Giana Raquel Rosa

18 UMA EXPERIÊNCIA COM MAX WEBER NA AULA DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO 294
Cezar Augusto Sebastião de Melo; Thabyta Gabryelle Silva dos Santos; Alaiza Gomes Lisboa; Davi Andrade Pereira

EIXO 3:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO 310

19 LETRAMENTO CRÍTICO E RACISMO ESTRUTURAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA INGLESA NO PIBID 311
Luigi Vasconcelos da Silva; Caique Souza Alves; Cátia Veneziano Pitombeira

20 MAPAS INVISÍVEIS NA SALA DE AULA: GÊNERO E SEGREGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 327
Ana Cristina Conceição Santos; Ana Paula Barros da Silva; Andressa Andréa de Souza

21 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL 341
Alyne Claudyne Marques de Souza; Edneide dos Santos Silva; Larissa Pereira Alves; Ana Cristina Conceição Santos

22 PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL NO PIBID/ ESPANHOL: O SENTIR EXISTIR (RE) EXISTIR E SER MULHER 356
Denise Bento Bráz; Júlia Monteiro Marinho; Yasmin Camille Batista de Lima; Flávia Colen Meniconi

23 RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO DE VIDAS E CORPOS NEGROS: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID DE PEDAGOGIA DA UFAL 373
Anne Isabelle Ferreira de Melo; Eliana Ferreira dos Santos Vieira; Karen Camile Rodrigues dos Santos; Suzana Maria Barrios Luis; Valki Rian Viana Alves

24 SABERES INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM NARRATIVAS TRADICIONAIS **389**
Maycon Henrique Correia de Holanda; Maria Joice da Silva Fernandes; Franciel Ferreira da Silva; Julio Nunes Machado; Ivanderson Pereira da Silva

EIXO 4:
LINGUAGENS, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS **403**

25 A INTERDISCIPLINAR ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA CULTURA POPULAR VOLTADA À EDUCAÇÃO INFANTIL **404**
Luciana Castella Borda; Caline Carvalho de Oliveira; Carlos Daniel dos Santos; Juliete Santos da Silva; Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

26 A MEDIÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS DO PIBID **420**
Karinna Vieira de Lima; Mônica Patrícia da Silva; Renata Maria Malta da Costa

27 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO DICIONÁRIO ILUSTRADO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA **434**
Maria Aparecida de Farias; Marta Maria Minervino dos Santos; Ana Karolyne de Melo Afonso Ferreira; Poliana da Silva França; Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei

28 ESTRATÉGIAS INTERATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRODUÇÃO TEXTUAL E FLUÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS **449**
Adenilson dos Santos Evangelista; Marta Maria Minervino dos Santos; Karine Ramos Valerio; Poliana da Silva França; Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei

29 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID ALFABETIZAÇÃO NO SERTÃO ALAGOANO **465**
Arlene Laíse Almeida Oliveira; Maria Anabel Lima dos Anjos; Taise dos Santos; Natanael Robson Bezerra Felix; Laíse Soares Lima

30 O GÊNERO TEXTUAL RECEITA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID COM A CULINÁRIA ALAGOANA **482**
Éwane Kailany da Silva Santos; Taís Vitória da Silva Rodrigues; Sandra Regina Paz; Angélica Tenório de Albuquerque Mendonça de Souza; Cláudia Sivini Cabral Rodrigues

EIXO 5:
TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO **499**

31 CONTRIBUIÇÕES DO JORNAL "CONEXÃO PIBID" PARA REFLEXÕES E PRÁTICAS EM ENSINO DE FÍSICA **500**
Anna Carolinny da Silva Cavalcante; Rayana Karla da Silva; Jairo Silva Santos; Ivanderson Pereira da Silva

32 MASSINHA DE MODELAR CONDUTORA COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA **514**
Lílian Machado dos Santos; Maria Alline Bezerra de Sousa; Simone Silva da Fonseca; José da Silva Barros

33 O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE MATEMÁTICA E QUÍMICA: O ESTUDO DE FUNÇÃO AFIM E MASSA MOLECULAR MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS **532**
José da Silva Barros; James Alex da Silva; Alexsandro Agricio Alves; Cleyton Pinheiro Soares; Weversson da Silva Vieira

34 PRÁTICAS DE INTERVENÇÕES INTERDISCIPLINARES APLICADAS AO ENSINO BÁSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID **548**
Ana Carla De Araújo Silva; Carlos Henrique Salgueiro Ferreira; Gustavo dos Santos Barbosa; Tasso de Oliveira Sales; José da Silva Barros

SOBRE AUTORES/AS **564**

PREFÁCIO
PIBID E A FORMAÇÃO HUMANA

No universo da formação de professores(as), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desponta como um campo complexo, múltiplo e plural, no qual as possibilidades formativas caminham em diversas direções, carregando em seu bojo potenciais educativos capazes de não somente promover a formação acadêmica, teórico-metodológica, mas também promover a formação de Seres Humanos pensantes e transformadores.

O PIBID, agora instituído Lei nº 15.518, de 22 de setembro de 2026, já foi e continua sendo espaços de resistências, de vivências e de reflexões; não se resume a um mero conjunto de metas normativas; revela-se como pontes vivas entre as instituições que o compõem, sobretudo entre as universidades e o chão das escolas públicas. Seus objetivos apontam para propósitos maiores e propõem formações docentes como travessias compartilhadas, nas quais a teoria acadêmica e a *práxis* cotidiana não apenas se encontram, mas se fecundam mutuamente.

Ao colocar o(a) futuro(a) docente desde cedo no pulsar da sala de aula, em diálogos com os saberes e vivências dos mestres em exercício e a realidade viva dos(as) licenciandos(as), o programa não apenas valoriza o magistério e qualifica as licenciaturas, mas devolve ao ato de ensinar-aprender o seu caráter de compromisso ético, social e transformador.

As tecituras formativas no âmbito do PIBID rejeitam a frieza propedêutica e linear dos manuais técnicos para se constituírem em ecologias vivas de saberes, em que o rigor conceitual da universidade e a sabedoria pulsante da escola pública aprendem a dialogar de igual para igual, nas pluralidades e diversidades das gentes, dos mundos e das realidades, quiçá um exercício primeiro de *Religação dos Saberes* (Morin, 2007), um entrelaçamento de fios, de e em territórios de encontros e construções, nos quais as experiências deixam de ser mero cumprimento de protocolos e passam a ser vivências compartilhadas, exercícios de inclusão, respeito, cuidado e a construção de outros mundos possíveis, isto é, mais justos, sustentáveis, fraternos e afetuosos.

Sejamos, portanto, utópicos, entre denúncias e anúncios, continuemos a jornada que nunca finda, pois os caminhos se abrem à medida que nós, viajantes, trilhamos a jornada, ou seja, mais do que observar, podemos construir, num convite derradeiro de mergulho e de reflexão contínua sobre nossas próprias práticas, a compreensão de que identidades profissionais não nascem prontas, mas se forjam nas travessias sensíveis entre o que aprendemos e o que ensinamos, mas, sobretudo, no esforço diário em aproximar e harmonizar o que pensamos, sentimos, falamos e fazemos, em constantes celebrações na alegria da *poética do encontro humano* (Toro, 2009).

Adelmo F. Araújo
Coordenador Institucional do PIBID/UFAL
Primavera/2026

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne pesquisas, reflexões e relatos de experiência produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), constituindo um panorama representativo da relação entre a formação universitária e o cotidiano da educação básica pública alagoana. O conjunto de textos ora apresentados tem como princípio orientador a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assumindo a escola pública como espaço formativo, de produção de conhecimento, de investigação e de constituição de identidades.

O fio condutor que atravessa e unifica o conjunto dos trabalhos é o que entendemos como a práxis pedagógica, como espaço de articulação indissociável entre a universidade e a escola pública. Entendida como ação e reflexão humana sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2019), essa práxis orienta a iniciação à docência enquanto acontecimento histórico e socialmente situado. Sob essa perspectiva, a formação inicial transcende a mera aplicação de fórmulas acadêmicas e consolida-se em um diálogo ético e estético, no qual os referenciais teóricos são testados, tensionados e ressignificados diante das demandas concretas da sala de aula.

Nesses termos, a obra organiza-se em torno de cinco eixos temáticos articulados, que evidenciam a unidade conceitual do livro sem fragmentá-lo em uma simples listagem sequencial de capítulos.

O primeiro eixo, intitulado **formação docente crítica e reflexiva**, concebe o "constituir-se professor" como um processo contínuo, dinâmico e permanente de humanização e socialização profissional. Superam-se as concepções bancárias (Freire, 1987) e reducionistas que restringem a formação inicial ao acúmulo de disciplinas. Ao mobilizar instrumentos metodológicos como diários de bordo, narrativas formativas e escritas reflexivas, os licenciandos, os supervisores e os coordenadores analisam narrativas produzidas acerca do fazer docente. A leitura e a reflexão dessas narrativas contribuem para o desenvolvimento da atitude analítica, a resignificação das ações didático-pedagógicas e a tomada de decisões de forma consciente e crítica. Nessa seara, a reflexão crítica sobre a prática constitui o movimento dialético pelo qual a curiosidade ingênua se converte em curiosidade epistemológica. Este eixo também problematiza os impactos de políticas e reformas curriculares, como as contrarreformas do Novo Ensino Médio e da BNCC, reforçando o compromisso político do futuro docente na resistência à ideologia fatalista neoliberal.

O segundo eixo, **escola, universidade e pesquisa-ação colaborativa,** reúne textos que articulam escola, universidade e pesquisa-ação colaborativa, evidenciando a superação da assimetria e do distanciamento histórico entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de educação básica. As pesquisas evidenciam o estabelecimento de um espaço de coformação e planejamento compartilhado com gestores, professores-supervisores e licenciandos. A pesquisa-ação e as metodologias colaborativas transformam as contradições do cotidiano escolar em oportunidades de aprendizagem e inovação institucional. Do ponto de

vista teórico, essa cooperação baseia-se na concepção da comunicação discursiva e da alteridade (Bakhtin, 1895-1975). Para ele, o enunciado pedagógico configura-se como um elo na cadeia comunicativa, onde os sujeitos ocupam posições de consciências equipolentes. Da mesma forma, a autonomia docente e discente realiza-se na capacidade de saber escutar, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção consciente no mundo.

No eixo dedicado à **diversidade, inclusão e justiça social na educação**, a coletânea reafirma o compromisso ético e de/contra/anticolonial da prática pedagógica com os direitos humanos, a equidade e o combate às diversas formas de exclusão. As intervenções registradas propõem caminhos para a valorização das pluralidades étnico-raciais, culturais, linguísticas e de gênero. Tais dimensões estão ancoradas na ética universal do ser humano e no combate a qualquer forma de discriminação de classe, raça ou gênero. Articula-se também à teoria bakhtiniana do *outro*, segundo a qual a consciência e o acabamento estético do sujeito dependem fundamentalmente da visão exotópica e do olhar amoroso da alteridade (Bakhtin, 2023).

O eixo **Linguagens, cultura e práticas pedagógicas** aborda linguagens, cultura e práticas pedagógicas, assume as linguagens, nas suas múltiplas manifestações (oral, escrita, literária, musical, visual, corporal e gestual), como práticas sociais constitutivas dos sujeitos e emancipatórias. A sensibilidade pedagógica manifesta-se em propostas interdisciplinares de valorização das expressões da cultura popular nordestina, da aplicação do letramento crítico decolonial e dos multiletramentos. Nesse cenário, o trabalho pedagógico transcende o ensino gramatical

instrumental e o que poderíamos entender como "monológico", ainda que pautados no processo de ensino e não na realidade pedagógica propriamente dita.

O eixo **Tecnologias, Inovação Pedagógica e Ensino**, por sua vez, estrutura-se em uma concepção crítica de inovação, que não se reduz à mera adoção passiva de artefatos digitais, mas abrange a renovação intencional das metodologias didáticas e da mediação pedagógica. Os capítulos investigam o potencial formativo de metodologias ativas, jogos educacionais e analógicos, jornais escolares, recursos audiovisuais e sequências didáticas investigativas. As abordagens apresentadas convergem com a postura freireana sobre a técnica e a tecnologia: sem divinizá-las nem diabolizá-las, mas utilizando-as com curiosidade crítica a serviço do desenvolvimento humano e da transformação social. As tecnologias tornam-se, assim, instrumentos para colocar o mundo em diálogo e exercitar a cidadania ativa.

Em suma, ao integrar contribuições provenientes de diferentes áreas e de modo interdisciplinar, o livro preserva uma rigorosa coerência conceitual, temática e ética. Esta coletânea ganha forma como um registro coletivo de práxis, proposição e resistência pedagógica, em seus mais diversos âmbitos, demonstrando, por meio de evidências, que a iniciação à docência promovida pelo PIBID constitui uma força indispensável para a consolidação de uma escola pública democrática, plural, inclusiva, reflexiva e socialmente referenciada.

Desejamos uma excelente leitura e que contribua para novas produções e experiências nas escolas públicas de educação básica!

Os(as) organidoraes(as)

NOTA DA EDITORA

A publicação, pela EDUFAL, de uma coletânea oriunda do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alagoas reafirma a função social da editora universitária: ***transformar o conhecimento produzido na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em um bem público, acessível e duradouro***.

Mais do que reunir textos, esta obra sistematiza um panorama representativo e vivo da relação entre a formação universitária e o cotidiano da escola pública alagoana. Ela materializa a aposta de que se aprende a ser professor(a) na prática refletida, no chão da escola e no diálogo permanente com seus sujeitos.

Esta coletânea revela a amplitude dessa experiência formativa para os futuros docentes da educação básica. Para um melhor entendimento, a obra está estruturada em cinco eixos:

- **O primeiro eixo**, *Formação Docente Crítica e Reflexiva*, concebe o constituir-se professor(a) como um processo contínuo e permanente de humanização e profissionalização.
- **O segundo**, *Escola, Universidade e Pesquisa-Ação Colaborativa*, supera a histórica assimetria entre a universidade e a educação básica, afirmando a educação como intervenção consciente no mundo.

- **O terceiro**, *Diversidade, Inclusão e Justiça Social na Educação*, assume um compromisso ético, decolonial e anticolonial com os direitos humanos, a equidade e o combate às exclusões.
- **O quarto**, *Linguagens, Cultura e Práticas Pedagógicas*, trata as múltiplas linguagens — oral, escrita, literária, musical, visual, corporal e gestual — como práticas sociais constitutivas e emancipatórias.
- **O quinto**, *Tecnologias, Inovação Pedagógica e Ensino*, apresenta uma concepção crítica de inovação, que não se resume ao uso de artefatos digitais, mas se estende à renovação intencional de metodologias e mediações.

Ao publicar este acervo, a EDUFAL preserva a memória do PIBID-UFAL, socializa saberes, inspira novas práticas e reafirma que investir na formação docente é investir no futuro da escola pública alagoana.

Prof. Dr. Eraldo Ferraz
Diretor da EDUFAL/2026

EIXO 1:

FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA

1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEDU/ UFAL: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID ALFABETIZAÇÃO

Salem Nicholas de Araujo Pulcino
Sandra Regina Paz
Simone Costa

INTRODUÇÃO

Criado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma resposta aos desafios históricos da formação inicial de professores(as) no Brasil. Ao inserir licenciandos(as) nas escolas públicas desde os primeiros semestres da graduação, o Programa reconhece que a docência exige, desde o início, o contato sistemático e orientado com a realidade socioeducacional da escola, bem como a identificação das potencialidade e dos desafios do trabalho pedagógico em sala de aula.

Considerando que a formação inicial de professores, desenvolvida nos cursos de licenciatura, constitui um momento fundamental para a construção da identidade profissional docente, uma vez que possibilita ao licenciando a apropriação dos primeiros conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da docência (Fernandes; Lima, 2024), o PIBID se apresenta como um programa que proporciona experiências singulares e enriquecedoras aos licenciandos(as) que o integram, inserindo-os no cotidiano escolar, *lócus* privilegiado de formação docente, antes do término do processo formativo na graduação, e permitindo-lhes maior autonomia em relação aos estágios supervisionados, na medida em que podem atuar de forma mais significativa no contexto da sala de aula, com o suporte do professor supervisor da escola.

O PIBID se constitui como um valioso componente na ampliação da interface escola-universidade e no despertar de relevantes debates para a área da Pedagogia, a partir das vivências experienciadas pelos atores contemplados pelo programa. A partir desses pressupostos, nasce o Subprojeto intitulado "(Co) formação de pedagogos(as) alfabetizadores(as) no contexto da Educação de Alagoas: pesquisa-ação-colaborativa na interface escola-universidade" (PIBID 2024-2026). A iniciativa advém da necessidade de formar professores alfabetizadores em um estado que, em 2024, apresentou a maior taxa de analfabetismo do Brasil, com 14,2% das pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025).

O Subprojeto objetiva fomentar a formação de pedagogos(as) com experiências de ensino, pesquisa e extensão no campo da alfabetização e do letramento, em uma perspectiva de pesquisa-ação-colaborativa e de coformação de professores em escolas públicas do Ensino Fundamental. Além disso, novas perspectivas e entraves são apresentados aos licenciandos(as) de Pedagogia, dentre eles,

> [...] a premente necessidade de alfabetização e letramento de crianças, na perspectiva do direito à educação, em um mundo em constante transformação social, econômica e tecnológica (PIBID, 2024).

Diante desse cenário, questiona-se: quais as contribuições do PIBID, especificamente do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) Alfabetização, do CEDU/UFAL, para a formação inicial dos licenciandos(as) em Pedagogia da UFAL? Quais têm sido as potencialidades e os desafios para a realização da (co)formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as)?

O presente capítulo tem como objetivo central identificar e analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as), identificando, a partir da análise dos relatórios técnicos apresentados pelos(as) bolsistas de formação inicial, como tem ocorrido a inserção orientada na escola pública e de que modo essa imersão tem favorecido a formação da identidade de professores(as) alfabetizadores(as). O trabalho buscará analisar as potencialidades e os desafios da realização da (co)formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as), a partir da ótica e das percepções daqueles(as) que

vivenciam o programa em sua essência e materialidade, considerando sua natureza, seus objetivos, desafios e potencialidades.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES(AS): O QUE NOS DIZEM À LITERATURA

Foi apenas em 2022 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) foi atualizada de modo a incluir diretamente em seu escopo "a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica" (Brasil, 2022), como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

Embora o Brasil tenha avançado significativamente nos índices de alfabetização nos últimos anos, atingindo o percentual de 66% de crianças alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental em 2025, segundo o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), divulgado pelo INEP (2026), os resultados ainda evidenciam desigualdades entre as diferentes regiões do país. Esse percentual representa um aumento de 7 pontos percentuais em relação ao resultado nacional do ICA de 2024 e a superação da meta de 64% estabelecida para o ano de 2025. Ainda assim, os resultados apresentados por estado expõem a persistência de desigualdades regionais, sinalizando um desafio que permanece a ser enfrentado.

Da mesma forma, os índices do estado de Alagoas também apresentam melhora significativa em relação aos anos anteriores, conforme demonstrado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Percentuais de Alagoas na Avaliação de Alfabetização de 2023, 2024 e 2025.

Ano	Meta - ICA	Real - ICA
2023	Não encontrado	44%
2024	50%	49%
2025	56%	64%

Fonte: Inep (2024; 2025; 2026).

Como pode ser constatado a partir da Tabela 1, verifica-se que, pela primeira vez desde o estabelecimento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Alagoas supera a meta estabelecida. Em paralelo, como demonstrado anteriormente, o estado continua apresentando a maior taxa de analfabetismo do Brasil entre a população de 15 anos ou mais, evidenciando a permanência de desafios relacionados à alfabetização e à escolarização da população. Esse cenário destaca um dos aspectos essenciais do processo de alfabetização: a formação inicial dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Evidentemente, não se pode eximir os demais agentes envolvidos no processo de escolarização nem responsabilizar exclusivamente o(a) professor(a) pela não alfabetização dos estudantes em sala de aula. Entretanto, é inegável que o papel do(a) professor(a) alfabetizador(a) é essencial. Nesse contexto, manifesta-se entre os docentes o sentimento de angústia diante do fracasso escolar, especialmente quando não é possível alfabetizar da maneira como se compreende que o estudante deveria aprender, conforme discutido por Szymanski e Brotto (2013). As autoras também problematizam a dicotomia entre teoria e

prática, destacando como essa separação pode contribuir para o fracasso no processo de alfabetização. Nesse sentido, colocam no centro do debate a indissociabilidade entre esses conceitos e sua relação com a formação docente, ao trazerem à tona o entendimento de que não estamos condenados

> [...] a sermos conduzidos por teorias, esquecendo-nos de que elas decorrem de uma análise complexa, sistemática e rigorosa – portanto, científica – dos dados formulados a partir da realidade posta" (Szymanski; Brotto, 2013, p. 241).

Portanto, o Subprojeto "(Co)formação de pedagogos(as) alfabetizadores(as)", ao trabalhar com a proposta da pesquisa-ação-colaborativa, atua no sentido de garantir que a prática pedagógica realizada pelos(as) bolsistas do programa não seja "descolada" da realidade das salas de aula, mas se constitua como uma teorização da prática vivenciada, consubstanciada em uma práxis educativa.

DIMENSÕES METODOLÓGICAS E RESULTADOS: PARA ONDE OS DADOS APONTAM?

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental. A abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de identificar, a partir dos relatórios finais produzidos pelos(as) bolsistas do Subprojeto, as contribuições do PIBID para a formação desses(as) bolsistas como professores(as) alfabetizadores(as) no contexto educacional alagoano.

Ademais, a pesquisa qualitativa favorece a análise de como tem ocorrido a inserção orientada dos(as) pibidianos(as)

do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) Alfabetização na escola pública e de que modo essa imersão favorece a formação inicial desses(as) licenciandos(as). Além disso, essa abordagem permitirá identificar as potencialidades e os desafios da realização da (co)formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as) do curso de Pedagogia, a partir das perspectivas e percepções daqueles(as) que vivenciam o programa.

A opção pela análise documental justifica-se pela composição do objeto investigado. Os relatórios do PIBID constituem registros produzidos pelos(as) próprios(as) licenciandos(as) ao longo de sua experiência formativa, revelando percepções, aprendizagens e desafios vivenciados na prática pedagógica. Trata-se, portanto, de documentos que expressam o processo de formação que este estudo se propõe a analisar. Autores como Kripka, Scheller e Bonotto (2015) descrevem a análise documental como

> [...] aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 58).

Para uma compreensão mais aprofundada do material e buscando interpretar significados não imediatamente evidentes, foi também utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), com opção pela análise temática. A escolha desse tipo de análise ocorreu em razão de sua possibilidade de abranger as experiências dos(as) bolsistas e favorecer a identificação das questões centrais presentes nos relatos acerca das contribui-

ções do programa para a formação desses(as) bolsistas como alfabetizadores(as).

O processo seguiu as etapas propostas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015). A primeira etapa da pesquisa constituiu-se na configuração do *corpus* documental, composto por 16 relatórios produzidos pelos(as) bolsistas, denominados Pibidianos (P1 a P16), ao final de um ano de atuação, como exigência do programa. A segunda etapa, referente à análise dos dados, foi desenvolvida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos relatórios, buscando uma primeira aproximação com o material e a identificação de elementos recorrentes. Na etapa de exploração do material, os dados foram organizados em unidades de registro e, posteriormente, agrupados em categorias temáticas. Nessa etapa, ocorreu a codificação, que consiste em selecionar unidades de registro e atribuir-lhes etiquetas que permitam extrair significados relevantes.

Para isso, foram organizadas, em um único arquivo, as três seções presentes nos relatórios analisados que constituíram o material para a análise temática: a) Reflexões; b) A iniciação à docência: formação e identidade profissional; e c) Considerações finais. Durante a leitura flutuante, essas seções foram selecionadas por concentrarem elementos que possibilitaram responder, com maior precisão, às questões da pesquisa. Para garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes, os(as) bolsistas foram identificados(as) por códigos alfanuméricos, de P1 a P16. Na etapa de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, permitindo a

construção de inferências sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial do(a) professor(a) alfabetizador(a) no contexto educacional do estado de Alagoas.

A partir desse processo analítico, foram construídas três categorias temáticas que expressam as principais dimensões identificadas nos relatórios dos(as) bolsistas. A primeira categoria, "Compreensão de teoria e prática", focaliza a articulação entre os saberes acadêmicos adquiridos na graduação e as experiências vivenciadas no cotidiano da escola pública. A segunda, "Concepções da identidade docente", discute o processo de construção do "ser professor(a)" e a função social da profissão. A terceira, "Desafios e potencialidades de se formar professor(a) alfabetizador(a)", destaca as complexidades específicas da alfabetização e do letramento no contexto da educação pública do estado de Alagoas. Por fim, procedeu-se à exploração do material por meio da codificação temática e agrupamento das unidades de registro em categorias analíticas. Como ferramenta auxiliar, utilizou-se o software Iramuteq[1] para realização da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), contribuindo para identificação das proximidades lexicais presentes no *corpus*.

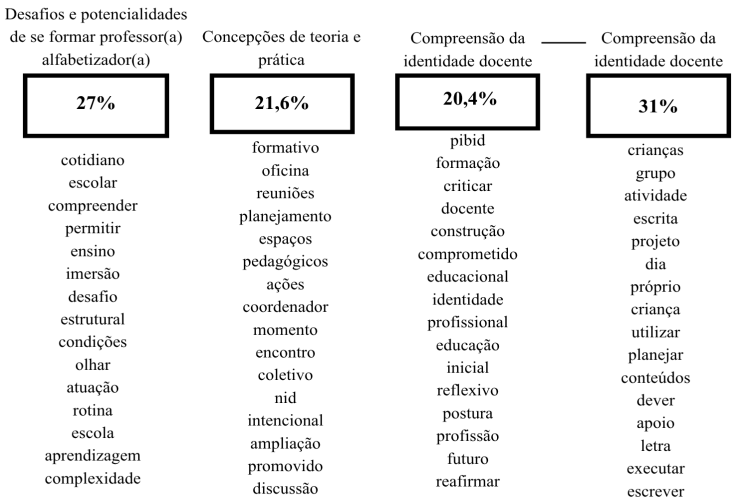
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização deste trabalho, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) orientou o processo de análise, articulando a fase de exploração do material ao tratamento dos resultados, etapa em que foi utilizado o *software* Iramuteq. Os 16 relató-

1 Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um software livre e gratuito desenvolvido por Pierre Ratinaud, utilizado para realizar análises estatísticas de dados textuais em pesquisas qualitativas.

rios dos(as) bolsistas analisados constituem documentos que expressam, de forma direta e em primeira pessoa, o processo de formação vivenciado pelos(as) futuros(as) professores(as) alfabetizadores(as), constituindo uma fonte privilegiada para os objetivos desta investigação. Esses documentos são registros sistemáticos que contemplam desde a descrição das atividades desenvolvidas nas escolas até reflexões críticas sobre a identidade docente e a prática pedagógica.

Figura 1 - Dendrograma de grupos de sentido formados a partir dos relatórios.



Fonte: Elaboração própria (2026).

A partir da identificação das temáticas recorrentes no conjunto analisado, foram construídas três categorias temáticas: “Concepções de teoria e prática”, “Compreensão da identidade

docente" e "Desafios e potencialidades de se formar professor(a) alfabetizador(a)".

O *software* Iramuteq foi utilizado como recurso tecnológico de apoio à análise, contribuindo para a identificação de agrupamentos de termos e unidades de registro que apresentam proximidade estatística e semântica, posteriormente relacionados às categorias construídas no processo interpretativo, conforme ilustrado na Figura 1. Esses agrupamentos correspondem a conjuntos de unidades de registro que compartilham aproximações temáticas e semânticas. No processamento realizado pelo Iramuteq, tais aproximações são identificadas por meio da frequência e da coocorrência dos termos, permitindo observar palavras que aparecem frequentemente associadas em determinados contextos e que podem, assim, indicar núcleos de sentido relevantes para a análise. A interpretação desses agrupamentos, contudo, foi realizada à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Apresentaremos esses agrupamentos por meio das unidades de registro mais significativas, buscando evidenciar as compreensões, reflexões e categorias de sentido construídas pelos(as) bolsistas que integram o Programa. Mas, considerando o limite estabelecido, apresentaremos um recorte da pesquisa.

Formação inicial docente

Os grupos de sentido 1 e 4 estão relacionados à categoria "Compreensão da identidade docente", representando, conjuntamente, 51,4% do total de registros realizados pelo *software* no conjunto dos relatórios. Os elementos centrais dessa catego-

ria são aqueles que aparecem no texto com maior recorrência e se relacionam de maneira complementar. O grupo de sentido 4 concentra-se na dimensão reflexiva e teórica da formação, enquanto o grupo de sentido 1 materializa essa identidade por meio da ação pedagógica e da autonomia desenvolvida no âmbito dos subprojetos.

Por conseguinte, essa categoria apresenta forte conexão com os conceitos trabalhados por André e Placco (2007), ao explorarem que a identidade profissional docente possui uma dimensão subjetiva que abrange a história pessoal, os valores, os sentidos e os significados que o educador atribui a sua função social. Além disso, para Roldão (2007), essa percepção constitui o início da compreensão da especificidade da função docente, na medida em que o licenciando compreende que sua distinção social não está apenas em "saber o conteúdo", mas em assumir a responsabilidade de "fazer outros aprenderem". Trata-se, portanto, de reconhecer a responsabilidade e o compromisso ético-profissional de contribuir, por meio dos saberes e conhecimentos, para a formação de outras pessoas, sobretudo das crianças atendidas pelo Subprojeto nas salas de aula das escolas participantes.

Nesse sentido, os relatórios do Subprojeto vinculado ao CEDU/UFAL favorecem a percepção de que, por meio do PIBID, os(as) pibidianos(as) passam a se reconhecer como futuros(as) professores(as) alfabetizadores(as) antes mesmo da conclusão da graduação, superando a compreensão de que a identidade profissional docente se constitui apenas após a obtenção do diploma. A narrativa da pibidiana P3 revela esse processo ao rela-

tar que sua identidade docente se encontra em construção e que o PIBID desempenha um papel decisivo ao ajudá-la a compreender a complexidade e a relevância social da profissão docente. Nessa perspectiva, a docência ultrapassa a dimensão individual, uma vez que envolve uma formação que medeia e possibilita a formação de outros sujeitos, especialmente estudantes que ainda estão construindo seus referenciais sobre estudo, escola e professores. Esse aspecto pode ser observado quando a bolsista afirma que:

> [...] PIBID também teve um papel decisivo na construção da minha identidade docente, pois me permitiu reconhecer-me como futura professora, entendendo a relevância social da profissão e o impacto que o trabalho docente pode ter na vida dos estudantes (Pibidiana 3).

Tal afirmação relaciona-se à narrativa expressa no relatório da P3. Gomes *et al*. (2013) explicam que, considerando

> [...] o processo de formação do professor [...] é um processo de socialização, pode inferir-se que as interações sociais são elementos que contribuem para a construção da identidade, pela criação de um sentimento de pertença a um grupo (Gomes *et al*., 2013, p. 248).

Trata-se, nesse sentido, de um grupo no qual se estuda, debate, forma-se e contribui-se para uma formação coletiva e colaborativa na relação entre Universidade e Escola.

Convergindo com a ideia de relevância social, destacam-se as palavras “crianças” e “grupo” entre as de maior ocorrência no

grupo de sentido 1. A primeira remete aos sujeitos que, na perspectiva das pibidianas, são diretamente impactados pelas ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto, enquanto a segunda representa o coletivo constituído por professores(as) coordenadores(as), professores(as) supervisores(as) e bolsistas. Esses aspectos contribuem para evidenciar o PIBID como um espaço de construção coletiva e de (co)formação colaborativa, no qual a identidade docente emerge e se constrói por meio do compartilhamento de experiências, dos estudos coletivos, das reflexões, das análises e da escrita individual e coletiva, produzida a partir dos diários de campo. Tais elementos reafirmam que a formação docente constitui também uma construção identitária que se forja no trabalho coletivo, sistemático e orientado, conforme sintetizam Gorzoni e Davis (2017, p. 1404): "Portanto, se a profissionalidade é desenvolvida, a profissionalização é conquistada".

Contextualmente, compreende-se a profissionalidade como um processo formativo e progressivo, constituído ao longo da trajetória profissional e da vida do(a) docente, envolvendo a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências e modos de exercer a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das proximidades lexicais presentes no *corpus*, articulada à codificação temática e ao agrupamento das unidades de registro em categorias analíticas, na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin, foi possível inferir que a construção da identidade docente se manifesta tanto na dimensão reflexiva (Classe 4) quanto na autonomia prática para planejar e

desenvolver projetos (Classe 1), correspondendo, conjuntamente, a 51,4% dos registros analisados. Esses resultados evidenciam elementos da práxis pedagógica projetada no Subprojeto "(Co)formação de pedagogos(as) alfabetizadores(as) no contexto da Educação de Alagoas: pesquisa-ação-colaborativa na interface escola-universidade".

No que se refere ao primeiro objetivo específico, os resultados indicam que os(as) pibidianos(as) do Subprojeto a partir das vivências intra e extrassala de aula proporcionadas pela inserção orientada, desenvolvem processos de reflexão, problematização e criação sobre a docência. Nesse movimento, articulam elementos da experiência docente dos(as) professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) às próprias experiências construídas durante a formação inicial, contribuindo para a constituição de uma identidade docente em processo de construção.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; PLACCO, V. N. S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/911. Acesso em: 9 jul. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimpr. da 1. ed. de 2011. Lisboa: Edições 70, 2011.

FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. C. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p.

e816, 2024. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e816. Acesso em: 13 abr. 2026.

GOMES, P. M. S. *et al*. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 247–267, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/LFSfvP8BmGkxQFrwfsyhXsH/?format=html&lang=pt. Acesso em: 13 maio 2026.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1396–1413, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 9 jul. 2026.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira — 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94–103, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 jul. 2026.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTO, I. J. O. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 233–253, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/6SSqSY3rgm9gVTSZwTXDznq/?lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2026.

2 ARTEFATOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID

Laís Evans Marques de França
Vanessa Cristina Santos da Silva
João Pedro Rodrigues França
Giana Raquel Rosa

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e Biologia na educação básica enfrenta diversos desafios relacionados à infraestrutura escolar, à escassez de recursos didáticos e à necessidade de tornar os conteúdos científicos mais significativos para os estudantes (Sampaio; Marin, 2004). Em muitas escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, as aulas ainda são desenvolvidas predominantemente por meio de metodologias expositivas, centradas na transmissão de conteúdos, o que pode limitar o interesse e a participação dos alunos (Peretto *et al.*, 2015).

Nesse cenário, torna-se necessário buscar estratégias pedagógicas capazes de promover maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos escolares. As metodologias ativas e os diferentes artefatos metodológicos surgem como possibi-

lidades para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e contextualizado (Libâneo, 2013). Jogos didáticos, estudos de caso, atividades investigativas e dinâmicas colaborativas constituem exemplos de recursos que favorecem a construção do conhecimento por meio da interação, da problematização e da participação ativa dos estudantes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado papel relevante nesse processo ao aproximar os licenciandos da realidade escolar e incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Peretto *et al.*, 2015). A inserção dos bolsistas nas escolas possibilita a elaboração e a aplicação de diferentes estratégias de ensino que dialogam com as necessidades dos estudantes e pode contribuir tanto para a aprendizagem quanto para a formação inicial docente.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo relatar e discutir as experiências desenvolvidas no âmbito do programa, a partir da utilização de diferentes artefatos metodológicos no ensino, desenvolvidos por bolsistas do PIBID Biologia em uma escola pública da rede estadual de Alagoas. As atividades envolveram a aplicação de um Kahoot analógico sobre teorias evolutivas, estudos de caso voltados ao ensino de protozooses, dinâmica colaborativa para revisão dos grupos vegetais, bingo referente ao conteúdo de células, jogos de cartas e jogos de tabuleiro. A partir dessas experiências, busca-se refletir sobre as potencialidades e os desafios da utilização de recursos metodológicos alternativos no ensino de Ciências e Biologia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PIBID e formação docente

Partindo da compreensão de que teoria e prática constituem dimensões indissociáveis da formação docente, os licenciandos costumam ter contato mais aprofundado com os conhecimentos teóricos ao longo da graduação, enquanto as experiências práticas, em muitos casos, restringem-se aos componentes curriculares de estágio supervisionado, seja de observação ou de regência, desenvolvidos em um período relativamente curto, de menos de seis meses. Nesse sentido, o PIBID tem possibilitado aos bolsistas a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as vivências proporcionadas pelas escolas parceiras, favorecendo a reflexão sobre o fazer docente e contribuindo para a formação de professores pesquisadores.

Além disso, a participação no programa permite compreender a dinâmica da escola pública em diferentes aspectos, desde o planejamento pedagógico até a execução das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Ao discutir o processo de inserção dos futuros professores na profissão, Lima (2004) destaca que:

> Basicamente, o início da docência caracteriza-se pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Porém, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional ainda não é efetivamente profissional. Assim, as características do início da docência aí se manifestam com algumas especificidades (Lima, 2004, p. 1).

A reflexão apresentada pela autora evidencia que os primeiros contatos com a realidade escolar constituem momentos fundamentais para a construção da identidade docente. Nesse contexto, o PIBID amplia essas experiências ao proporcionar uma inserção mais contínua e significativa no ambiente escolar, permitindo que os licenciandos desenvolvam práticas pedagógicas, estabeleçam relações com a comunidade escolar e reflitam criticamente sobre os desafios da profissão.

De acordo com Gatti *et al.* (2014, p. 48), o PIBID favorece a formação inicial dos licenciandos ao proporcionar experiências diversificadas de ensino, permitindo a criação e a experimentação de diferentes estratégias didáticas. Além disso, o programa incentiva a reflexão sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento da autonomia e a busca por soluções diante das situações vivenciadas no ambiente escolar, contribuindo para o amadurecimento profissional dos futuros professores. O compartilhamento das ações e do trabalho com o professor supervisor, bem como a abertura ao diálogo e ao trabalho colaborativo, também contribuem para a formação inicial dos discentes.

Metodologias ativas no ensino de Ciências e Biologia

Em escolas públicas marcadas pela limitação de recursos materiais, a criatividade docente assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas mais atrativas e inclusivas. Assim, a inovação no ensino não está necessariamente associada ao uso de tecnologias sofisticadas, mas à capacidade do professor de adaptar recursos simples e acessíveis às necessidades dos estudantes. A utilização desses instrumentos permite diversifi-

car as práticas pedagógicas e atender às diferentes formas de aprendizagem presentes em sala de aula.

Segundo Krasilchik (2008), o ensino de Biologia deve proporcionar oportunidades para que os estudantes desenvolvam a capacidade de observar, questionar, interpretar e relacionar os conhecimentos científicos com situações presentes em seu cotidiano. Dessa forma, a utilização de jogos didáticos, estudos de caso, atividades investigativas e dinâmicas colaborativas pode contribuir para tornar os conteúdos mais significativos.

As metodologias ativas têm se destacado por promover maior protagonismo discente e estimular a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. No contexto do ensino de Ciências e Biologia, os artefatos metodológicos não devem ser compreendidos como substitutos das metodologias tradicionais, mas como recursos complementares capazes de ampliar as possibilidades de ensino. Assim, a diversificação das práticas pedagógicas pode contribuir para uma educação mais significativa e contextualizada.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus A. C. Simões.

As intervenções pedagógicas foram realizadas em turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no bairro do Vergel do Lago, em Maceió, Alagoas, durante o período de 2024 a 2026. Considerando as limitações estruturais presentes no contexto escolar, os bolsistas buscaram desenvolver estratégias metodológicas utilizando materiais acessíveis e de baixo custo, visando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e participativo. Nessa seara, Freire (1996) destaca que ensinar exige criatividade, reflexão e comprometimento com a realidade dos educandos. Nesse sentido, a prática pedagógica deve considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos, buscando estratégias que favoreçam a construção do conhecimento mesmo diante das limitações existentes.

Por estar inserida em uma região periférica, a escola enfrenta algumas limitações relacionadas à disponibilidade de recursos didáticos e materiais pedagógicos, o que representa desafios para o planejamento e a execução de determinadas atividades. Entretanto, essas limitações não impediram o desenvolvimento de práticas inovadoras. Ao contrário, estimularam a elaboração de estratégias diferenciadas e a utilização de recursos confeccionados manualmente, demonstrando que a criatividade pedagógica pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino, mesmo em contextos com poucos recursos.

Ao longo desse período, foram elaborados e aplicados diferentes artefatos metodológicos, entre eles jogos didáticos, bingo educativo, Kahoot analógico, jogos de cartas, jogos de tabuleiro, estudos de caso, *escape room*, rotação por estações,

atividades do tipo “passa ou repassa” e dinâmicas colaborativas voltadas para conteúdos de Biologia.

Os recursos utilizados nas intervenções foram confeccionados pelos próprios bolsistas, priorizando materiais de baixo custo e de fácil acesso. Para a elaboração dos estudos de caso, foram utilizados recursos de inteligência artificial como ferramenta de apoio na construção das situações-problema e dos casos clínicos fictícios, posteriormente revisados e adaptados pelos licenciandos de acordo com os objetivos pedagógicos propostos.

Os demais jogos e materiais didáticos também foram produzidos de forma artesanal, utilizando papelão, em casos de jogos de tabuleiro e Kahoot analógico; folhas de papel A4; palitos de madeira; TNT; cartolina, para a confecção do “Ludo”; cola, tesoura e materiais recicláveis. As plaquinhas utilizadas em atividades de perguntas e respostas foram confeccionadas com papelão e palitos de madeira, enquanto alguns jogos de tabuleiro e jogos de cartas foram elaborados pelos bolsistas com impressões simples e materiais reutilizáveis, permitindo a adaptação dos recursos às necessidades das turmas e à realidade da escola.

Além dos materiais físicos, algumas atividades utilizaram recursos digitais gratuitos para auxiliar no planejamento e na organização das propostas, demonstrando que a combinação entre criatividade pedagógica e acessibilidade pode favorecer a construção de diferentes estratégias de ensino no contexto da escola pública. Cabe destacar que as diferentes estratégias desenvolvidas não tiveram como finalidade substituir a aula expositiva tradicional, mas atuar como recursos complementares, capazes de ampliar as possibilidades de ensino e favorecer uma

aprendizagem mais contextualizada, interativa e significativa para os estudantes.

As atividades foram planejadas coletivamente pelos bolsistas, em parceria com o professor supervisor, considerando os conteúdos trabalhados em sala de aula e as necessidades apresentadas pelos estudantes. Os resultados apresentados neste trabalho foram obtidos a partir das observações realizadas durante as intervenções, dos registros produzidos pelos bolsistas, das anotações em diário de campo e dos *feedbacks* fornecidos pelos estudantes e pelo professor supervisor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID demonstraram que a utilização de artefatos metodológicos pode contribuir para o ensino de Ciências e Biologia, mesmo em contextos escolares marcados por limitações estruturais e escassez de recursos didáticos. A aplicação de estratégias diversificadas e o uso de materiais adaptados permitem ampliar as possibilidades de ensino, possibilitando que os estudantes construam conhecimentos científicos de forma contextualizada e significativa.

Entre as metodologias aplicadas, o *Kahoot* Analógico destacou-se pelo elevado nível de engajamento observado durante as aulas. A dinâmica baseada em perguntas e respostas estimulou a competição entre os grupos, incentivando a colaboração, a argumentação e a tomada de decisões coletivas. Durante a atividade, os estudantes discutiam as alternativas antes de responder, permitindo a troca de conhecimentos e a construção conjunta das respostas. Além disso, o formato lúdico contribuiu para tor-

nar a revisão do conteúdo de teorias evolutivas mais atrativa, rompendo com a rotina das aulas expositivas tradicionais.

Os estudos de caso utilizados para trabalhar protozooses também apresentaram resultados positivos. Embora, inicialmente, os estudantes tenham demonstrado dificuldades para interpretar os casos clínicos de forma autônoma, a adaptação metodológica realizada pelos bolsistas permitiu transformar a atividade em um momento de construção coletiva do conhecimento. A mediação constante favoreceu a participação dos alunos e possibilitou relacionar os conteúdos científicos a situações próximas da realidade, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da capacidade de análise.

De forma semelhante, a dinâmica sobre os grupos vegetais mostrou-se eficiente para a revisão dos conteúdos de Botânica. A utilização do pátio da escola como espaço pedagógico diferenciado despertou o interesse dos estudantes e favoreceu a participação ativa nas tarefas propostas. O trabalho em equipe permitiu que os alunos discutissem características dos diferentes grupos de plantas, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e contribuindo para minimizar dificuldades frequentemente associadas ao ensino de Botânica, como a memorização de termos e conceitos específicos.

Outras estratégias lúdicas, como o bingo educativo sobre células e os jogos de tabuleiro e cartas, também se mostraram importantes ferramentas de revisão dos conteúdos. Essas atividades proporcionaram um ambiente mais descontraído e participativo, favorecendo a interação entre os estudantes e estimulando a aprendizagem por meio da ludicidade. Durante as

aplicações, foi possível observar maior envolvimento dos alunos, especialmente daqueles que normalmente apresentavam menor participação nas aulas expositivas. Da mesma forma, atividades como a rotação por estações e o *escape room* contribuíram para diversificar as práticas pedagógicas e romper com a rotina tradicional da sala de aula. A variedade de estratégias possibilitou contemplar diferentes formas de participação nas turmas, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Outro aspecto relevante observado durante as intervenções foi a necessidade de constante adaptação das metodologias à realidade escolar. Questões como o grande número de estudantes por turma, as limitações de tempo e as dificuldades de aprendizagem exigiram ajustes durante a execução das atividades. Essas situações evidenciaram a importância da flexibilidade docente e da capacidade de reorganizar estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes e com as limitações estruturais da escola.

Além dos benefícios para os alunos, as experiências contribuíram para a formação inicial dos bolsistas do PIBID. O planejamento, a elaboração dos materiais, a aplicação das atividades e a resolução de desafios encontrados em sala de aula proporcionaram vivências que aproximaram os licenciandos da prática profissional. Dessa forma, o programa favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação pedagógica, ao trabalho colaborativo e à reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram que a utilização de diferentes artefatos metodológicos pode contribuir para tornar o ensino de Biologia mais dinâmico, participativo e significativo. A diversidade de estratégias aplicadas, associada à utilização de materiais acessíveis e de baixo custo, demonstrou que a limitação de recursos presente em muitas escolas públicas não impede necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas.

As intervenções realizadas possibilitaram ampliar a participação dos estudantes, favorecer a aprendizagem colaborativa e aproximar os conteúdos científicos da realidade dos alunos. Além disso, a necessidade de adaptar as estratégias às condições da escola e às características das turmas evidenciou a importância da criatividade, da flexibilidade e do planejamento no exercício da docência.

Do ponto de vista da formação inicial, o PIBID mostrou-se um importante espaço de articulação entre teoria e prática, permitindo aos licenciandos vivenciar o cotidiano escolar, refletir sobre os desafios da profissão e desenvolver competências relacionadas à mediação pedagógica, ao trabalho colaborativo e à construção de recursos didáticos.

Dessa forma, conclui-se que os artefatos metodológicos não têm a finalidade de substituir as metodologias tradicionais de ensino, mas de atuar como recursos complementares, capazes de enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência vivenciada

no PIBID reforça a importância de investir em estratégias diversificadas e contextualizadas, capazes de considerar as diferentes realidades da escola pública e contribuir para a formação de professores mais críticos, criativos e comprometidos com a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28 nº1, 2012, 13-34. Disponível em Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066 Acesso em: 12/06/2026

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 09, n. 2, p. 01, 2004.

PERETTO, E. *et al*. Influência do PIBID nas aulas de Ciências e Biologia. **Unoesc & Ciência - ACHS**, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 181–186, 2015. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/7660. Acesso em: 11 jun. 2026.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E SABERES EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DO PIBID – ALFABETIZAÇÃO

Tamires Layane da Silva
Samiris Leite dos Santos
Daniela Goes da Silva
Riquely Kevilyn Lourenço
Laíse Soares Lima

INTRODUÇÃO

A docência voltada às infâncias requer um trabalho pedagógico sensível às especificidades das crianças pequenas, compreendendo-as como sujeitos históricos, sociais e de direitos. Nesse sentido, refletir sobre a formação inicial de professores para a atuação na Educação Infantil implica reconhecer a complexidade do fazer docente e a necessidade de experiências formativas que articulem teoria e prática desde os primeiros anos da licenciatura.

É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ganha relevância ao promover a inserção de licenciandos nas escolas

públicas da Educação Básica, fortalecendo a relação entre universidade e escola. O programa busca contribuir para a valorização da formação docente e para a aproximação dos estudantes de licenciatura às experiências que constituem o exercício da docência. Conforme apontado no projeto do PIBID/UFAL (2024), o programa possibilita aos graduandos vivências que articulam ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a construção de práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, o PIBID, edição 2024-2026, está organizado em Núcleos de Iniciação à Docência (NID), entre os quais se destaca o NID Alfabetização, cujas ações desenvolvidas no contexto desta pesquisa estão voltadas à Educação Infantil. Embora o núcleo esteja vinculado ao campo da alfabetização, as práticas realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil parceiro, localizado no município de Delmiro Gouveia, não têm como finalidade a alfabetização formal das crianças, considerando que essa não constitui uma obrigatoriedade da Educação Infantil. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas valorizam as interações, as brincadeiras, as múltiplas linguagens e o contato das crianças com a cultura escrita de maneira significativa e lúdica, respeitando as especificidades da pequena infância.

A inserção dos(as) pibidianos(as) nesse contexto possibilitou reflexões acerca da prática docente, das relações estabelecidas com as crianças, do planejamento pedagógico das atividades e das singularidades que envolvem o trabalho com a primeira infância. Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar as experiências formativas vivenciadas no PIBID – Alfabetização,

buscando compreender como a inserção no contexto escolar contribui para a construção de saberes docentes e para o desenvolvimento da identidade profissional na Educação Infantil.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica constitui uma conquista legal consolidada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em seu Art. 29, define como finalidade dessa etapa "[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 2017, p. 22).

Desse modo, a profissionalização da docência na Educação Infantil pressupõe o reconhecimento de que o trabalho pedagógico com crianças pequenas demanda conhecimentos específicos e competências construídas ao longo da trajetória formativa dos professores. Conforme destacam Aquino e Tebet (2022), existe uma base de conhecimentos indispensável ao exercício da docência, o que afasta a ideia de que essa atuação decorra de habilidades naturalmente atribuídas às mulheres.

Historicamente, as práticas de cuidado e educação das crianças estiveram associadas ao âmbito doméstico e à maternidade, contribuindo para a compreensão da docência na Educação Infantil como uma extensão do cuidado materno. No entanto, essa concepção vem sendo progressivamente questionada à medida que se reconhece a complexidade do trabalho desenvolvido

nessa etapa educacional. Assim, o princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar, reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), exige profissionais capazes de mobilizar saberes pedagógicos, éticos e relacionais construídos por meio da formação inicial, da formação continuada e da experiência docente.

Nesse sentido, Tardif (2014) compreende que os professores mobilizam saberes plurais e heterogêneos, construídos ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Para o autor, esses conhecimentos são provenientes da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Essa compreensão aproxima-se da concepção de formação docente defendida por Freire (1991), para quem ninguém nasce educador, mas se constitui educador em um processo permanente de formação, construído na articulação entre prática e reflexão sobre a prática.

O exercício da docência demanda, portanto, uma postura investigativa diante do cotidiano educativo, na qual o professor analisa suas ações, questiona suas escolhas pedagógicas e busca continuamente novos conhecimentos para qualificar sua atuação. Nessa direção, os saberes docentes não são produzidos apenas nos espaços formais de formação, mas também no exercício cotidiano da profissão, quando os professores elaboram conhecimentos específicos a partir das situações concretas vivenciadas em seu contexto de trabalho.

É por essa perspectiva que compreendemos o trabalho docente na Educação Infantil: uma prática multifacetada, criativa e dinâmica, que ultrapassa a simples transmissão de

conhecimentos e se configura como uma atuação que exige sensibilidade para compreender as singularidades da infância, capacidade de observação, escuta atenta e constante reflexão sobre as experiências vividas pelas crianças nos contextos educativos (Oliveira *et al*., 2019).

Nessa direção, Barbosa (2013) ressalta que educar crianças pequenas implica acompanhá-las em seus processos de inserção e participação no mundo, o que confere especial relevância à organização da vida cotidiana nas instituições de Educação Infantil. Assim, aspectos como a organização dos espaços, a gestão do tempo, a seleção dos materiais, as interações estabelecidas e as experiências planejadas pelo professor constituem elementos fundamentais da ação pedagógica, uma vez que influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças.

Compreender a docência na Educação Infantil nessa perspectiva significa reconhecer que o professor é responsável por criar contextos educativos que favoreçam a exploração, a curiosidade, a imaginação e a construção de conhecimentos pelas crianças. Tal compreensão distancia-se de concepções tradicionais que reduzem o trabalho docente ao controle dos comportamentos infantis, à transmissão de conteúdos ou, exclusivamente, aos cuidados físicos. Ao contrário, pressupõe uma postura profissional que reconhece as crianças como sujeitos competentes, capazes de interpretar e ressignificar o mundo a partir de suas experiências.

Nessa seara, ao discutir as especificidades do ser docente na Educação Infantil, Garanhani (2010) identifica diferentes dimensões que caracterizam essa atuação profissional. A primeira

refere-se ao professor como analista simbólico, isto é, aquele que busca compreender as crianças em suas singularidades e nos contextos socioculturais em que estão inseridas, fundamentando suas decisões pedagógicas a partir dessa leitura da realidade. A segunda dimensão compreende o professor como profissional da relação, capaz de estabelecer vínculos, respeitar diferenças e promover interações que favoreçam o desenvolvimento infantil. A terceira apresenta o professor como artesão, que cria, recria e reinventa práticas em diálogo com as culturas infantis, reconhecendo as crianças como participantes ativas dos processos educativos. Por fim, destaca-se o professor como construtor de sentidos, atento às múltiplas linguagens das crianças, por meio das quais elas comunicam pensamentos e conhecimentos.

Dessa forma, o planejamento e a mediação das experiências educativas passam a ser orientados por uma compreensão ampla da criança e de suas formas particulares de estar, sentir, pensar e agir no mundo. A profissionalidade docente na Educação Infantil constitui-se na articulação entre diferentes saberes, experiências e dimensões humanas. Ser professor de crianças pequenas vai além de uma racionalidade técnico-instrumental voltada à aplicação de métodos e procedimentos; trata-se de uma prática permeada por histórias de vida, afetos e experiências que influenciam a forma como os profissionais compreendem a infância e organizam suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir das vivên-

cias de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao Núcleo de Iniciação à Docência (NID) Alfabetização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, edição 2024-2026. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender e explicitar as experiências formativas desenvolvidas no cotidiano escolar, considerando os significados, as percepções, as relações e as aprendizagens construídas pelos sujeitos envolvidos durante o processo de iniciação à docência.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Delmiro Gouveia – AL, espaço no qual os bolsistas desenvolveram ações voltadas à Educação Infantil, acompanhando a rotina pedagógica, as interações e as práticas realizadas com as crianças. Participaram da experiência os bolsistas do PIBID, as crianças atendidas pela instituição, as professoras supervisoras e a coordenadora de área do NID Alfabetização.

Este relato de experiência constitui-se como uma possibilidade de reflexão e análise crítica sobre as práticas desenvolvidas no processo formativo, permitindo compreender como as vivências no contexto escolar contribuem para a construção dos saberes docentes e da identidade profissional. Nesse sentido, o estudo não se limita à descrição das ações realizadas no CMEI, mas busca analisar as aprendizagens produzidas a partir da inserção dos licenciandos no cotidiano da Educação Infantil, considerando os desafios, as relações e os conhecimentos construídos ao longo dessa experiência.

A produção dos dados ocorreu ao longo das atividades desenvolvidas entre março de 2025 e abril de 2026, por meio

de observações do cotidiano escolar, registros reflexivos, relatórios elaborados pelos bolsistas e acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas no CMEI. As observações possibilitaram identificar aspectos relacionados à rotina da Educação Infantil, às interações entre crianças e professores, às estratégias pedagógicas utilizadas e às especificidades do trabalho docente com a pequena infância.

Já os registros e relatórios permitiram sistematizar as experiências vividas, favorecendo momentos de reflexão sobre a prática e sobre os processos formativos construídos ao longo da participação no programa. As experiências desenvolvidas no CMEI foram analisadas de forma reflexiva, buscando relacionar a prática cotidiana às discussões teóricas sobre formação, saberes e docência na Educação Infantil.

A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DESAFIOS

Primeiros contatos com a docência

O primeiro contato com a docência, especialmente com as crianças pequenas, por meio das experiências vivenciadas, foi marcado por expectativas, entusiasmo e pelo desejo constante de aprender e compreender a prática docente. A ansiedade por conhecer cada detalhe do ambiente escolar pulsava em nós, despertando um olhar atento, capaz de aprender com as experiências vividas e de construir conhecimentos junto às professoras e às crianças.

Todavia, a expectativa que acompanhava as primeiras experiências também esteve permeada por sentimentos de insegurança, medo e incerteza diante do que encontraríamos e realizaríamos na prática pedagógica. O receio de errar, de não conseguir conduzir as atividades planejadas ou de não alcançar os objetivos esperados esteve presente nos momentos iniciais da vivência escolar. Ao longo desse processo, fomos compreendendo que não se nasce professor; a docência não se constitui como um dom ou uma habilidade inata, mas como uma profissão construída continuamente por meio da formação, da reflexão e da experiência. Assim, nesse percurso, o medo revelou-se como parte constitutiva do nosso processo formativo, na medida em que impulsionava questionamentos, aprendizagens e o desenvolvimento profissional. Não poderíamos permitir que ele nos paralisasse; ao contrário, precisávamos seguir compreendendo que estamos em constante processo de aprendizagem e que é fundamental ouvir, observar e aprender com todos aqueles que nos cercam.

Nesse sentido, entendemos que o ser docente se constitui como uma construção gradual, desenvolvida na interação com os sujeitos e os espaços, não ocorrendo de forma imediata. Foi diante de cada desafio, de cada tentativa, dos planejamentos que não aconteceram conforme o esperado e até mesmo dos erros, observando as crianças, suas diferentes respostas e refletindo sobre a prática, que compreendemos que a docência exige flexibilidade, sensibilidade e capacidade de adaptação diante das situações que emergem no cotidiano escolar. Além disso, em cada observação realizada, percebemos a necessidade constante

de reorganizar estratégias, compreendendo que os imprevistos também fazem parte do processo educativo e da construção da identidade docente.

Nessa perspectiva, vale destacar uma, dentre tantas, experiências vivenciadas no CMEI que nos possibilitou compreender, o significado da docência na Educação Infantil. Durante as ações de rotina da turma, especialmente na chamadinha realizada com a utilização de um recurso pedagógico confeccionado pelos pibidianos (uma pescaria com peixes contendo os nomes das crianças), uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que geralmente apresentava dificuldades para participar das atividades propostas e interagia pouco com os colegas, aproximou-se do grupo, demonstrando interesse pela atividade.

Assim, com nosso auxílio, identificou seu nome entre os demais e conseguiu reproduzi-lo no quadro, letra por letra. As outras crianças permaneceram em silêncio, observando atentamente a participação do colega e, ao perceberem que ele havia conseguido concluir a ação, vibraram junto com ele. Esse momento de inclusão nos permitiu compreender que ser professor da Educação Infantil envolve reconhecer e valorizar as singularidades de cada criança, celebrar pequenas conquistas e contribuir para que todas se sintam acolhidas, valorizadas e pertencentes ao espaço escolar.

Vale ressaltar que, nessa caminhada inicial de formação docente, a relação entre escola e universidade também se apresentou como um aspecto indispensável do processo formativo. Embora sejam espaços com perspectivas distintas, ambos estão

diretamente conectados, pois a universidade oferece os conhecimentos teóricos necessários à formação docente, enquanto a escola proporciona a vivência concreta da prática pedagógica. A teoria estudada a cada dia iluminava nossas ações cotidianas, oferecendo direcionamentos e explicações sobre o fazer docente. Assim, reafirmávamos, a cada experiência, o que poeticamente Ostetto (2008, p. 132) nos lembra ao afirmar que ser docente na Educação Infantil é "[...] perceber as polaridades da vida: nem tudo alegria, nem tudo tristeza, nem só acertos, nem só erros, mas isso e aquilo".

É importante, ainda, destacar que as experiências iniciais vivenciadas na Educação Infantil também possibilitaram uma nova percepção acerca dos espaços-tempos escolares, permitindo compreender que todos os momentos presentes na rotina possuem intencionalidade pedagógica. Desde a acolhida até a saída, cada experiência de cuidado e educação vivenciada pela criança pequena contribui para seu desenvolvimento, sua aprendizagem e a construção de relações sociais. Nessa perspectiva, espaços como sala de referência, brinquedoteca, pátio, cantinho da leitura, refeitório e área externa desempenham papel fundamental no processo educativo, favorecendo interações, socializações e descobertas.

Essa reflexão evidencia a importância da organização dos espaços pelo professor, uma vez que ela influencia diretamente as possibilidades de aprendizagem das crianças. Ambientes acolhedores, estimulantes e planejados de acordo com as necessidades infantis favorecem a autonomia, a participação e o sentimento de pertencimento. Durante as observações realizadas,

compreendemos, por exemplo, que uma sala organizada com produções construídas pelas próprias crianças valoriza suas experiências, fortalece suas identidades e contribui para a construção de conhecimentos no cotidiano escolar.

Da mesma forma, compreendemos que a rotina pedagógica na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento da autonomia, da convivência e da segurança emocional das crianças. Todos os momentos do dia possuem potencial educativo, inclusive as situações relacionadas ao cuidado, à alimentação, à higiene e ao descanso. Essas experiências constituem elementos indispensáveis para que a criança se adapte ao ambiente escolar e se sinta acolhida, segura e pertencente a esse espaço. Assim, as vivências na Educação Infantil permitiram compreender que cada detalhe presente na organização da sala de referência e do cotidiano escolar influencia significativamente o desenvolvimento das crianças.

Construção dos saberes docentes

A inserção no CMEI parceiro, por meio das práticas pedagógicas, dos planejamentos coletivos e das vivências na sala de referência junto às crianças, possibilitou compreender a docência para além dos conhecimentos teóricos discutidos na formação acadêmica. Essas experiências evidenciaram que os saberes da profissão também são construídos e fortalecidos no cotidiano da instituição, nas relações estabelecidas com as crianças e nos desafios que atravessam a prática escolar.

No âmbito das vivências desenvolvidas no PIBID – Alfabetização, os momentos de planejamento coletivo constituem-se

como importantes espaços de construção dos saberes docentes, possibilitando aos pibidianos participar da elaboração, discussão e reorganização das propostas pedagógicas desenvolvidas. Esses planejamentos, realizados quinzenalmente com a participação de todos os integrantes do NID, têm como referência o Currículo Municipal da Educação Infantil e buscam contemplar as especificidades de cada sala de referência, considerando as necessidades, os interesses e as formas de participação das crianças no cotidiano escolar. Dessa maneira, o planejamento coletivo contribui para as trocas e para o apoio mútuo entre os pibidianos e as professoras experientes, que sugerem caminhos e constroem novas possibilidades educativas alinhadas às realidades vivenciadas pelas crianças em cada turma.

Além disso, esses momentos possibilitaram ao grupo compreender que a prática docente exige intencionalidade pedagógica, uma vez que as ações não podem ser escolhidas aleatoriamente, apenas com o intuito de preencher lacunas ou servir como passatempo, mas precisam considerar as singularidades das crianças observadas cotidianamente, potencializando seus processos de desenvolvimento. Assim, os planos, orientados pela coordenadora de área e revisados pelas supervisoras e coordenadoras do CMEI, contemplam propostas de brincadeiras, vivências com as múltiplas linguagens e experiências com a cultura escrita, evidenciando como o fazer pedagógico na Educação Infantil é permeado por experiências ricas e diversificadas, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Amparados nesses planejamentos, seguimos na convivência cotidiana com as crianças, especialmente nas interações que

ocorrem no interior da sala de referência. Esse contato diário favoreceu o desenvolvimento de um olhar mais atento às múltiplas formas de expressão infantil, permitindo reconhecer as crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e participantes do processo educativo. Percebemos que é nesse espaço de convivência, marcado por brincadeiras, rodas de conversa, mediações e atividades dirigidas, que se constroem relações de confiança entre crianças e professores.

Paralelamente, os pibidianos têm vivenciado não apenas a construção dos planos, mas também a mediação de experiências que envolvem oralidade, literatura infantil, musicalidade, exploração dos espaços e ações relacionadas à linguagem escrita. Essas vivências contribuem diretamente para a compreensão de que o fazer pedagógico na Educação Infantil não se reduz à aplicação de atividades impressas, uma vez que propostas centradas exclusivamente em lápis e papel não contemplam a multiplicidade dos processos de desenvolvimento infantil. Ao contrário, a prática docente constitui-se nas interações e brincadeiras com as crianças, exigindo do professor em formação criatividade, reflexão constante e capacidade de replanejamento diante das situações que emergem no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, vale ressaltar uma vivência concreta do projeto de leitura desenvolvido no CMEI parceiro. No âmbito dessa proposta, foram confeccionados passaportes literários com o objetivo de incentivar a aproximação das crianças com a literatura e registrar as histórias lidas ao longo do ano escolar. Desse modo, ao explicarmos que os livros podem nos levar a diferentes lugares sem que precisemos sair do lugar, também

dialogamos sobre a importância dos documentos, estabelecendo uma relação com o passaporte literário. Nesse momento, apresentamos um documento de identificação e as crianças passaram a levantar hipóteses sobre sua função, questionando para que servia e se também possuíam documentos semelhantes. Essa experiência evidenciou a curiosidade genuína das crianças diante de situações novas e demonstrou como elas buscam atribuir significado ao mundo que as cerca. Compreendemos, então, que o professor da Educação Infantil deve estar atento a essas manifestações, acolhendo e valorizando as falas infantis, para que as curiosidades se transformem em ricas aprendizagens.

Desse modo, práticas cotidianas como rodas de conversa, contação de histórias, escrita espontânea, palavra do dia e chamadinha configuraram-se como situações formativas que possibilitaram aos pibidianos compreender a intencionalidade do trabalho docente e o papel da mediação na inserção das crianças no universo letrado. Ao acompanhar e participar dessas experiências, foi possível perceber que a aproximação das crianças com a linguagem escrita na Educação Infantil ocorre de forma contextualizada e significativa, por meio de situações reais de uso da leitura e da escrita presentes no cotidiano escolar. Essas experiências fortaleceram a construção dos saberes docentes na articulação entre teoria e prática, evidenciando que a formação do professor se constitui de maneira situada nas relações estabelecidas com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID – Alfabetização possibilitaram uma aproximação significativa com a

realidade da Educação Infantil, favorecendo a compreensão das especificidades que caracterizam o trabalho docente nessa etapa da Educação Básica. A inserção no cotidiano escolar permitiu perceber que a docência com crianças pequenas exige sensibilidade, escuta atenta, observação constante e capacidade de responder, de forma intencional, às demandas e singularidades de cada criança.

O contato direto com a dinâmica da sala de referência também evidenciou desafios que nem sempre se apresentam de forma concreta na formação inicial, revelando a complexidade do fazer docente e a necessidade de um olhar comprometido com o desenvolvimento integral das crianças. Nesse processo, foi possível compreender que a prática pedagógica requer flexibilidade, planejamento e avaliação permanente das ações desenvolvidas, considerando os diferentes ritmos, interesses e formas de aprendizagem das crianças.

As vivências proporcionadas pelo programa contribuíram, ainda, para a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas da prática profissional, possibilitando atribuir novos significados aos referenciais teóricos estudados ao longo da formação. Além disso, evidenciaram a relevância das relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente no que se refere ao acolhimento, à construção de vínculos e à intencionalidade pedagógica que orienta as experiências desenvolvidas com as crianças. As experiências no PIBID possibilitaram, portanto, ampliar a segurança na condução das propostas pedagógicas, aprofundar o olhar sobre as especificidades da Educação Infantil e compreender que ser professor não

é uma tarefa que se aprende de forma imediata, mas um processo contínuo de estudos, encontros, reflexões e compromisso com a educação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L.; TEBET, G. G. C. Docência na Educação Infantil e análise crítica da prática pedagógica. *In*: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M. (orgs.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 133-154.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v.31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 16 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; CNE/CEB, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARANHANI, M. C. A docência na Educação Infantil. *In*: SOUZA, Gisele de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187–200.

OLIVEIRA, Z. R. *et al*. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Formação docente crítica e reflexiva em Alagoas: articulações teórico-práticas, diversidade, cultura, ambiente, tecnologia e pesquisa-ação colaborativa na interface escola-universidade. **Projeto Institucional PIBID 2024**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2024.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E REALIDADE ESCOLAR: DESAFIOS OBSERVADOS POR PIBIDIANAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PENEDO-AL

Analice de Oliveira Soares
Ingrid Lorena da Conceição Feitoza
Camila Gomes dos Santos Souza
Jéssica de Carvalho Leite
Maria Lenilda Caetano França

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em diversas instituições brasileiras, conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com universidades de todo o país. O projeto representou um marco para a cidade de Penedo, sendo implementado, pela primeira vez, na Unidade Educacional Penedo/Campus Arapiraca/UFAL, no ano de 2024, tendo como parceira uma Escola Estadual, sob a supervisão de professoras supervisoras.

A iniciativa teve como intuito contribuir positivamente para o âmbito escolar, promovendo a articulação entre teoria e

prática e inserindo os estudantes de licenciatura no ambiente escolar antes mesmo dos estágios obrigatórios. Partindo desse ponto, é possível observar que a aproximação entre teoria e prática desde o início da graduação favorece o desenvolvimento dos licenciandos em sua formação. Além do incentivo à permanência na formação, esses estudantes têm a possibilidade de aprimorar, principalmente, seus saberes pedagógicos, contribuindo para uma formação de maior qualidade e aplicabilidade prática.

Considerando a implementação do subprojeto de Biologia do PIBID na escola parceira, torna-se relevante compreender de que maneira as experiências vivenciadas pelos bolsistas favorecem a articulação entre teoria e prática na formação docente. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências desenvolvidas pelos licenciandos na Escola Estadual, destacando as contribuições e os desafios do programa para a formação inicial de professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o fortalecimento da relação entre universidade e escola.

O PIBID proporciona um espaço de conhecimento, aprendizagem, reflexão e troca de experiências no ambiente escolar, contribuindo positivamente para o desenvolvimento dos licenciandos em formação. Por meio do subprojeto, surge também a oportunidade de aproximar o ambiente acadêmico das instituições públicas de educação básica. A inserção dos graduandos na escola promove a socialização e a troca de conhecimentos e vivências com os estudantes do Ensino Médio. A presença de graduandos em formação no cotidiano escolar também pode inspirar os estudantes das escolas públicas, possibilitando que

se reconheçam como sujeitos capazes de ocupar outros espaços de formação e vislumbrem novas oportunidades por meio da continuidade dos estudos.

O PIBID também tem possibilitado o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho em grupo, a partir da realização de atividades que envolvem pibidianos de dois ou mais supervisores participantes do subprojeto. Essas ações permitem a aproximação dos licenciandos com a gestão, os professores e toda a comunidade escolar, por meio de rodas de conversa, grupos de trabalho, reuniões de pais e responsáveis, bem como da participação nos planejamentos e eventos propostos pela escola parceira. Esses momentos contribuem para a socialização e têm favorecido nossa atuação na prática docente, enriquecendo a formação de cada pibidiano e contribuindo para o exercício da futura profissão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente constitui um processo contínuo, tendo como ponto de partida a construção de conhecimentos essenciais para o ingresso na profissão. Essa formação visa, antes de tudo, à construção da identidade profissional e à articulação entre os saberes adquiridos na universidade e as vivências na prática escolar. Sob essa perspectiva, é fundamental que a formação inicial ofereça oportunidades para que os licenciandos desenvolvam habilidades e competências para enfrentar os desafios da vida profissional.

Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais são desenvolvidos ao longo do cotidiano escolar, por meio de situações

como a adaptação de estratégias de ensino, o planejamento das aulas, a comunicação com os estudantes e a vivência da rotina escolar. Para o autor, tornar-se professor não ocorre exclusivamente no âmbito universitário, mas também a partir das experiências vivenciadas com alunos, gestores e colegas. Assim, a relação entre teoria e prática é fundamental para a construção da identidade docente.

Nessa mesma perspectiva, António Nóvoa (1992; 2009) argumenta que a formação docente precisa estar centrada na reflexão crítica sobre a prática educativa, valorizando a experiência como componente fundamental do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Segundo o autor, a identidade profissional está em constante construção, sendo influenciada pela interação entre formação acadêmica, prática pedagógica e contexto social. Dessa forma, o processo de tornar-se professor não se limita à aplicação de conhecimentos teóricos, mas deve considerar as experiências vivenciadas na escola. Assim, torna-se fundamental superar modelos tradicionais que privilegiam apenas a transmissão de conhecimentos, em favor de propostas que articulem teoria, prática e realidade educacional.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir de um relato de experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Arapiraca, Unidade Educacional Penedo. O estudo tem como foco a análise das ex-

periências vivenciadas pelas autoras durante a inserção em uma Escola Estadual do estado de Alagoas, buscando identificar desafios observados no cotidiano escolar e suas contribuições para a formação docente inicial.

A escola parceira está localizada no município de Penedo, Alagoas, e atende aproximadamente 400 alunos, nas modalidades de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A escola está em processo de implementação do Ensino Médio em tempo integral. O projeto foi iniciado a partir das observações diárias realizadas em sala de aula, junto à supervisora responsável. Essa primeira etapa possibilitou observar e analisar possíveis dificuldades e especificidades relacionadas ao cotidiano escolar, como a estrutura física da instituição (quantidade de salas de aula, sala de recursos, biblioteca, auditório, ginásio, sala de informática e quadra) e o perfil dos estudantes, considerando, principalmente, sua origem, rural ou urbana. Também foram observadas dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, à falta de entusiasmo e à inquietação em sala de aula, bem como à descrença em relação às possibilidades proporcionadas pelos estudos e às consequências de uma formação escolar fragilizada na trajetória dos estudantes.

A visão das licenciandas, estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, busca apresentar as especificidades encontradas na escola e refletir sobre como a atuação no subprojeto pode contribuir para a formação de futuros professores, promovendo uma experiência inicial entre as discentes da graduação e a realidade escolar e articulando, assim, a teoria

estudada na universidade com a prática vivenciada na escola. As observações foram realizadas a partir de atividades desenvolvidas no âmbito da escola pública, envolvendo bolsistas do PIBID, professores supervisores, equipe gestora, comunidade escolar e estudantes da Educação Básica.

Metodologicamente, foram utilizadas a observação das aulas, a regência, a participação em atividades pedagógicas, grupos de trabalho, *web* seminários promovidos pela coordenação do PIBID, além do planejamento e da aplicação de intervenções didáticas. Ao longo das vivências das bolsistas, foram realizadas observações diretas, registros reflexivos e fotográficos, bem como analisadas informações contidas nos relatórios individuais de cada participante do subprojeto, elaborados a partir das atividades desenvolvidas no programa.

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, abordagem metodológica amplamente utilizada no campo da Educação para sistematizar, descrever e analisar práticas desenvolvidas em contextos formativos específicos. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência possibilita a reflexão crítica sobre ações vivenciadas, permitindo a produção de conhecimentos a partir da articulação entre prática, contexto e processo formativo.

Nessa perspectiva, mais do que narrar acontecimentos, essa modalidade de investigação busca compreender os significados das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, evidenciando aprendizagens, desafios, potencialidades e contribuições para a formação profissional. Assim, o presente relato fundamenta-se nas experiências desenvolvidas no âmbito do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considerando as vivências das licenciandas em atividades relacionadas à Educação Integral em Tempo Integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos o relato das experiências a partir do início do ano letivo de 2025. Os pibidianos foram recebidos de forma acolhedora por toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores e equipe gestora. Acompanhar as supervisoras e observar o desenvolvimento das aulas, a abordagem dos conteúdos e as reações dos estudantes diante das diferentes estratégias didáticas nos permitiu adentrar em um ambiente já conhecido, porém, a partir de um novo ponto de vista. Foi possível observar o cotidiano escolar com um olhar mais crítico e reflexivo, buscando compreender como e por que determinados processos ocorrem da maneira como ocorrem.

Diante das observações realizadas, das discussões nos Grupos de Trabalho (GT) e das conversas informais durante as atividades do subprojeto na escola, notamos que uma das principais queixas dos professores da escola parceira estava relacionada à dificuldade de manter os estudantes engajados nas aulas e nos conteúdos ministrados, buscando estratégias que facilitassem a compreensão dos alunos e favorecessem o desenvolvimento das aulas. Para discorrermos sobre esse aspecto, é necessário observar a trajetória do estudante na escola a partir de outra perspectiva, ampliando a compreensão sobre o ambiente em que está inserido.

Considerando que esse estudante permanece na escola durante todo o dia, das 7h às 17h30, e passa grande parte desse período em aulas, muitas vezes em salas que não possuem projetor ou televisão, além de apresentarem problemas nos aparelhos de ar-condicionado e ventiladores, em alguns casos funcionando de forma precária, observa-se que essas condições podem comprometer o conforto e a permanência dos estudantes em sala de aula. Além disso, segundo as observações realizadas, as metodologias utilizadas são, em grande parte, baseadas na transmissão de conhecimentos por meio da escrita no quadro, o que pode consumir parte significativa do tempo destinado às aulas, restando, em alguns casos, apenas 10 ou 15 minutos para a explicação do conteúdo proposto.

Quando ampliamos o olhar sobre a educação e percebemos que elementos da educação bancária ainda permanecem presentes no cotidiano escolar, podemos compreender alguns fatores que contribuem para que determinados professores estabeleçam maior aproximação com os estudantes e sejam considerados seus "favoritos". Em uma ação realizada na escola parceira, com o objetivo de homenagear os professores, os pibidianos propuseram a criação de um mural com cartas e homenagens aos professores considerados "favoritos" pelos estudantes. Como resultado, alguns nomes foram mencionados diversas vezes, enquanto outros não foram registrados. Essa situação possibilitou refletir que os professores mais mencionados podem ser aqueles que buscam compreender os estudantes, estabelecem diálogo com eles e procuram desenvolver estratégias que facilitem o processo de aprendizagem e o tornem mais significativo e agradável.

Diante dessas observações, podemos dizer que os alunos reagem de maneiras diferentes às disciplinas que compõem sua carga horária. Essa heterogeneidade de reações encontra eco na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, que considera que os indivíduos possuem diferentes perfis cognitivos e podem responder de maneiras distintas aos estímulos e às situações de aprendizagem.

Partindo desse raciocínio, Feitosa (2015) destaca que, para alcançar o desenvolvimento educacional almejado, é necessário que a melhoria das condições de trabalho esteja articulada a avanços teóricos, didáticos e curriculares nos cursos de formação de professores e nas práticas de ensino desenvolvidas nas escolas. A utilização de novas didáticas, metodologias ativas, aulas em laboratórios e visitas técnicas pode potencializar o engajamento dos estudantes, permitindo ao professor articular os conteúdos ministrados à prática e ao cotidiano dos alunos. Contudo, para trilhar esse caminho, o docente necessita de espaços adequados e, sobretudo, do apoio da gestão escolar para a execução de propostas diferenciadas que tornem o estudante sujeito ativo de sua aprendizagem. Essa dinâmica corrobora a perspectiva de Libâneo (2004), que aponta a gestão escolar como elemento fundamental para viabilizar as condições organizacionais, espaciais e pedagógicas necessárias à inovação e ao desenvolvimento do trabalho docente.

Por esse motivo, a escolha pela área da educação pode ser percebida como um caminho difícil, especialmente diante da desvalorização da profissão docente. No entanto, ser professor constitui uma atividade de grande importância e significado so-

cial, que não se restringe apenas ao ensino da leitura, da escrita ou dos conhecimentos específicos de cada disciplina, como Biologia, Matemática e História.

Nessa perspectiva, o capítulo 2 do livro *Compreender e ensinar*, de Terezinha Azerêdo Rios, propõe uma reflexão sobre os termos "qualidade" e "competência" na profissão docente e sobre os significados atribuídos a essas palavras. Para a autora, uma educação que ignora o processo de socialização cultural, as características dos educandos e se baseia na imposição de conhecimentos e valores desconsidera as especificidades dos sujeitos e pode resultar em uma educação de baixa qualidade. Em relação ao termo "competência", a autora a compreende como uma capacidade que se apoia em conhecimentos e valores e contribui para o desenvolvimento e a organização das dimensões social, técnica, política e estética.

O professor precisa dialogar e escutar seus alunos, compreender os contextos e as vivências em que estão inseridos para, dessa forma, aplicar estratégias que facilitem a aprendizagem e, ao mesmo tempo, despertem a curiosidade dos estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia de Freire (1996), que defende que o respeito à realidade e aos saberes vivenciados pelos educandos constitui um ponto de partida para uma prática educativa transformadora e instigadora da curiosidade.

> Por isso é tão importante o professor saber usar as metodologias e recursos para que os alunos aprendam cada vez mais e tenham autonomia necessária para isso, além de utilizá-las com alegria,

> entusiasmo e a esperança de fazer a diferença em suas vidas (Castro; Malavasim, 2017, p. 108).

Cunha (2011, p. 64), em uma de suas pesquisas acerca de como a relação professor-aluno interfere no ensino e na aprendizagem, indica que os alunos consideram bom professor aquele que consegue ensinar em um clima positivo, relacionado ao prazer de aprender, buscando "tornar a aula agradável, interessante".

A formação de bons profissionais depende da oferta de uma formação de qualidade durante a graduação, e políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) podem auxiliar os futuros licenciandos nesse processo.

Os obstáculos educacionais presentes nas escolas são, muitas vezes, relacionados a problemas históricos, como o ensino livresco e conteudista, o que evidencia a necessidade de buscar novas perspectivas e práticas voltadas à transformação educacional. Nesse contexto, questões relacionadas à formação docente, à estrutura das escolas, às condições de trabalho e à distância entre teoria e prática constituem desafios para o exercício da profissão. Com o intuito de valorizar a carreira docente e inserir os licenciandos no ambiente escolar enquanto ainda estão em formação, o PIBID constitui uma importante política pública de formação inicial, cuja continuidade e fortalecimento podem contribuir para a aproximação entre universidade e escola.

O PIBID tem como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a qualidade da formação inicial de professores. A inserção dos licenciandos no ambiente escolar enquanto ainda estão em

formação pode favorecer a reflexão sobre os problemas vivenciados na escola e estimular a busca por estratégias e métodos que tornem o processo de aprendizagem mais significativo. Além da experiência em sala de aula proporcionada pelo programa, são desenvolvidas atividades de pesquisa, planejamento e práticas pedagógicas que contribuem para a formação profissional. Outro aspecto relevante é a possibilidade de os licenciandos refletirem sobre sua escolha profissional e sobre o exercício da docência, contribuindo para a formação de profissionais críticos, conscientes e preparados para compreender seu papel diante dos desafios históricos da educação brasileira.

A formação de professores precisa ser contínua, multidimensional e abrangente, articulando-se à realidade educacional e considerando que a escola assume diferentes características de acordo com os contextos econômicos, políticos e sociais em que está inserida. Além disso, é necessário construir o conhecimento de maneira que provoque estranhamento, desafio e questionamento, possibilitando que a educação favoreça processos de compreensão e reflexão. A atuação do programa nas escolas tem proporcionado momentos de reflexão sobre a prática docente e contribuído para a ressignificação da identidade profissional dos pibidianos. Essa articulação também favorece a interdisciplinaridade e pode contribuir para a construção do conhecimento, estimulando a criatividade, a pesquisa e a curiosidade dos educandos.

Dessa forma, considerando as lutas dos professores por melhores condições de trabalho e melhorias estruturais, é possível observar que a educação brasileira é marcada por avanços

e recorrentes desafios. A análise dos textos citados evidencia a importância das políticas públicas, como o PIBID, e das legislações educacionais para o fortalecimento da formação docente e para a construção de uma educação comprometida com uma sociedade mais justa, crítica e consciente dos problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram a relevância da aproximação entre universidade e escola para a formação inicial de professores. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar possibilitou a observação direta dos desafios que permeiam a prática docente, permitindo compreender aspectos que extrapolam os conhecimentos teóricos construídos durante a graduação.

As vivências desenvolvidas na Escola Estadual parceira do Programa contribuíram para a reflexão acerca das condições de trabalho docente, das dificuldades enfrentadas pelos estudantes da Educação Básica e da necessidade de construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Os desafios observados, relacionados à infraestrutura escolar, ao engajamento discente e às metodologias de ensino, reforçam a importância de políticas públicas que promovam melhores condições para o desenvolvimento do processo educativo.

Além disso, a participação nas atividades do PIBID favoreceu a construção da identidade docente, o desenvolvimento de competências profissionais e a compreensão da complexidade que caracteriza o trabalho do professor na contemporaneidade.

O contato com o cotidiano escolar permitiu ampliar o olhar sobre a educação pública, fortalecendo o compromisso com uma prática pedagógica crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Consideramos que o PIBID desempenha papel fundamental na formação de futuros professores ao promover a articulação entre teoria e prática, estimular a reflexão sobre a profissão docente e proporcionar experiências formativas capazes de contribuir para uma atuação profissional mais consciente, qualificada e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de vivenciar o PIBID, às supervisoras, às escolas parceiras, aos colegas e à coordenadora de Área.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

EDUCADOR360. **Qual é a teoria de Tardif e como ela explica a prática docente?** 2026. Disponível em: https://educador360.com/pedagogico/teoria-de-tardif/. Acesso em: 23 jun. 2026.

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

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e41068, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP-7GvFHkFjq/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2026.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 16 jul. 2026.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

NUNES, L. F.; BLAAS, J.; DIAS, L. C. Contribuições do PIBID na formação de professores: desafios e possibilidades. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., 2019, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Luziane-Farias-Nunes.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

RIOS, T. A. A docência e a qualidade — as dimensões técnica, estética, política e ética. *In*: RIOS, T. A. (Org.). **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 2, p. 63-76.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PIBID História**. Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH). Fortaleza: UFC, [s.d.]. Disponível em: https://laboratorioensinohistoria.ufc.br/pt/pibidhistoria/. Acesso em: 20 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Departamento de Filosofia. **Objetivos do PIBID**. Manaus: UFAM, [20--]. Disponível em:

https://dfil.ufam.edu.br/programas-academicos/pibid/pibid/o-que-e-pibid. Acesso em: 29 jun. 2026.

WIKIPÉDIA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. [*S./D.*]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Institucional_de_Bolsas_de_Iniciação_à_Docência. Acesso em: 23 jun. 2026.

5 MAPA DOS ANIMAIS ABANDONADOS NO BAIRRO JARBAS OITICICA: UMA AÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Marcos Vinícius Felix da Silva
Matheus Reis Dantas
Giana Raquel Rosa

INTRODUÇÃO

A experiência de desenvolver o Mapa dos Animais Abandonados no Bairro Jarbas Oiticica surgiu a partir da iniciativa de adolescentes de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral, localizada no município de Rio Largo, Alagoas. O projeto nasceu da escolha do tema realizada pelos próprios estudantes, no âmbito da disciplina de Projetos Integradores (P.I.).

As atividades foram acompanhadas por um bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, sob a orientação do professor supervisor, atuou como corresponsável pelo planejamento e pelo desenvolvimento das atividades na disciplina. Destaca-se que o problema escolhido

pelos estudantes impacta diretamente a comunidade local, constituindo uma oportunidade para desenvolver, junto aos alunos, a consciência ambiental e habilidades investigativas e críticas acerca de uma problemática que se manifesta em diferentes pontos do bairro.

O tema do projeto adquiriu força entre os estudantes em razão do número expressivo de animais abandonados no bairro e da observação das condições de saúde desses animais, visto que muitos se encontram doentes ou apresentam algum tipo de ferimento. Essa realidade é inquietante, pois cães e outros animais abandonados podem contribuir para a disseminação de agentes patogênicos por meio da eliminação de excreções, atuar como possíveis vetores de doenças em razão da ausência de vacinação e, após a morte, ter suas carcaças frequentemente deixadas em locais inadequados (Alves *et al*., 2013). Diante disso, surgiu a possibilidade de aprofundar a discussão com os estudantes na disciplina, a partir de questões como: quais são os principais locais de abandono desses animais no bairro? Por que há tantos animais abandonados? Qual é o impacto desses animais na sociedade e no ambiente em que vivemos?

O abandono de animais constitui um problema que envolve dimensões éticas, ambientais, sociais e de saúde pública. Em situação de abandono, esses animais estão expostos a riscos frequentes de agressões, maus-tratos e acidentes de trânsito, além de poderem contribuir para a disseminação de zoonoses (Oliveira, 2016). O bairro Jarbas Oiticica, onde está localizada a escola, apresenta um número significativo de animais abandonados, aspecto que motivou os estudantes a sugerirem ao professor e

ao bolsista do PIBID que acompanham a disciplina o desenvolvimento de um trabalho sobre a temática. Nesse sentido, o planejamento previu atividades de caráter interdisciplinar, envolvendo componentes como Geografia e Matemática, além da Biologia. Assim, as atividades voltadas à análise e à representação dessa problemática nos arredores da escola e no bairro contaram com contribuições dessas diferentes áreas do conhecimento.

A atividade foi desenvolvida com o objetivo de aproximar os alunos de sua realidade comunitária e estimular a reflexão sobre responsabilidade social e bem-estar animal. A coleta de dados foi realizada nos arredores da escola, estendendo-se a outras ruas do bairro. Nessa atividade, os estudantes mapearam pontos de abandono de animais.

A principal finalidade foi compreender a distribuição espacial do abandono de animais no bairro, desenvolver habilidades relacionadas à pesquisa de campo e aos processos de coleta e análise de dados realizados pelos estudantes e, por fim, criar um mapa visual, como resultado da pesquisa, com o intuito de sensibilizar a comunidade.

Como resultado, foram identificados os principais locais de abandono de animais, nos quais se observou a presença de animais com sinais visíveis de doenças, magreza e ferimentos, além de condições inadequadas para sua sobrevivência.

Por fim, a atividade apontou a importância de trabalhar essa temática no bairro, visto que o abandono de animais constitui uma problemática que, infelizmente, faz parte da realidade de muitos moradores. Vale ressaltar que a aplicação de um olhar

investigativo sobre a realidade dos estudantes reforçou o papel da escola como espaço de mobilização social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A atividade alinha-se aos estudos sobre bem-estar animal, educação ambiental crítica e formação cidadã na escola. De acordo com Primavesi (2006), a convivência urbana com animais implica responsabilidades éticas que ultrapassam a relação de posse. O corpo social contemporâneo, ao negligenciar essas responsabilidades, contribui para um ciclo de abandono que produz impactos tanto sobre os animais quanto sobre o meio ambiente e a saúde coletiva.

No Brasil, existem dispositivos legais voltados à proteção dos animais e ao enfrentamento de práticas de abandono e maus-tratos. A Lei Federal nº 9.605/1998 estabelece sanções para condutas que configuram maus-tratos, enquanto o Decreto Federal nº 24.645/1934 apresenta situações caracterizadas como práticas de maus-tratos, relacionadas à crueldade e às condições inadequadas de tratamento dos animais (Brasil, 1934, 1998).

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar a perspectiva de Loureiro (2012) sobre a educação ambiental crítica, que valoriza o engajamento dos estudantes com a realidade local e incentiva uma postura reflexiva e transformadora diante dos problemas sociais e ambientais. A atuação da escola em seu território constitui, portanto, uma possibilidade importante para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

A Educação Ambiental Crítica (EAC), conforme propõe Loureiro (2012), transcende a dimensão puramente ecológica

ou comportamental, posicionando-se como um campo de lutas e de formação política. Busca desvelar as raízes sociais e históricas dos problemas ambientais, incentivando os estudantes a atuarem de forma transformadora em seus territórios. Conforme Layrargues e Lima (2014, p. 33), a educação ambiental crítica busca "o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental". Nesse contexto, a EAC contribui para a formação de profissionais e estudantes capazes de intervir nas contradições de sua realidade, analisando problemas socioambientais por meio do diálogo e de ações transformadoras. Essa abordagem legitima o papel da escola como espaço de mobilização social e de protagonismo juvenil na problematização e no enfrentamento de questões presentes na comunidade, como o abandono de animais e a necessidade de conscientização sobre essa problemática.

No cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, de 1978, apresenta princípios relacionados à proteção e ao respeito aos animais, incluindo a condenação de práticas de abandono e maus-tratos. Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destaca a importância da formação integral dos estudantes, pautada na investigação, no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de enfrentar e solucionar problemas relacionados à realidade em que estão inseridos.

METODOLOGIA

A atividade foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, anteriormente localizada no bairro de Bebedouro, em

Maceió. No ano de 2020, a escola foi transferida para o município de Rio Largo, no bairro Jarbas Oiticica, em decorrência dos impactos socioambientais provocados pela atividade de mineração de sal-gema realizada pela empresa petroquímica Braskem, que resultou no deslocamento de aproximadamente 60 mil pessoas de diferentes bairros da capital alagoana.

A escola apresenta uma organização pedagógica mista: funciona em regime de ensino integral para os estudantes do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, e, para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, funciona somente no turno matutino.

A atividade foi realizada com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, durante a disciplina de Projetos Integradores (PI), que contava com aproximadamente 21 alunos, no turno matutino. Nesse período, a escola enfrentava um movimento de greve, razão pela qual suas atividades foram concentradas nesse horário.

O projeto foi desenvolvido por meio de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI), proposta por Sasseron e Carvalho (2012), e contou com atividades de sensibilização e contextualização, observação, levantamento de problemas, estudo de campo, análise dos dados coletados e, por fim, produção de um mapa destinado à identificação dos principais pontos de abandono de animais no bairro onde a escola está localizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a sistematização dos dados, os alunos desvendaram padrões importantes sobre a ocorrência do abandono de animais no bairro. Abaixo, são apresentados os principais achados em formato digital na plataforma Google Maps.

Para iniciar a atividade sobre a temática, correspondente à etapa de sensibilização, foram selecionados três vídeos disponíveis na plataforma *YouTube*, intitulados **"Abandono de animais"**, curta-metragem animado, **"Abandono de animais: prática é crime e pode render processo e multa"** e **"Precisamos falar sobre abandono de animais e impunidade"**. A utilização dos vídeos teve como objetivo contextualizar a problemática de forma mais acessível e visual, favorecendo a sensibilização dos estudantes e a aproximação inicial com a temática a ser investigada.

A segunda etapa da SEI consistiu na utilização da observação direta como principal técnica de coleta de dados, acompanhada de registros fotográficos destinados a subsidiar as informações levantadas.

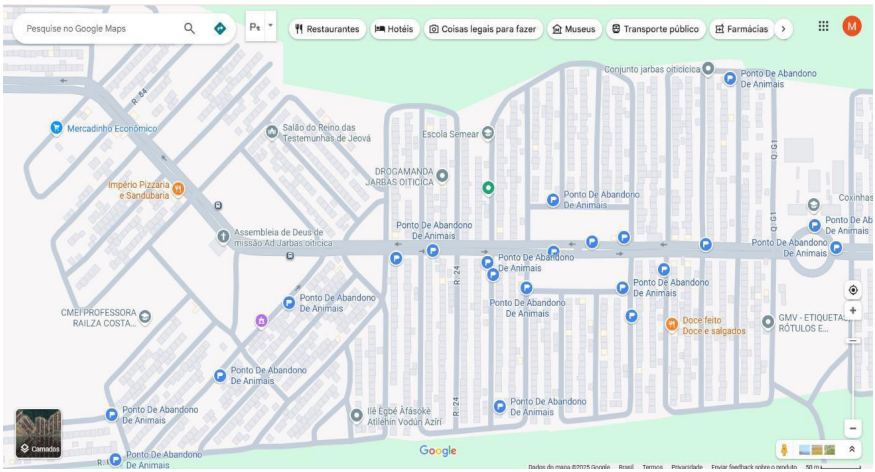
Os estudantes foram organizados em dois grandes grupos, sendo um acompanhado pelo professor supervisor e o outro pelo bolsista de iniciação à docência, e distribuídos por diferentes áreas dos arredores do bairro Jarbas Oiticica, onde está localizada a escola.

Cada grupo utilizou um roteiro, elaborado previamente em sala de aula, para realizar o levantamento de dados nas ruas. O objetivo da saída de campo foi coletar informações como a localização geográfica dos pontos em que foram encontrados animais abandonados, o tipo de animal, a quantidade observada, as condições físicas aparentes e outras informações consideradas relevantes para a composição do conjunto de dados.

As imagens coletadas durante a atividade foram utilizadas exclusivamente para fins pedagógicos, adotando-se os devidos

cuidados para evitar a exposição de moradores, endereços particulares e outras informações que pudessem permitir a identificação de pessoas ou locais específicos.

Figura 1 - Mapa do bairro com as devidas marcações das geolocalizações levantados pelos estudantes na cor azul, com a legenda: Ponto de abandono de animais.



Fonte: Os Autores (2025).

Na culminância do projeto da disciplina, os estudantes realizaram uma apresentação inicial dos trabalhos desenvolvidos. Os resultados, entretanto, ficaram aquém do esperado. Os grupos apresentaram dificuldades para sistematizar os dados obtidos durante a pesquisa e as observações realizadas em campo, bem como para articular as fotografias, as localizações registradas no mapa e os conteúdos trabalhados em sala de aula, de modo a apresentar, coletivamente, os resultados da investigação. Inicialmente, essa situação gerou frustração diante do esforço e do planejamento mobilizados para a realização de atividades

diferenciadas. Ao mesmo tempo, a experiência permitiu compreender que aquele constituía o primeiro contato dos estudantes com uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) e com atividades sistematizadas de iniciação à pesquisa.

Diante disso, em reuniões com o professor supervisor, decidiu-se desenvolver um trabalho coletivo de retomada e reorganização dos resultados da atividade. No contexto escolar, esse momento foi compreendido como uma espécie de "recuperação", porém orientada para a análise das etapas desenvolvidas na SEI e para a compreensão dos procedimentos envolvidos no trabalho científico. Assim, o professor supervisor, o bolsista do PIBID e os estudantes reestruturaram a etapa final do trabalho e reorganizaram as apresentações dos grupos. A principal diferença observada esteve no fortalecimento do diálogo, da participação coletiva e da construção conjunta do conhecimento, aspectos que possibilitaram a elaboração de um mapa e de uma análise mais significativa dos dados produzidos. Na nova apresentação, foram observados avanços qualitativos importantes, que, à luz das considerações de Sasseron (2015),

> Como abordagem didática, o ensino por investigação demanda que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os estudantes a resolver problemas a eles apresentados, devendo interagir com seus colegas, com os materiais à disposição, com os conhecimentos já sistematizados e existentes. Ao mesmo tempo, o ensino por investigação exige que o professor valorize pequenas ações do trabalho e compreenda a importância de colocá-las em destaque como, por exemplo, os pequenos erros e/ou imprecisões manifestados pelos estudantes, as hipóteses originadas em conhecimentos anteriores e na experiência de sua turma, as relações em desenvolvimento (Sasseron, 2015, p. 58).

A intenção era promover o engajamento da turma nas discussões e, simultaneamente, possibilitar o contato com fenômenos presentes em seu cotidiano, a partir da busca por soluções para um problema concreto, exercitando práticas e raciocínios relacionados à comparação, à análise e à avaliação, elementos mobilizados na prática científica.

Assim, o mapa físico foi reconstruído, e as informações coletadas foram inseridas de forma organizada e sistematizada. Paralelamente, as discussões continuaram sendo desenvolvidas. A cada fotografia, uma lembrança do momento da coleta de dados era retomada, enquanto o professor supervisor e o bolsista do PIBID contribuíam para que as informações registradas em campo fossem devidamente identificadas, organizadas e relacionadas aos dados apresentados no mapa.

Figura 2 - Versão final do mapa físico.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

No que diz respeito aos dados obtidos, nota-se que o bairro possui muitos pontos de abandono de animais, o que pode estar relacionado à falta de vigilância por parte das autoridades, bem como à precarização da infraestrutura urbana. Essa situação ratifica a relação entre o abandono de animais e o descaso público com determinadas regiões da cidade, conforme apontado por Leite (2017), que destaca a vulnerabilidade urbana como fator de exclusão também para os animais.

A observação realizada por meio dos registros visuais e, posteriormente, fotográficos, das condições dos animais indica que alguns se encontram em situação de sofrimento, o que reforça a urgência de políticas públicas voltadas à proteção animal e ao controle populacional, como campanhas de castração e vacinação, fiscalização e incentivo à adoção.

Essa circunstância dialoga diretamente com as considerações de Alves *et al.* (2013), Novais *et al.* (2010) e Oliveira (2016), que apontam consequências sanitárias e riscos à saúde pública relacionados ao abandono, além de impactos éticos e sociais. Assim, estudantes, professor supervisor e bolsista do PIBID conseguiram produzir um mapa, localizando os principais pontos de abandono de animais no bairro Jarbas Oiticica.

O projeto também evidencia o potencial pedagógico de práticas investigativas que envolvem os alunos em problemáticas reais e presentes em seu cotidiano, aprimorando valores como empatia, responsabilidade e atuação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proporcionou aos estudantes a oportunidade de atuarem como pesquisadores na própria comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de análise, trabalho em equipe, empatia e responsabilidade cidadã. A elaboração do mapa dos animais abandonados constitui um resultado pedagógico e social que será apresentado à comunidade local e utilizado como ferramenta de diálogo com instituições públicas e ONGs de proteção aos animais, bem como subsídio para ações concretas de mitigação do problema.

Com essa experiência, fica evidente a importância de aprofundar os estudos na área da educação ambiental crítica e incentivar a participação cidadã para minimizar ou solucionar o problema levantado. Além disso, destacamos a necessidade de desdobramentos deste trabalho e/ou de novas pesquisas articuladas com a comunidade, a universidade e o poder público. As ações iniciadas na escola podem contribuir para mudanças nas atitudes da própria comunidade em relação ao abandono de animais.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. S. *et al*. Abandono de cães na América Latina: revisão de literatura. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 34–41, 2013. DOI: 10.36440/recmvz.v11i2.16221. Disponível em: https://www.revistamvez-crmvsp.com.br/index.php/recmvz/article/view/16221. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. **Lei Federal no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas

e atividades lesivas ao Meio Ambiente, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto Federal n° 924.645, de 10 de julho de 1934**. Estabelece medidas de proteção aos animais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24645.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, campinas, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: https://www.Scielo.Br/j/asoc/a/8fp6nynhjdz4hydqvfdyrtx/?Format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2026.

LEITE, S. Políticas públicas e proteção animal: um desafio nas cidades brasileiras. **Revista Sociedade e Meio Ambiente**, v. 10, n. 2, 2017.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Crítica**: contribuição para a construção de uma teoria social e política da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVAIS, A. A.; LEMOS, D. S. A.; JUNIOR, D. de F. Síndrome da ansiedade de separação (SAS) em cães atendidos no hospital veterinário da Unicastelo, Fernandópolis, SP. **Ciência Animal Brasileira / Brazilian Animal Science, Goiânia**, v. 11, n. 1, p. 205–211, 2010. DOI: 10.5216/cab.v11i1.5463. Disponível em: https://revistas.ufg.br/vet/article/view/5463. Acesso em: 7 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. B.; LOURENÇÃO, C.; BELIZARIO, G. D. Índice estatístico de animais domésticos resgatados da rua vs adoção. **Revista Dimensão Acadêmica**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2016.

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico de pragas e doenças**. São Paulo: Nobel, 2006.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Sequências de Ensino Investigativas - SEI: o que os alunos aprendem? *In*: TAUCHEN, G.; SILVA, J. A. (Orgs.). **Educação em Ciências**: epistemologias, princípios e ações educativas. Curitiba: CRV, 2012.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/. Acesso em: 19 ago. 2026.

STAFFORD, K. **The Welfare of Dogs. The Netherlands**. Springer. 2007.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS ANIMAIS.** 1978. Disponível em: http://www.forumnacional.com.br/declaracao_universal_dos_direitos_dos_animais.pdf.Acesso. Acesso em: 7 ago. 2025.

6 MEMÓRIAS QUE A BRASKEM NÃO APAGA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NO PIBID

Adrielle Cristina Lima do Nascimento
Alexandre dos Santos
Fernanda Rafaella da Silva
Suzana Maria Barrios Luis

INTRODUÇÃO

Em contextos marcados por profundas transformações sociais, a escola é convocada a ultrapassar os limites tradicionais do ensino, pois, além de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, precisa dialogar com as realidades que atravessam o cotidiano dos estudantes. Em Maceió, o crime socioambiental provocado pela mineradora Braskem[2] exemplifica essa necessidade, uma vez que seus impactos ultrapassam os bairros atingidos e alcançam dimensões sociais, econômicas, culturais e subjetivas da vida das pessoas.

2 O caso Braskem refere-se ao crime socioambiental provocado pela exploração de sal-gema realizada pela empresa em Maceió, identificado a partir de 2018. A atividade mineradora foi associada ao afundamento do solo em diversos bairros da capital alagoana, provocando a remoção de milhares de moradores, a desocupação de imóveis e uma série de impactos sociais, econômicos e ambientais. Para maiores informações, consultar: DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. DPU lança relatório que mostra atuação diante do afundamento de bairros em Maceió (AL). Brasília, 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/dpu-lanca-relatorio-que-mostra-atuacao-diante-do-afundamento-de-bairros-em-maceio-al/. Acesso em: 04 jun. 2025.

Essa compreensão dialoga com Haesbaert (2009), para quem o território deve ser entendido

> [...] a partir de uma concepção de espaço como um híbrido - híbrido entre sociedade e natureza, entre política, entre economia e cultura, e entre materialidade e idealidade, numa complexa interação entre espaço e tempo (Haesbaert, 2009, p. 79).

Nessa perspectiva, os impactos provocados pela mineração não se restringem à dimensão física dos bairros atingidos, mas alcançam também relações sociais, memórias, identidades e formas de pertencimento construídas nesses espaços. A perda de lares, o deslocamento forçado e os vínculos rompidos repercutem diretamente na escola, manifestando-se em ausências recorrentes, silêncios e narrativas que passam a compor o cenário educativo.

Diante desse cenário e tendo em vista nossa atuação em um dos grupos do NID de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), surgiu uma questão que era, ao mesmo tempo, pedagógica e ética: como desenvolver práticas educativas capazes de dialogar com uma realidade marcada por perdas, deslocamentos e transformações do território? Essas inquietações foram sendo construídas no próprio cotidiano escolar, a partir do contato direto com a turma e com as demandas do contexto, sendo nesse movimento de observação, escuta e reflexão que as ações desenvolvidas pelo PIBID começaram a tomar forma. Construídas em diálogo com a escola parceira, originalmente localizada em um dos bairros atingidos pela mineração e pos-

teriormente transferida para outra localidade, as intervenções buscaram responder às necessidades de um público que ainda mantinha fortes vínculos com os territórios afetados, inclusive com estudantes que continuavam vivendo em áreas marcadas pelos impactos do crime.

Nesse percurso, entre as conversas, notícias do que acontecia no bairro e as infrequências dos alunos, o crime socioambiental evidenciou a necessidade de trabalhar o "caso Braskem" de forma pedagógica. O trabalho do PIBID foi sendo demarcado a partir do que Gamboa chama de pedagogia da pergunta, que se inquieta com as problemáticas vivenciadas e as transforma em pesquisa (Gamboa, 2013). Assim, o tema deixou de ser um lugar periférico e passou a assumir centralidade nas práticas pedagógicas, não como um tema ocasional, mas transversal, articulando diferentes áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar.

Assim, as ações desenvolvidas foram construídas processualmente, no contato com a realidade escolar. O planejamento, nesse sentido, assumiu caráter, "[...] flexível, coletivo e dinâmico, devendo ser revisto a qualquer momento do processo educativo, [...] [pois] o ato de planejar precisa dialogar continuamente com as situações vividas no cotidiano escolar" (Fortes *et al*., 2018, p. 04). Nessa perspectiva, ocorreu, a partir daquilo que consideramos ser um pressuposto básico do programa, um deslocamento importante: de uma lógica de aplicação de um conhecimento *a priori* para uma lógica de construção coletiva de conhecimentos e saberes pedagógicos.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar as ações desenvolvidas no contexto do Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública de Maceió impactada pelo crime socioambiental provocado pela Braskem. Para isso, buscou compreender de que maneira práticas pedagógicas contextualizadas podem contribuir para a construção de aprendizagens mais significativas e para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Além disso, procura refletir sobre as contribuições do programa para a formação inicial de professores, evidenciando como a leitura da realidade escolar orientou a construção coletiva de intervenções pedagógicas interdisciplinares. Fundamentadas nas contribuições de Paulo Freire (1989; 1996) e Edgar Morin (2003), essas intervenções foram construídas a partir da observação do cotidiano escolar, do planejamento e da reflexão colaborativa entre bolsistas, supervisora e coordenadora, sendo aqui analisadas por seu potencial formativo na compreensão da complexidade do trabalho docente e da necessidade de práticas pedagógicas responsivas às demandas do contexto educativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, pois o processo educativo é uma prática dialógica, crítica e transformadora". Nessa perspectiva, professores e estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo, deslocando o foco de uma prática centrada na transmissão para uma relação construída pelo diálogo e pela escuta. Tal compreensão está diretamente relacionada à ideia de que

o conhecimento não nasce isolado, mas se constitui na relação com o mundo vivido, pois, como afirma Freire (1989, p. 9), "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente [...]", evidenciando que linguagem e realidade se encontram profundamente articuladas.

Assim, o ensino deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e passa a assumir um compromisso com a realidade concreta dos estudantes e com os sentidos produzidos a partir de suas experiências. Sob a perspectiva de leitura do mundo, Kleiman (2005) aponta para a necessidade de compreendermos o processo de letramento como os usos, sentidos e práticas sociais que construímos a partir do contato com o mundo da escrita. Isso só é possível quando leitura e escrita conseguem nos ajudar a dar sentido ao que vivenciamos e às nossas formas de ser e estar no mundo.

Desse modo, se o conhecimento se constrói na relação com o mundo, torna-se evidente que o processo educativo também precisa acontecer de forma coletiva, no encontro entre sujeitos. Nesse aspecto, Freire (1970, p. 39) afirma que "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", evidenciando que a educação se constitui nas relações, nas trocas e nas experiências compartilhadas. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deixa de ser apenas organização de conteúdos e passa a configurar-se como uma construção sustentada pelo diálogo, pela escuta e pelas vivências dos estudantes, reconhecendo que a

aprendizagem acontece no e pelo cotidiano e que a sala de aula mantém uma relação permanente com a realidade social.

Entretanto, ao reconhecer a centralidade da realidade e da experiência, torna-se necessário também compreender sua complexidade, pois ela não se apresenta de forma linear nem fragmentada, e é nesse ponto que Edgar Morin contribui ao afirmar que

> É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto (Morin, 2003, p.89)

Dado o exposto, Morin (2003) aponta para a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e adotar uma perspectiva que articule saberes, reconhecendo as múltiplas dimensões que compõem o real.

Dessa forma, ao colocar essas perspectivas em diálogo, percebe-se uma convergência que não é casual, pois Freire e Morin, cada um a seu modo, indicam a necessidade de uma educação construída na relação com o mundo, na experiência vivida e na articulação entre saberes, de modo que o processo educativo deixe de ser mera transmissão de conteúdos e passe a assumir um caráter formativo mais amplo. Nesse sentido, programas como o PIBID se configuram como espaços privilegiados de formação docente, ao possibilitarem a vivência da prática em contextos reais, a experimentação de diferentes estratégias pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia profissional de

todos os seus integrantes. Isso se coaduna com o que destacam Gatti *et al.* (2014, p. 58), ao afirmarem que

> [...] a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas [...] ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções [...] e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

Além disso, conforme apontam Paniago e Sarmento (2017),

> [...] o PIBID pode se constituir em um espaço fértil, prenhe para o contato do licenciando com a investigação durante a formação, considerando que além de aproximá-lo da realidade da Educação Básica, motiva-o para o futuro exercício da docência com a realização de práticas vinculadas ao ensino (Paniago; Sarmento, 2017, n.p.).

Para os autores, o PIBID amplia as possibilidades formativas ao inserir os pibidianos em múltiplos espaços da escola e ao favorecer o contato com a complexidade das relações pedagógicas, contribuindo para uma formação mais articulada entre ensino, pesquisa e realidade escolar.

O PROCESSO METODOLÓGICO: PROBLEMATIZANDO E TRANSFORMANDO A SALA DE AULA POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e sua escolha se justifica por buscarmos explicar e compreender (Gamboa, 2013) os processos, sentidos e

valores das práticas sob análise, a partir dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos (Minayo, 1996).

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do PIBID de Pedagogia da UFAL, em uma escola pública da rede municipal de Maceió (AL), envolvendo uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Desde o início, o trabalho foi sendo construído no contato com o cotidiano escolar, a partir de uma inserção que privilegiou a observação das práticas pedagógicas, das interações em sala e da dinâmica da escola, permitindo identificar demandas e aspectos do contexto que orientaram, posteriormente, o desenvolvimento de planejamento de novas ações pedagógicas. Tal escolha metodológica encontra respaldo na perspectiva da pesquisa-ação, compreendida como uma estratégia que aproxima investigação e prática pedagógica, permitindo que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a realidade e atuem sobre ela. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 445) afirma que

> [...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado de seus alunos.

A partir desse movimento, que envolvia reflexão e ação, o plano de ação foi elaborado de forma coletiva, em diálogo com a supervisora e as coordenações de área e da escola, sendo discutido e ajustado ao longo de reuniões pedagógicas, o que conferiu ao processo um caráter flexível e contextualizado. As intervenções foram organizadas de forma interdisciplinar, tendo como eixo o

crime socioambiental provocado pela Braskem e incluíram: aulas dialogadas, discussões temáticas, exibição de documentário, produção de cordel, elaboração de cartazes, construção de maquete, organização de linha do tempo e participação de lideranças comunitárias. Ao longo desse percurso, foram utilizados registros de observação em sala de aula, anotações em diário de campo, produções dos estudantes e relatos das experiências vivenciadas, materiais que possibilitaram acompanhar e compreender o processo desenvolvido entre abril e dezembro de 2025.

A análise dos dados ocorreu de maneira interpretativa, considerando os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas, as interações estabelecidas e as transformações percebidas, tanto no envolvimento dos estudantes quanto na nossa formação (pibidianos, supervisora, coordenadora de área), evidenciando que o processo investigativo, assim como o próprio ensino, não se dá de forma linear, mas se constrói no movimento, na escuta e na reflexão contínua.

ENTRE ESCOLA E TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA REALIDADE DOS ESTUDANTES

O ponto de partida foi a inserção no campo, marcada pela observação das práticas pedagógicas e pela ambientação no espaço escolar, etapa que se revelou fundamental para a compreensão da sala de aula e do seu contexto. Tal processo ocorreu na Escola Municipal, localizada no município de Maceió (AL), que faz parte da rede pública municipal de ensino. A instituição atende estudantes oriundos de diferentes comunidades da cidade,

incluindo famílias diretamente impactadas pelo crime socioambiental provocado pela atividade mineradora da Braskem.

As ações foram realizadas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental composta por aproximadamente 15 estudantes. A turma apresentava frequência irregular, especialmente nos primeiros meses do ano letivo, em razão de dificuldades relacionadas ao transporte escolar. Outro aspecto relevante era a forte ligação dos estudantes com os bairros atingidos pelo afundamento do solo em Maceió, especialmente Bebedouro, local de residência da maior parte da turma. Dessa forma, a temática trabalhada não se apresentava como uma realidade distante, mas como parte de suas vivências, memórias e histórias familiares, tornando-se um elemento significativo para o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas.

Ao acompanhar as aulas, observar as interações e perceber a dinâmica da escola, identificamos elementos que não aparecem em documentos formais: as nuances das relações, os ritmos da turma, as marcas deixadas por experiências sociais que ultrapassam os muros da escola, e assim, pouco a pouco, a escola foi se apresentando não apenas como espaço de ensino, mas como território atravessado por histórias, memórias e, em muitos casos, por processos de perda e reconstrução.

Essa percepção não surgiu de uma única situação ou de um relato isolado, mas foi se construindo aos poucos, quase naturalmente, no contato cotidiano com a turma. Durante as conversas em sala de aula, nos momentos de interação entre os estudantes e nas atividades desenvolvidas ao longo do projeto, era comum que surgissem referências aos bairros atingidos pelo afundamento do

solo, às mudanças de moradia e às transformações vivenciadas por familiares, amigos e pelos próprios estudantes. Pouco a pouco, foi ficando evidente que aquele crime não habitava apenas os noticiários ou os documentos oficiais, mas também as lembranças, os relatos e as experiências daqueles estudantes.

Nesse sentido, a compreensão dessas características do contexto escolar teve impacto direto na construção das ações desenvolvidas. À medida que nós, pibidianos e supervisora, passamos a conhecer melhor a realidade da turma, tornou-se evidente que qualquer proposta pedagógica precisaria dialogar com as experiências e demandas dos estudantes. Nesse sentido, durante as reuniões pedagógicas, o plano de ação foi sendo discutido, tensionado, ajustado, ou seja, não se tratava de validar ideias previamente definidas, mas de construir, de fato, um caminho possível e coerente, com as demandas do contexto escolar.

O plano de ação teve seu início com a sequência didática "Conhecendo os espaços: do planeta à cidade de Maceió", que partia de uma escala mais ampla, como o mapa-múndi, e avançava gradativamente até o contexto local. A sequência didática não se constituiu apenas como uma escolha metodológica, mas uma estratégia para situar os alunos no mundo e, ao mesmo tempo, trazê-los de volta para o seu próprio território, entretanto, sob novas perspectivas. Sendo assim, as aulas sobre mapas extrapolaram a dimensão técnica da cartografia e passaram a incorporar uma leitura crítica do espaço. O que antes poderia ser apenas localização passou a envolver pertencimento, identidade e reconhecimento.

Já nas discussões sobre tragédias ambientais, o conteúdo ganhou uma densidade particular, pois não se tratava de exemplos distantes, mas de uma realidade em curso. Isso exigiu não somente que tivéssemos domínio do conteúdo, mas também sensibilidade na mediação, evidenciando a complexidade de trabalhar com temas que mobilizam experiências pessoais dos estudantes.

A exibição do documentário "A Braskem passou por aqui: A catástrofe de Maceió" (Pronzatto, 2022) representou um ponto de inflexão nesse processo, pois o envolvimento dos alunos indicou que as atividades estavam alcançando um alto nível de significação. O silêncio que se estabeleceu durante a exibição, seguido por falas carregadas de reconhecimento e reflexão, evidenciou que a escola, naquele momento, se configurava como espaço de escuta e elaboração, ou seja, não se tratava apenas de aprender sobre um fenômeno, mas de compreender, de dar sentido, de elaborar coletivamente experiências vividas.

Após a exibição do documentário, surgiu a proposta de trabalho com o gênero textual cordel e da produção de um cordel coletivo. A atividade possibilitou articular linguagem, cultura e realidade social de forma integrada, por meio da qual, mais do que aprender sobre estrutura e rima, os alunos foram convidados a narrar, a reinterpretar e ressignificar suas próprias vivências. Houve, nesse processo, uma transformação significativa: aquilo que era vivido, muitas vezes de forma fragmentada ou silenciosa, passou a ser organizado em narrativa, em expressão coletiva e isso, do ponto de vista pedagógico, representava um avanço importante.

Além disso, a construção de cartazes e da maquete representando a situação, em 2025, dos bairros atingidos, bem como da linha do tempo, na qual foram organizados de forma sequencial os acontecimentos que levaram ao afundamento dessas localidades, contribuiu para a sistematização do conhecimento, para uma compreensão mais articulada do problema e para tornar o conteúdo mais contextualizado, compreensível e sistematizado. Essas atividades favoreceram a participação ativa dos estudantes, evidenciando o potencial de metodologias que priorizam o protagonismo discente.

A presença de sujeitos externos à sala de aula, como líderes comunitários, ocorreu durante o aprofundamento das discussões acerca dos impactos do crime socioambiental provocado pela Braskem, especialmente no encontro realizado com o Pastor Wellington, momento em que os estudantes puderam dialogar com uma pessoa diretamente envolvida nas mobilizações e debates relacionados à temática. Essa interação foi relevante na expansão do leque de experiências dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de ter contato com situações de mobilização social, auxiliando-os na percepção de que esses fenômenos não ocorrem de forma isolada, mas integram dinâmicas maiores da vida social.

Simultaneamente, todo esse percurso impactou de maneira significativa a nossa formação inicial, pois a vivência no contexto escolar, aliada ao processo de planejamento e desenvolvimento das ações, possibilitou uma articulação entre teoria e prática. Possibilitou, sobretudo o que Freire (1989; 1996) destaca como sendo a di-docência, em que ensinar e aprender

são processos que ocorrem bilateralmente entre professores e alunos. A percepção de que o currículo poderia ser trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada e distante das experiências dos estudantes foi, então, substituída por uma prática reflexiva e contextualizada, em que o planejamento contempla, além do conteúdo, a leitura do contexto, a escuta dos alunos e a possibilidade de adaptação às situações emergentes. O olhar sob a ótica da complexidade, como nos convida Morin (2003), foi sendo tecida nos entrelaçamentos entre a temática, o contexto sociopolítico e pessoal dos estudantes, os conteúdos escolares e as diferentes atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas.

Desse modo, a experiência mostrou que a formação docente vai muito além da dominância de conteúdo e/ou metodologia, mas da compreensão sobre a complexidade do contexto educacional e da ação de modo sensível e crítico. Observa-se, durante todo esse processo, que ocorreu um grande movimento: passou-se de uma postura técnico-científica a uma postura reflexiva, de sujeitos de conhecimentos e voltados para a realidade da vida dos alunos, a partir de uma prática investigativa que integrou problematização da realidade, compreensão, proposição de novas práticas e análise crítica, como nos mostram Paniago e Sarmento (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar o percurso desenvolvido ao longo deste trabalho é revisitar um processo que não se encerra aqui, mas que continua ecoando na prática e na formação dos envolvidos. Ainda assim, alguns aprendizados se tornam evidentes, espe-

cialmente a compreensão de que a articulação entre escola e realidade não é apenas desejável, mas necessária. Quando o ensino se aproxima da vida concreta dos estudantes, a aprendizagem deixa de se limitar à reprodução de conteúdos e passa a constituir-se como construção de conhecimentos, experiências e sentidos sobre o mundo.

Nesse contexto, trabalhar o crime socioambiental provocado pela Braskem não representou apenas uma escolha temática, mas uma decisão político-pedagógica e ética. Ao incorporar essa realidade como eixo articulador das ações desenvolvidas, a escola reconheceu experiências frequentemente silenciadas e criou possibilidades para que elas encontrassem lugar no processo educativo. Somam-se a isso as potencialidades das práticas interdisciplinares e das estratégias que favoreceram a participação ativa dos estudantes, evidenciando que o protagonismo discente contribui para uma relação mais significativa com o conhecimento e para um maior sentimento de pertencimento à escola.

No que se refere à nossa formação docente, seja ela inicial ou continuada, a experiência revelou-se igualmente significativa. O contato direto com a realidade escolar, aliado ao planejamento coletivo, à problematização e ao desenvolvimento das intervenções pedagógicas, contribuiu para uma compreensão mais concreta da docência e de sua complexidade. Nesse sentido, o PIBID mostrou-se mais do que um espaço de inserção na escola, configurando-se como um espaço formativo que possibilita aprender a docência no movimento de agir, refletir e reconstruir práticas a partir dos desafios concretos do cotidiano educativo.

Por fim, o trabalho desenvolvido evidencia que a escola pode constituir-se como espaço de memória, elaboração e resistência. Mesmo em um contexto marcado por perdas e deslocamentos, as práticas pedagógicas contribuíram para preservar histórias, organizar experiências e dar visibilidade a narrativas frequentemente esquecidas. Os resultados deste estudo ressaltam que práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis à realidade dos estudantes potencializam não apenas a aprendizagem, mas também a formação crítica, apontando para uma educação que não se distancia da realidade, mas que a reconhece, a problematiza e se compromete com ela.

REFERÊNCIAS

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO (DPU). **DPU lança relatório que mostra atuação diante do afundamento de bairros em Maceió (AL)**. Brasília, 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/dpu-lanca-relatorio-que-mostra-atuacao-diante-do-afundamento-de-bairros-em-maceio-al/. Acesso em: 4 jun. 2026.

FORTES, M. A. S. *et al*. Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 315–324, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/399. Acesso em: 22 maio. 2026.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da educação básica. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, jul-dez, 2013.

GATTI, B. A. *et al*. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PRONZATTO, C. **A Braskem passou por aqui**: a catástrofe de Maceió, Documentário. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zBOJbOGcBwo. Acesso em; 18 ago. 2026.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/. Acesso em: 31 mai. 2026.

7 PARA ALÉM DA RECREAÇÃO E TEORIA: A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria de Fátima Chaves David
Maria Cecília Montaldo Maciel
Luciano José Trindade Falcão
Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências que englobam diferentes formas de linguagem e promovem aprendizagens significativas. Entre essas diversas linguagens, a música assume papel fundamental por ser capaz de favorecer a expressão, a criatividade, a escuta, a interação social e o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, ainda é comum que as atividades musicais sejam consideradas apenas como momentos recreativos ou como recursos auxiliares para outras áreas do conhecimento, desconsiderando seu potencial formativo.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita experiências que

aproximam a formação inicial da realidade da escola pública, promovendo a articulação entre teoria e prática. No Núcleo Interdisciplinar Música e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), as ações buscaram construir experiências pedagógicas que compreendessem a música como linguagem, conhecimento e forma de expressão, viabilizando o diálogo entre Educação Musical e Pedagogia na Educação Infantil.

As atividades relatadas neste trabalho foram desenvolvidas em uma Escola Municipal, instituição da rede pública municipal de Maceió - AL. Conforme descrito em seu Projeto Político-Pedagógico, a escola atende aproximadamente 530 estudantes, com idades entre 4 e 14 anos, distribuídos entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, desenvolvendo ações pautadas na inclusão, na gestão democrática e na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. A instituição também desenvolve projetos pedagógicos, culturais e esportivos, buscando fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade.

A comunidade escolar é composta predominantemente por estudantes que moram nos bairros Village Campestre II e Santos Dumont, inseridos em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica. Grande parte das famílias possui baixa renda, proveniente de trabalhos informais ou temporários, e apresenta níveis de escolarização concentrados entre o Ensino Fundamental incompleto e o Ensino Médio completo.

Para o desenvolvimento das atividades, foi realizada uma observação inicial em uma turma do 2º Período C, composta por quinze crianças, sendo nove meninos e seis meninas, com apro-

ximadamente cinco anos de idade, entre as quais havia apenas um menino com laudo de neurodivergência, especificamente Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Durante as observações realizadas, foi possível perceber que a música ocupava um lugar privilegiado no cotidiano das crianças. As atividades musicais mostravam-se capazes de mobilizar a atenção, favorecer a participação coletiva e estabelecer vínculos entre crianças e professores. Essa percepção representou um dos elementos centrais para a elaboração das intervenções desenvolvidas pelo PIBID.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições da interdisciplinaridade entre Música e Pedagogia para a formação docente e para a construção de experiências significativas de aprendizagem na Educação Infantil, a partir das vivências desenvolvidas no âmbito do PIBID.

FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A formação docente no contexto do PIBID envolve a inserção prática de estudantes de licenciatura nas escolas públicas. O programa articula os conhecimentos desenvolvidos na universidade com as experiências vividas na Educação Básica, promovendo trocas entre licenciandos, professores supervisores e docentes da universidade.

Nesse contexto, Paulo Freire apresenta contribuições relevantes ao afirmar que "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 1996, p. 29). Essa perspectiva compreende o trabalho docente como um processo de observa-

ção, investigação e análise da prática pedagógica. Dessa forma, a reflexão crítica sobre a prática torna-se um elemento importante da formação docente.

O desenvolvimento das atividades no PIBID exigiu planejamento, observação da turma e reformulação das atividades após sua realização. Tal experiência relaciona-se à compreensão de Freire de que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção" (Freire, 1996, p. 25). Essa concepção permite pensar em práticas pedagógicas nas quais as crianças participem ativamente das atividades propostas.

Essa compreensão também dialoga com os estudos de Lev Vygotsky sobre mediação e aprendizagem na infância. Segundo Brito e Kishimoto (2019), com base nos estudos de Vygotsky (1995), a criança aprende por meio das interações sociais e das experiências mediadas vivenciadas no contexto cultural em que está inserida. Nessa perspectiva, o papel do adulto torna-se fundamental ao propor situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem e participação da criança nas atividades desenvolvidas. Conforme Vygotsky (1995 *apud* Brito; Kishimoto, 2019), experiências realizadas em colaboração com adultos ou colegas mais experientes favorecem o desenvolvimento infantil e contribuem para a construção do conhecimento.

No contexto interdisciplinar entre Música e Pedagogia, a construção das atividades exigiu diálogo entre diferentes conhecimentos e formas de atuação na Educação Infantil. As experiências desenvolvidas buscaram ultrapassar tanto a reprodução

mecânica de conteúdos musicais quanto o uso da música apenas como entretenimento. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que

> [...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 1996, p. 24).

Nessa direção, Teca Alencar de Brito (2003) apresenta a música como linguagem humana e prática cultural, defendendo que a educação musical na infância deve privilegiar experiências de escuta, criação, movimento, experimentação e interação. De acordo com a autora, a criança aprende música vivenciando-a, explorando sons, ritmos, gestos e relações, e não apenas por meio da transmissão de conceitos teóricos.

As vivências proporcionadas pelo PIBID permitiram compreender que a educação musical na Educação Infantil não se resume ao ensino de notas musicais, figuras rítmicas ou execução instrumental. Ao contrário, a música revelou-se como uma poderosa ferramenta de mediação nas relações, na comunicação e nas aprendizagens. Como observado durante as práticas, a música frequentemente funcionava como uma forma imediata de conexão com as crianças, favorecendo seu envolvimento, participação, engajamento e permanência nas atividades.

O campo das neurociências explica esse potencial da música, que pode ser compreendido pelo fato de que a experiência musical mobiliza simultaneamente diferentes áreas cerebrais

relacionadas à atenção, à memória, à linguagem, à emoção, à percepção auditiva e à coordenação motora. Durante a Educação Infantil, período marcado por intensa plasticidade cerebral, atividades musicais contribuem para o fortalecimento de conexões neurais associadas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Em crianças de aproximadamente cinco anos, experiências que integram escuta, movimento corporal, ritmo e interação social favorecem processos importantes para a aprendizagem, como o controle da atenção, a memória de trabalho, a autorregulação e a capacidade de comunicação (Ilari, 2003).

Nessa seara, a música não atua apenas como elemento motivador, mas como uma linguagem capaz de potencializar experiências de aprendizagem ao desenvolver múltiplos processos cognitivos de forma integrada. Tal entendimento reforça a importância de sua presença no cotidiano da Educação Infantil, especialmente quando articulada a propostas pedagógicas intencionalmente planejadas, como as que foram desenvolvidas nas intervenções propostas e aqui relatadas.

Enquanto a Música contribuiu com elementos relacionados à escuta, à percepção sonora, ao ritmo e à expressão, a Pedagogia ofereceu subsídios para a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, do planejamento, da organização didática e da mediação das aprendizagens. Tal articulação ampliou a compreensão do papel da docência e fortaleceu a construção da identidade profissional das licenciandas envolvidas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se como relato de experiência. Segundo Almeida (2019), o relato

de experiência consiste em uma modalidade de artigo científico voltada à descrição e à análise de vivências práticas significativas, utilizando a observação participante e a reflexão crítica como elementos do processo formativo.

Nesse contexto, o presente capítulo analisa atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar dos cursos de Pedagogia e Música, com foco nas aprendizagens docentes construídas a partir do planejamento e da realização de atividades musicais em uma turma da Educação Infantil.

As ações desenvolvidas pelo Núcleo Interdisciplinar Música e Pedagogia ocorreram em uma escola municipal parceira do programa, conforme descrito anteriormente, em uma turma do 2º Período da Educação Infantil, composta por aproximadamente 15 crianças, com faixa etária em torno de 5 anos. Antes da elaboração das propostas pedagógicas, foi realizada uma etapa de observação da turma, com o objetivo de conhecer sua dinâmica, seus interesses e suas características. Essa observação orientou o planejamento das intervenções.

As atividades foram planejadas em dupla, formada por uma licencianda em Pedagogia e uma licencianda em Música, com o objetivo de integrar conhecimentos das duas áreas na construção de atividades musicais adequadas à Educação Infantil.

Durante o período de atuação na turma, foram desenvolvidas quatro atividades musicais, com duração aproximada de 40 minutos cada. Para esta análise, foram selecionadas duas experiências, em razão dos resultados observados durante sua realização e das dificuldades identificadas ao longo da execução

das propostas. A comparação entre as atividades permite analisar aspectos relacionados à prática docente e à interdisciplinaridade entre Música e Pedagogia.

A primeira intervenção consistiu em uma atividade de percepção rítmica e coordenação motora, realizada em 30 de julho de 2025, na qual as crianças deveriam associar sequências gráficas compostas por círculos à quantidade correspondente de palmas, acompanhando o ritmo da canção "Cuckoo".

A segunda atividade, aplicada em 06 de agosto de 2025, envolveu a realização da brincadeira "Guerreiros Nagô", desenvolvida em roda, com a participação de todas as crianças. A proposta foi inspirada na brincadeira tradicional "Escravos de Jó", difundida na cultura popular brasileira. A atividade foi adaptada para o contexto da Educação Infantil sob a denominação "Guerreiros Nagô", considerando discussões relacionadas à valorização da cultura afro-brasileira e à educação antirracista.

Durante a execução da canção, cada criança deveria passar um objeto ao colega ao lado, seguindo o compasso musical e as orientações presentes na letra. A atividade articulava movimento corporal, percepção rítmica e interação entre as crianças por meio da realização coletiva da brincadeira.

A análise das experiências foi realizada a partir dos registros produzidos pelas licenciandas após as intervenções, considerando aspectos relacionados à participação das crianças, à adequação das propostas à faixa etária e às aprendizagens construídas durante o processo, contando sempre com o suporte e os *feedbacks* da supervisão de área e da coordenação do NID.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas atividades selecionadas apresentaram resultados distintos quanto à participação das crianças e ao desenvolvimento das propostas planejadas. Enquanto a primeira atividade possibilitou maior compreensão da dinâmica pelas crianças, a segunda evidenciou desafios relacionados à complexidade das ações exigidas durante sua execução. A análise dessas experiências permite refletir sobre a adequação das propostas musicais à faixa etária atendida e sobre as contribuições da interdisciplinaridade entre Música e Pedagogia para a formação docente. Essas experiências demonstraram que a aprendizagem musical na Educação Infantil acontece principalmente por meio da vivência, da experimentação e da participação ativa das crianças.

A primeira atividade analisada, baseada na canção "Cuckoo", foi estruturada a partir de uma roda de acolhimento, seguida da apresentação do acordo de bons comportamentos combinado com a turma e da realização de exercícios rítmicos utilizando palmas e movimentos corporais. Durante sua execução, observou-se um alto nível de participação e envolvimento da turma.

À medida que a atividade era repetida, as crianças demonstravam progressiva melhora na capacidade de acompanhar a pulsação musical, evidenciando avanços na percepção rítmica e na coordenação motora. A mediação realizada mostrou-se um elemento importante para o desenvolvimento da atividade.

Durante a execução, as crianças realizavam os movimentos simultaneamente com as professoras, observavam os colegas

e recebiam auxílio direto quando apresentavam dificuldades. Esse acompanhamento favoreceu a participação da turma e contribuiu para que as crianças permanecessem envolvidas na atividade, mesmo diante das dificuldades iniciais. Tal experiência dialoga com os estudos de Vygotsky (1995 *apud* Brito; Kishimoto, 2019), ao compreender que a aprendizagem infantil acontece por meio de experiências mediadas e das interações estabelecidas com adultos e colegas mais experientes.

Ao mesmo tempo, a atividade demonstrou que a aprendizagem musical na Educação Infantil ocorre de forma mais significativa quando as crianças participam ativamente das experiências sonoras e corporais propostas. Os resultados observados reforçam a compreensão de Brito (2003) acerca da importância da experiência musical ativa na infância. As crianças não aprenderam ritmo por meio de explicações conceituais, mas pela vivência corporal da música, pela escuta e pela repetição significativa.

Em contrapartida, a atividade "Guerreiros Nagô" apresentou desafios significativos para a reflexão docente. A proposta envolvia a passagem de objetos entre os participantes em sincronia com a música, exigindo atenção compartilhada, coordenação motora, percepção rítmica e interação coletiva.

Observou-se que a complexidade da tarefa exigia habilidades que ainda estavam em processo de desenvolvimento para parte das crianças. Muitas apresentaram dificuldades para realizar simultaneamente as diferentes ações propostas pela dinâmica.

Entretanto, os desafios encontrados mostraram-se extremamente formativos para as licenciandas. A experiência permi-

tiu compreender que o planejamento pedagógico não se resume à escolha de atividades interessantes, nem pode ser estanque, mas exige sensibilidade para adequar as propostas ao desenvolvimento das crianças e flexibilidade para reformular estratégias quando necessário.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas demonstraram que ensinar música na Educação Infantil exige mais do que o domínio de conteúdos musicais. Exige observação, escuta, planejamento e capacidade de adaptação. A docência revelou-se como um processo permanente de construção, no qual o professor aprende continuamente com as respostas apresentadas pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID Interdisciplinar Música e Pedagogia evidenciaram as potencialidades da articulação entre as duas áreas na Educação Infantil. As intervenções realizadas permitiram compreender que a música pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil quando trabalhada de forma integrada ao planejamento pedagógico e às características da faixa etária atendida.

A comparação entre as atividades analisadas demonstrou que a participação das crianças esteve diretamente relacionada às possibilidades de compreensão e realização das propostas. As experiências também demonstraram que a observação da turma e a reformulação das atividades influenciaram o desenvolvimento das intervenções realizadas.

As vivências contribuíram para a formação docente das licenciandas ao relacionar as experiências da escola aos estudos desenvolvidos na universidade. As atividades também estimularam a reflexão crítica sobre as ações realizadas. Os desafios encontrados durante as intervenções demonstraram que o planejamento pedagógico exige a observação contínua das respostas apresentadas pelas crianças e a reorganização das estratégias quando necessário.

Do ponto de vista da Educação Musical, a experiência permitiu compreender que ensinar música na infância não significa antecipar conteúdos teóricos, mas criar oportunidades para que as crianças vivenciem a música de forma significativa, explorando sons, ritmos, movimentos, emoções e relações interpessoais.

Por fim, a interdisciplinaridade entre Música e Pedagogia mostrou-se um caminho fértil para a construção de práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e significativas. A experiência permitiu compreender que a música ensina a escutar, enquanto a docência ensina a transformar essa escuta em possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o PIBID revelou-se um espaço fundamental para a construção da identidade docente, demonstrando que formar-se professora é também aprender a sustentar o ritmo dos diferentes tempos e modos de aprender presentes na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, set. 2021.DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Dis-

ponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 03 jun. 2026.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, A.. C. U.; KISHIMOTO, T. M. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 44, e93/ 1–19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36248. Acesso em: 6 jun. 2026.

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

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais na infância. **Psicologia em Estudo**. v. 1, n. 1, p. 191-198, 2006. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6309/8a322b37838937fd26886d482815803e550d.pdf. Acesso em: 03 jun. 2026.

8 PIBID: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE

Arione Silva
Vanessa Silva
Lucas Barbosa
Camila Santos

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma importante política pública de formação inicial de professores da educação básica, ao promover a aproximação entre universidade e escola e possibilitar aos licenciandos uma inserção antecipada no cotidiano da prática docente. Criado com o propósito de valorizar a formação de professores e contribuir para a melhoria da educação básica, o PIBID constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes produzidos no exercício da profissão.

A experiência proporcionada pelo programa transcende a dimensão estritamente técnica da formação. Ao inserir os futuros professores nas dinâmicas escolares, nas relações com os estudantes, com os docentes supervisores e com a cultura insti-

tucional das escolas, o PIBID favorece a constituição de disposições, valores, práticas e modos de perceber o trabalho docente que influenciam diretamente a construção da identidade profissional. Nesse sentido, a docência não se apresenta apenas como um conjunto de competências adquiridas nos cursos de licenciatura, mas como um processo de socialização profissional no qual os sujeitos incorporam formas específicas de agir, pensar e interpretar a realidade escolar.

Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de Maurice Tardif (2014), para quem os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional dos professores. O autor destaca que o conhecimento profissional não se restringe aos conteúdos científicos e pedagógicos produzidos pela universidade, sendo constituído também pelas experiências cotidianas e pelas interações desenvolvidas no contexto do trabalho docente. Assim, a aprendizagem da profissão é um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes.

Ao mesmo tempo, a compreensão da formação docente pode ser enriquecida pelos aportes teóricos de Pierre Bourdieu, especialmente por meio do conceito de *habitus*. Ao considerar que as práticas sociais são produzidas por disposições incorporadas ao longo dos processos de socialização, Bourdieu auxilia na compreensão de como a experiência vivida no âmbito do PIBID contribui para a formação de um *habitus* docente, isto é, de esquemas duráveis de percepção, pensamento e ação que orientam o exercício da profissão.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo discutir de que maneira as experiências vivenciadas no PIBID con-

tribuem para a formação da identidade profissional e para a construção do *habitus* docente dos licenciandos, compreendendo a docência como um processo de socialização marcado pela articulação entre saberes, práticas e experiências.

SABERES DOCENTES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE

A formação docente constitui um processo complexo que ultrapassa os limites da aprendizagem de conteúdos específicos e de técnicas pedagógicas. Trata-se de uma trajetória marcada pela construção de saberes, pela socialização profissional e pela constituição de uma identidade vinculada às experiências vividas no exercício da profissão. Nesse contexto, as contribuições de Maurice Tardif e Pierre Bourdieu oferecem importantes referenciais para compreender os processos formativos que se desenvolvem no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Para Tardif (2014), os saberes dos professores são essencialmente sociais e estão relacionados à história de vida, à trajetória escolar e às experiências profissionais dos sujeitos. O autor argumenta que ensinar implica mobilizar uma pluralidade de conhecimentos provenientes de diferentes fontes, como a formação universitária, os currículos escolares, a cultura profissional e, sobretudo, a experiência cotidiana. Assim, os saberes docentes não constituem um conjunto estático de conhecimentos, mas são produzidos e reconstruídos continuamente nas práticas concretas de trabalho.

Segundo o autor, a experiência profissional ocupa lugar central na constituição do saber docente, uma vez que é no cotidiano da escola que os professores aprendem progressivamente a lidar com os desafios inerentes ao exercício da profissão. Nesse sentido, a prática não se reduz à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas configura-se como um espaço de produção de novos saberes e de consolidação da identidade profissional. A experiência do trabalho é, portanto, um dos fundamentos do desenvolvimento das competências necessárias ao ensinar.

Além disso, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes possuem caráter temporal, sendo construídos ao longo da carreira e resultantes de processos de socialização que antecedem, inclusive, a formação inicial. As experiências vividas pelos futuros professores em sua trajetória escolar e acadêmica influenciam suas concepções sobre o ensino e são continuamente ressignificadas pelas práticas desenvolvidas no ambiente profissional. Dessa maneira, a identidade docente constitui-se por meio da articulação entre história pessoal, formação acadêmica e experiência prática.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, especialmente por meio do conceito de *habitus*. Conforme destaca Ortiz (1983), ao interpretar a obra bourdieusiana, o *habitus* corresponde a um sistema de disposições duráveis e estruturadas que orienta as práticas dos indivíduos. Essas disposições são produzidas pelos processos de socialização e tendem a gerar formas relativamente estáveis de perceber, pensar e agir no mundo social.

Na perspectiva de Bourdieu, as práticas dos sujeitos não resultam apenas de escolhas individuais conscientes, mas são influenciadas por estruturas sociais que são interiorizadas ao longo da trajetória dos indivíduos. O *habitus* constitui, assim, uma mediação entre as estruturas objetivas da sociedade e as ações concretas dos agentes sociais, possibilitando compreender como determinados comportamentos e modos de atuação são incorporados e reproduzidos.

Aplicado ao *campo* da formação docente, esse conceito permite compreender que a profissão de professor é aprendida não somente por meio da aquisição de conhecimentos teóricos, mas também pela participação em espaços de socialização nos quais os futuros docentes internalizam valores, práticas, linguagens e formas específicas de atuação. O contato com a realidade escolar, as interações com professores experientes e a participação nas atividades pedagógicas favorecem a incorporação dessas disposições, contribuindo para a formação de um *habitus* docente.

Nesse sentido, o PIBID configura-se como um importante espaço de socialização profissional, no qual os licenciandos vivenciam experiências que possibilitam a articulação entre teoria e prática e favorecem a constituição de uma identidade profissional docente. Ao proporcionar a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas, o programa contribui para a formação de saberes experienciais e para a incorporação de disposições que orientam o fazer pedagógico, tornando-se um ambiente privilegiado para a construção do *habitus* docente e para a consolidação da identidade profissional dos futuros professores.

METODOLOGIA

No presente capítulo, serão apresenta das algumas experiências de quatro estudantes do PIBID – Subprojeto Sociologia, com regências de aulas. Elas foram realizadas em uma Escola Estadual, localizada no bairro Clima Bom II, parte alta de Maceió.

As regências, aplicadas em dupla, ocorreram tanto nas aulas de Sociologia, componente que integra a Formação Geral Básica, quanto nos componentes dos chamados itinerários formativos, todas contando com a orientação e a observação do professor supervisor na escola. A partir da articulação entre os relatórios semanais elaborados pelos estudantes e as discussões teóricas realizadas nas reuniões formativas na Universidade, foi possível construir uma reflexão crítica acerca dos processos de formação profissional e da identidade docente.

Através da pesquisa-ação, que, segundo Engel (2000), é uma pesquisa participativa engajada que se opõe aos métodos tradicionais de pesquisa, considerados "independentes", "não reativos" e "objetivos", buscou-se aproximar teoria e prática. A pesquisa-ação tem como objetivo unir a pesquisa à ação. Para suprir as lacunas entre teoria e prática, a pesquisa-ação, ao compreender que

> [...] os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o

> instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática (Engel, 2000, p. 183).

Outrossim, aliado às contribuições de Engel, temos Kauffman (2011) e sua teoria da Entrevista Compreensiva, que não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho diferenciado, com propósitos claros, visando à produção teórica a partir dos dados. Ela propõe e discute um método de entrevista qualitativa que se coloca na contracorrente dos métodos de produção industrial de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O relato a seguir refere-se a uma aula específica, a fim de evitar detalhes sobre todas as aulas do PIBID e não tornar a apresentação maçante ou redundante.

O tema *Configuração*, do autor Norbert Elias, foi abordado na turma do primeiro ano de Administração. Esta aula foi estruturada em duas fases: a primeira consistiu em uma apresentação teórica, enquanto a segunda envolveu uma atividade prática relacionada ao assunto.

O planejamento da aula teve como objetivo destacar o conceito proposto por Elias, utilizando uma linguagem didática acessível a todos os alunos. Antes dessa aula, eles foram introduzidos ao conteúdo de *habitus*, de Bourdieu, como parte do início do módulo do segundo bimestre. Dessa forma, ao apresentar a teoria, os alunos ainda enfrentavam algumas dificuldades para entender o novo tópico, uma vez que relacionavam os outros temas com suas particularidades. No entanto, é responsabilidade do professor aproveitar as observações feitas em sala de aula e

as dificuldades dos alunos em aprender e assimilar o conteúdo para esclarecer as dúvidas, mesmo que não haja tempo disponível durante a aula.

A primeira etapa da aula está ligada aos desafios de manter a turma, corrigir possíveis mal-entendidos e transmitir um conceito complexo de forma simples, sem torná-lo infantil ou distorcer sua essência. O licenciando lida com essas questões ao longo de sua formação e, embora a prática seja mais desafiadora do que o que foi aprendido na academia, com a experiência da atuação e o uso de metodologias pedagógicas, ele consegue se adaptar ao longo do percurso de sua atuação docente.

No entanto, a maior dificuldade dessa minha experiência surgiu durante a atividade prática. Eu queria utilizar a teoria do jogo presente na obra de Elias por meio do jogo de dados e dos comandos que estabeleci, para que não houvesse um distanciamento do que o próprio autor propôs. Dessa forma, comecei a segunda fase da aula, exibindo a tarefa de maneira escrita no quadro, o que representaria a regra do jogo. Em seguida, dividi a sala em quatro grupos com aproximadamente sete alunos cada, sendo que cada grupo possuía apenas um único dado.

Cada membro do grupo deveria lançar o dado uma única vez, registrar o resultado e, em seguida, somar todos os valores. O grupo vencedor seria aquele cuja soma total fosse igual a quinze. Tive que descrever a dinâmica do jogo várias vezes e de diferentes maneiras, já que os alunos não leram o que estava escrito no quadro, não entenderam como deveriam colaborar em equipe ou estavam tão animados que conversaram muito durante a atividade.

Conforme a atividade seguia, apenas um grupo conseguiu obter a vitória no jogo, e uma estudante não aceitou a derrota e começou a questionar o próprio jogo. Ao interrogar o jogo e os outros, precisei detalhar cada etapa da atividade e, principalmente, o conceito de configuração de Elias. A aluna não conseguia entender as explicações, pois, em razão de seu nível de competitividade, não aceitava as dinâmicas da atividade. Embora tenha sido relatado que as ações dos indivíduos podem criar novas regras ou seguir as regras já existentes nas sociedades, bem como a forma como isso se aplicaria ao dia a dia, ela não conseguiu compreender.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem proporcionado uma experiência significativa para a formação docente, especialmente no que diz respeito à aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a realidade da educação básica. Nesse contexto, desenvolvi atividades em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, atuando na disciplina de aprofundamento em Linguagens e Humanidades, cuja proposta busca promover reflexões críticas sobre fenômenos sociais contemporâneos a partir da articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Durante o período de atuação, os conteúdos trabalhados estiveram relacionados ao poder da linguagem no contexto social, abordando a forma como a linguagem influencia as relações humanas, a construção das identidades, a formação de opiniões e os processos de inclusão e exclusão social. As aulas buscaram demonstrar aos estudantes que a linguagem não se restringe

apenas à comunicação verbal, mas constitui um importante instrumento de poder e de organização da vida em sociedade.

Nesse sentido, as contribuições de Pierre Bourdieu (1989) foram fundamentais para a compreensão do tema. Segundo o autor, a linguagem possui um poder simbólico capaz de legitimar posições sociais e reproduzir estruturas de dominação. Para Bourdieu (1989, p. 14), "[...] o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos". A partir dessa perspectiva, foi possível discutir com os alunos como determinadas formas de falar são valorizadas socialmente, enquanto outras são frequentemente marginalizadas.

A turma apresentou um comportamento bastante tranquilo e participativo ao longo das atividades. Os estudantes demonstraram interesse pelos debates propostos, especialmente quando os conteúdos eram relacionados a situações presentes em seu cotidiano, como o uso das redes sociais, os discursos de influência digital e as diferentes formas de comunicação utilizadas pelos grupos sociais. Essa receptividade favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem dialógico e colaborativo.

Entretanto, um dos principais desafios encontrados durante a experiência foi a adequação dos conteúdos sociológicos à realidade e à linguagem dos estudantes do Ensino Médio. Muitas vezes, os conceitos trabalhados na Sociologia apresentam elevado nível de abstração, exigindo do docente estratégias que possibilitem a sua compreensão de maneira mais acessível. Nesse aspecto, tornou-se necessário buscar exemplos concretos, utili-

zar recursos audiovisuais e promover discussões baseadas em situações vivenciadas pelos próprios alunos.

Tal desafio reforça a importância da mediação pedagógica destacada por Paulo Freire (1996), para quem o processo de ensino-aprendizagem deve partir da realidade dos educandos. Segundo o autor, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Dessa forma, procurou-se estabelecer uma relação entre os conteúdos sociológicos e as experiências cotidianas dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

A experiência no PIBID tem evidenciado que o trabalho docente exige constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os meios mais adequados para promover a aprendizagem. A atuação na disciplina de aprofundamento em Linguagens e Humanidades possibilitou compreender a relevância da Sociologia para a formação crítica dos estudantes, especialmente ao discutir a linguagem como elemento estruturante das relações sociais.

Considera-se que a participação no PIBID tem contribuído significativamente para a construção da identidade profissional docente, proporcionando vivências que fortalecem tanto o domínio dos conteúdos quanto a capacidade de adaptação metodológica diante das necessidades dos alunos. A experiência reafirma a importância de uma prática educativa comprometida com o diálogo, a reflexão crítica e a democratização do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) eviden-

ciam a relevância da inserção do licenciando no cotidiano escolar como elemento fundamental para a construção da identidade profissional docente e para a formação do *habitus* docente. A atuação em diferentes turmas e contextos possibilitou compreender que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve processos contínuos de mediação, adaptação metodológica e reflexão sobre a própria prática.

As atividades realizadas demonstraram que a aproximação entre teoria e prática constitui um dos principais resultados proporcionados pelo programa. A experiência com o ensino do conceito de configuração, de Norbert Elias, por meio de uma atividade lúdica baseada na teoria dos jogos, evidenciou tanto as potencialidades quanto os desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades encontradas na explicação das regras, na gestão da turma e na mediação dos conflitos surgidos durante a atividade revelaram que a prática docente exige flexibilidade e capacidade de reelaboração constante das estratégias pedagógicas. Da mesma forma, as experiências na disciplina de aprofundamento em Linguagens e Humanidades mostraram a importância de relacionar os conteúdos sociológicos às vivências dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas.

Essas vivências permitiram perceber que os conhecimentos adquiridos na universidade, embora fundamentais, adquirem novos significados quando confrontados com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, a participação no PIBID contribui para a incorporação de disposições práticas próprias do exercício docente, fortalecendo competências relacionadas ao plane-

jamento, à comunicação, à mediação pedagógica e à gestão dos processos de aprendizagem. Em diálogo com Pierre Bourdieu, é possível compreender que a identidade docente não se constitui como uma essência previamente dada, mas como um processo social e histórico de incorporação de disposições, percepções e esquemas de ação produzidos nas interações com os diferentes espaços de formação.

O *habitus*, entendido pelo autor como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, é construído a partir das experiências vividas e orienta práticas, percepções e modos de agir. Assim, a identidade profissional docente pode ser compreendida como resultado da constituição desse *habitus* específico, continuamente produzido e reconfigurado nas relações estabelecidas no campo educacional. Desse modo, o PIBID desempenha um papel relevante na formação desse *habitus* docente, ao proporcionar experiências concretas que permitem aos licenciandos internalizar práticas, valores e formas de percepção próprias da profissão.

Além disso, as experiências relatadas reforçam a necessidade de uma prática educativa comprometida com o diálogo e com a construção coletiva do conhecimento, conforme defendido por Paulo Freire. Os desafios enfrentados demonstram que o processo de ensino exige sensibilidade para compreender as particularidades dos estudantes e capacidade de transformar situações inesperadas em oportunidades de aprendizagem. Sob a perspectiva bourdieusiana, tais desafios também evidenciam que o *habitus* docente não é estático, mas se transforma à medida que os sujeitos se confrontam com novas situações e reelabo-

ram suas disposições práticas, contribuindo para a permanente construção de sua identidade profissional.

Por fim, considera-se que as experiências vivenciadas no PIBID apontam para a importância da continuidade de programas de iniciação à docência como espaços privilegiados de formação. Como possíveis desdobramentos, destaca-se a necessidade de aprofundar estudos sobre a relação entre as vivências proporcionadas pelo programa e a constituição do *habitus* docente, especialmente no que se refere aos processos de construção da identidade profissional à luz da teoria de Pierre Bourdieu, bem como de investigar de que maneira essas experiências influenciam a prática profissional dos futuros professores ao longo de sua trajetória na educação básica. Dessa forma, o PIBID reafirma-se como um importante instrumento de fortalecimento da formação inicial e de valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

KAUFMANN, J-C. ***L'entretien compréhensif***. 3. ed. Paris: Armand Colin, 2011.

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

9 PIBID LÍNGUA INGLESA DA UFAL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA ESCOLA BÁSICA

Maiara Gaia Damasceno
Cátia Veneziano Pitombeira
William Duarte Ferreira
Willamy Amaro Marinho da Silva

INTRODUÇÃO

A trajetória no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026, constitui-se como um espaço basilar para a formação docente, ao viabilizar uma aproximação orgânica entre a universidade e a escola pública. O subprojeto do PIBID de Língua Inglesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), composto por 24 bolsistas, foi distribuído entre três instituições da rede pública de ensino de Maceió.

Sob a mediação dos professores supervisores, os licenciandos inseriram-se em uma rotina semanal de observação, planejamento cooperativo, regência, análise e avaliação das práticas de ensino-aprendizagem. Essa imersão pautou-se por uma postura crítico-reflexiva, registrada em diários reflexivos, instrumentos fundamentais para a análise das experiências vivenciadas. A escrita do diário permitiu problematizar o desenho das

intervenções, a condução das aulas pelos supervisores, o engajamento dos estudantes e os desafios do ensino da língua adicional na escola básica, fomentando um processo contínuo e recursivo de autoavaliação e experimentação profissional.

Paralelamente, as ações orquestradas pela coordenação do subprojeto, concretizadas em reuniões pedagógicas e palestras, asseguraram o suporte teórico-metodológico necessário por meio de leituras e discussões de textos acadêmicos e documentos normativos nacionais e estaduais. Esse ecossistema formativo contribuiu para a constituição e o fortalecimento da identidade docente, abrindo espaço para o compartilhamento de saberes, para a reflexão sobre demandas reais de intervenção e para a ressignificação das ações pedagógicas à luz de referenciais contemporâneos.

Ademais, de modo a expandir o alcance do programa, o núcleo desenvolveu postagens para o perfil do subprojeto no Instagram, elaborou materiais didáticos digitais voltados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em aplicativo e concebeu o curso *online* preparatório para o programa de mobilidade estudantil do governo alagoano, intitulado "Daqui para o Mundo", cuja experiência pedagógica constitui o objeto de discussão desta pesquisa.

Dado o exposto, este capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na segunda seção, discorremos sobre a Epistemologia da Complexidade e a obra Os sete saberes necessários para a educação do futuro de Edgar Morin; na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa;

por fim, na quarta seção, discutimos a experiência desenvolvida em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O paradigma tradicional, segundo Behrens e Oliari (2007), está ancorado na concepção de que os fenômenos da vida são compreendidos por meio da fragmentação em suas partes constituintes. Esse modo de interpretar a realidade, no entanto, ao assumir que uma parte do sistema é suficiente para que se compreenda seu funcionamento como um todo, estabelece uma visão excludente. É um paradigma simplificador, elucida Morin (2000; 2005), limitado pela escolha entre o uno *ou* o múltiplo, sem se dar conta de que "[...] o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo" (Morin, 2005, p. 59).

No contexto escolar, a adoção do paradigma tradicional estabelece um ambiente marcado pela rigidez de disciplinas isoladas, ao mesmo tempo que transforma o professor em hiperespecialista em sua área do conhecimento e os estudantes em receptáculos de informações transmitidas sempre de maneira vertical e hierarquizada (Morin, 2000). A aprendizagem, portanto, converte-se em um processo mecânico, garantido apenas pela repetição, fazendo do educando "[...] uma passiva massa muda, sem traços distintivos" (Guimarães, 2020, p. 138).

Frente ao exposto, torna-se claro que o paradigma tradicional não é capaz de atender aos anseios individuais e coletivos em nossa sociedade, exigindo a superação dessa lógica linear, causal e disciplinar (Pitombeira *et al.*, 2025). Impõe-se, portanto, analisar maneiras outras de compreender e interpretar a re-

alidade, que se afastem da fragmentação do conhecimento e se concentrem na ligação e religação de saberes por meio de uma abordagem integrativa e relacional. É essa necessidade que faz com que voltemos nosso olhar, aqui, à Epistemologia da Complexidade (Morin, 2000; 2005).

A complexidade, explica Morin (2005), representa, em primeira instância, aquilo que é tecido junto, fazendo com que sua investigação exija encarar o emaranhado, o inextricável, a desordem, a ambiguidade e as incertezas que estruturam o tecido da vida humana. É o afastar-se de um pensamento mutilador e de ações mutiladoras, uma vez que aspira ao conhecimento multidimensional.

Essa aspiração, no entanto, não deve ser confundida com a ideia de completude. Isso porque

> [...] a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo [...]. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. [...] Ele implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas traz também em seu princípio o reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras (Morin, 2005, p. 6-7).

Depreende-se, portanto, que o pensamento complexo não nega a distinção entre as disciplinas, mas recusa o isolamento entre elas, agindo em favor da ligação e religação de saberes. É

um gesto que distingue sem separar, preservando os laços que constituem o tecido da realidade e assumindo a incompletude e a incerteza como condições inerentes à vida humana.

No âmbito educacional, segundo o que é discutido por Moraes (2007), o movimento de religar saberes propiciado pela complexidade é capaz de reconfigurar o espaço escolar e romper com seu aprisionamento a este ou àquele modelo de ciência. Diante disso, a adoção de tal epistemologia conduziria a um processo de ensino-aprendizagem que reconhece que os fenômenos da sala de aula não se deixam traduzir por um único campo, mas exigem o entrelaçamento de dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas que constituem o ato de ensinar e aprender.

Para que isso ocorra, contudo, é indispensável que a escola se distancie de práticas tradicionais que ainda orientam boa parte do fazer docente. Esse movimento não busca ignorar as transformações ocasionadas pela ascensão desse modelo, dado que a objetividade e a sistematicidade que o caracterizam possibilitam a validação científica e pública do conhecimento (Freire, 2013). É preciso reconhecer, porém, que o fortalecimento do paradigma tradicional no âmbito educacional também resultou em

> [...] um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no

> isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado. A crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as conseqüências para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano (Freire, 2013, p. 60).

É justamente buscando enfrentar esse esvaziamento que Morin (2000) propõe os sete saberes que, embora distintos, articulam-se entre si. Seu objetivo, aqui, é indicar caminhos possíveis para uma educação que enxergue os fios complexos que estruturam o tecido da realidade e possibilite a construção de um futuro capaz de restabelecer as dimensões humanas enfraquecidas pelo reducionismo do paradigma tradicional.

Ademais, o filósofo francês também aponta para a necessidade de uma educação que ensine a "estar aqui" no planeta, que traduz como o "[...] aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar" (Morin, 2000, p. 76). Essa aprendizagem associa-se à construção de uma consciência antropológica, capaz de reconhecer a unidade na diversidade, e de uma consciência ecológica, ou seja, a capacidade de habitar a mesma esfera viva com os demais seres (Morin, 2000).

Assumir esses princípios, naturalmente, exige mais que a discussão de formulações teóricas. Isso porque a Epistemologia da Complexidade e os sete saberes propostos por Morin (2000; 2005) só ganham sentido pleno no contexto educacional quando ultrapassam o horizonte abstrato e se materializam por meio de escolhas concretas de planejamento, mediação e avaliação das práticas de ensino-aprendizagem. Aqui, essa materialização ocorre a partir do planejamento e da execução de um plano de

aula no âmbito do PIBID de Língua Inglesa da UFAL. Antes de relatar a experiência com maior profundidade, no entanto, descreveremos o percurso metodológico que a sustentou.

METODOLOGIA

Essa experiência, de natureza qualitativa (Marconi; Lakatos, 2010), delineada metodologicamente na pesquisa-ação, articulou a compreensão, a análise e a interpretação dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa para transformar a realidade investigada. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação é

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos (Thiollent, 1986, p. 15).

Um elemento balizador para o desenho de nossas ações pedagógicas residiu na heterogeneidade das turmas acompanhadas ao longo do programa. Esse público caracterizava-se por acentuadas assimetrias, tanto no que tange aos níveis de aprendizagem quanto às experiências prévias com a língua inglesa. O diagnóstico inicial evidenciou um cenário com estudantes em diferentes estágios de proficiência e familiaridade com a língua-alvo, além de demonstrar graus variáveis de motivação e engajamento para a participação nas atividades propostas.

Este relato apresenta a experiência de regência no curso preparatório *online* "Daqui pra o Mundo". Trata-se de uma ativi-

dade extracurricular concebida para instrumentalizar estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio para o processo seletivo de intercâmbio promovido pelo Governo do Estado de Alagoas. Estruturado em 12 encontros síncronos de uma hora, o curso foi planejado e ministrado colaborativamente pelos 24 bolsistas do núcleo de Língua Inglesa, divididos em duplas.

O curso, cadastrado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFAL, foi ministrado no período de setembro a novembro de 2025, com encontros semanais às terças-feiras, às 17h, com duração de 2 horas, alcançando um total de 92 participantes inscritos da rede pública de Maceió. As sessões ocorreram na modalidade síncrona por meio da plataforma Google Meet; contudo, os bolsistas realizaram a transmissão presencialmente de uma sala de aula da UFAL, sob o acompanhamento direto da coordenadora do subprojeto. Na seção seguinte, são apresentados os resultados e as discussões gerados por essa intervenção, tensionados à luz do percurso metodológico e dos aportes teóricos mobilizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação das aulas presenciais evidenciou os desafios e as potencialidades inerentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola básica pública. O questionário diagnóstico inicial apontou para a necessidade de propor práticas pedagógicas capazes de acolher e valorizar os saberes prévios dos educandos, bem como suas vivências e interesses locais. Esse posicionamento converge com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e do Referencial Curricular de Alagoas

(ReCAL) (Seduc/AL, 2019), documentos norteadores do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Diante disso, o desenho de estratégias didáticas contextualizadas e interativas revelou-se indispensável para mobilizar o engajamento dos estudantes e promover uma aprendizagem de fato significativa.

Foi, portanto, levando em consideração tais questões que mergulhamos no planejamento da aula do curso preparatório *online* "Daqui pra o Mundo". E, desde seus momentos iniciais, foi possível perceber o atrito gerado entre as perspectivas epistemológicas que guiaram nosso trabalho e aquelas que pareciam direcionar o processo seletivo do mencionado programa de intercâmbio. Isso porque processos seletivos dessa natureza tendem a operar dentro de uma lógica disciplinar e fragmentada, próxima ao que Behrens e Oliari (2007) e Morin (2000; 2005) identificam como paradigma tradicional: conteúdos delimitados, objetivos mensuráveis e um percurso linear de transmissão de conhecimento.

Diante disso, nosso trabalho estava atravessado por um desafio que não era apenas didático, mas também epistemológico: o de como planejar uma aula que preparasse os estudantes para a seleção de intercâmbio da qual iriam participar sem reduzir o ensino de língua inglesa a formas e estruturas desconectadas de suas realidades. Ou seja, era necessário garantir que os conteúdos trabalhados atendessem às demandas do modelo adotado para a seleção sem renunciar à ligação e religação de saberes que o pensamento complexo (Morin, 2000; 2005) preconiza.

Com isso em mente, o desenho da aula e a produção dos materiais autorais utilizaram as plataformas Google Docs e Can-

va, articulando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU aos conteúdos linguísticos previstos no edital do certame. Na aula em questão, interligou-se a temática da sustentabilidade ao estudo do presente contínuo e do constructo *there to be*. Após o refinamento do planejamento inicial, mediante o *feedback* do professor supervisor, a intervenção foi organizada em quatro etapas: *warm-up*, exploração de conteúdos, atividade de fixação e revisão de conceitos.

A aula iniciou-se com a apresentação dos licenciandos, buscando estabelecer o *rapport* e o acolhimento do grupo, dialogando sobre o bem-estar dos alunos e suas expectativas. Na sequência, após a explicitação dos objetivos de aprendizagem, introduziu-se o *input* visual (Figura 1) sob a indagação "What is happening in this picture?", exibindo cenários de precipitação chuvosa, coleta de resíduos, limpeza de praias e manifestações socioambientais.

Figura 1 - Slide utilizado na etapa inicial da aula do curso preparatório "Daqui pra o mundo".



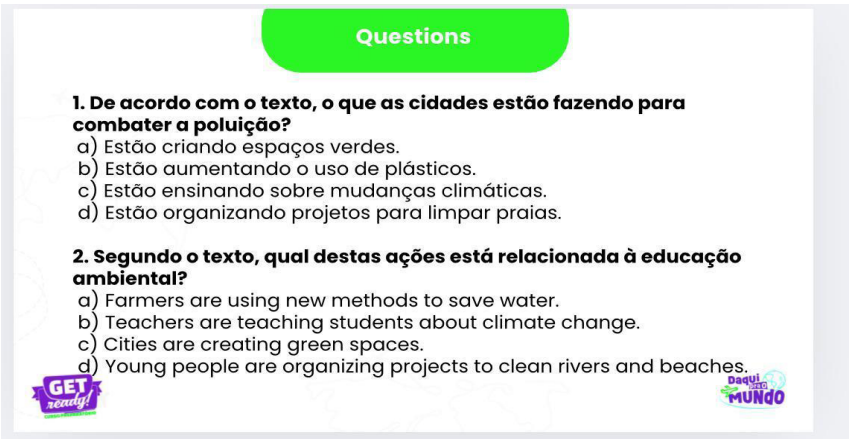
Fonte: Slide do material da aula elaborado pelos autores (2025).

Ao indagar os estudantes sobre o conteúdo das imagens, o objetivo foi encorajá-los a produzir oralmente ou por escrito na língua-alvo. Infere-se que, por se tratar do sexto encontro do cronograma, o grupo já demonstrava maior familiaridade com a dinâmica, o que mitigou eventuais barreiras de ansiedade e favoreceu a fluidez das interações. Embora os estudantes mantivessem as câmeras desativadas, o engajamento se consolidou, majoritariamente, por meio do chat da plataforma Google Meet, com intervenções orais pontuais. As expectativas pedagógicas foram plenamente atendidas durante a descrição dos cenários, momento em que os alunos mobilizaram as estruturas linguísticas de forma autônoma. Essa associação entre o *input* visual e os questionamentos direcionados obteve êxito em guiar a turma na descrição situacional, permitindo a inferência indutiva das regras gramaticais em foco.

Após o mapeamento do conhecimento prévio e do repertório lexical dos estudantes, procedeu-se à sistematização das estruturas mobilizadas na descrição das imagens. Evidenciaram-se as ocorrências que ilustravam ações em curso e fenômenos da natureza, caracterizando o presente contínuo. Em seguida, por meio de projeções visuais (*slides*), foram expostos os contextos pragmáticos desse tempo verbal. Como estratégia de fixação, introduziu-se um texto responsivo ancorado na temática da sustentabilidade em uma perspectiva global, evidenciando as múltiplas iniciativas desenvolvidas por indivíduos, comunidades, organizações e instituições que atuam cotidianamente na minimização dos impactos ambientais.

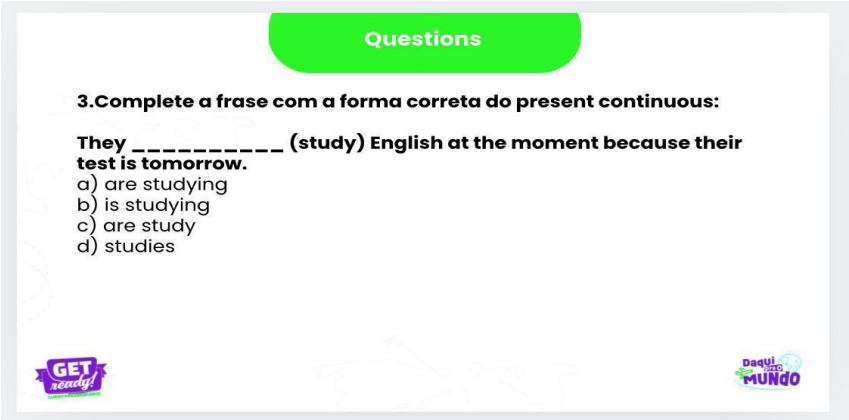
Apresentando diferentes realidades e contextos socioculturais, o material destaca os esforços coletivos voltados à promoção da sustentabilidade e à redução dos níveis de poluição, orientando os alunos na identificação de formas verbais no gerúndio (*-ing form*). Concluída a leitura, realizou-se o levantamento de vocabulário e a discussão do tema central, momento em que o grupo identificou as estruturas estipuladas para aquela aula. A primeira etapa da aula foi encerrada com a aplicação de três itens de avaliação formativa (Figuras 2 e 3), sendo dois dedicados à compreensão leitora e um à análise gramatical.

Figura 2 - Questões de interpretação e compreensão textual para fixação dos alunos.



Fonte: Slide do material da aula elaborado pelos autores (2025).

Figura 3 - Questão de fixação acerca do conteúdo gramatical aprendido na primeira etapa da aula.



Fonte: Slide do material da aula (2025).

Na segunda etapa da aula, a mediação concentrou-se na introdução do constructo *there to be*. Com o intuito de mobilizar processos inferenciais, retomamos os estímulos visuais iniciais, orientando os estudantes a descrever os cenários a partir da articulação das duas estruturas gramaticais em foco. Após essa contextualização prática, realizou-se uma breve sistematização teórica, seguida da aplicação de três itens objetivos de fixação. Convém destacar que as questões propostas foram extraídas de exames anteriores do programa "Daqui pra o Mundo", estratégia que visou familiarizar os estudantes com a estrutura e a tipologia de itens constitutivos do certame.

Para a etapa de encerramento e síntese, optou-se por associar os *slides* iniciais a dois novos registros em vídeo, disparando perguntas como: *Can you describe this picture?* e *What is happening in this video?*. Observou-se que, mesmo sem direcionamento

explícito sobre qual item gramatical empregar, os alunos demonstraram autonomia e segurança na produção linguística. Um dado qualitativo relevante foi a disposição dos estudantes em arriscar respostas e formular hipóteses, mostrando-se abertos ao *feedback* corretivo e à resolução de dúvidas em ambiente síncrono.

Em suma, a regência dessa aula sinalizou desdobramentos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciados pelo engajamento do grupo e pelo uso semanticamente adequado das estruturas em atividades multimodais. A ancoragem curricular nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tema já transversalmente conhecido pelos estudantes, conferiu uma aprendizagem significativa, alinhando-a às demandas reais em práticas sociais.

No que tange à formação inicial, a experiência reiterou as dimensões do planejamento colaborativo, da maleabilidade pedagógica e do uso crítico de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa. Essa vivência propiciou a interlocução necessária entre teoria e prática, fomentando uma postura docente reflexiva, atenta às múltiplas formas de participação do estudante e comprometida com a construção de um espaço de diálogo e acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências do PIBID consolidam a formação docente inicial ao unirem universidade e escola pública na práxis do ensino de língua inglesa, forjando uma identidade profissional crítica. A intervenção demonstrou que o ensino de uma língua adicional

deve superar a reprodução gramatical mecânica em direção a uma construção de conhecimento contextualizada e humana.

Diante das vulnerabilidades da escola pública, essa abordagem complexa exige maleabilidade pedagógica e ética para gerenciar as incertezas da sala de aula. Assim, ao expandir a leitura de mundo dos educandos, a prática alinha-se à perspectiva moriniana de religação de saberes e compreensão humana, transformando o aprendizado linguístico em um ato de cidadania global.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

ESTADO DE ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas: Ensino Fundamental.** Maceió: SEDUC/AL, 2019. Disponível em: https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental. Acessado em: 27 jan. 2026.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

GUIMARÃES, C. A. F. **Paulo Freire e Edgar Morin Sobre Saberes, Paradigmas e Educação**: Diálogo Epistemológico. 1a. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 07, p. 13-38, 2007.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2005.

PITOMBEIRA, C. V. *et al*. Entrelaçando Saberes na Formação de Professores do PIBID Língua Inglesa. **Capim Dourado: Diálogos Em Extensão**, v. 8, n. 1, p. 191–208, 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

10 QUANDO A MÚSICA ENCONTRA A PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID VIVENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antonio Eliezer Pereira da Silva
José Aragão de Lima Junior
Pedro Victor Lima Sarmento
Mércia Cristina dos Santos Farias
Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

INTRODUÇÃO

A conexão entre música e educação tem sido um tema de constante reflexão na formação de professores, sobretudo ao se analisar a função da arte como facilitadora de experiências educativas profundas e relevantes. A música, sendo uma linguagem que ultrapassa limitações intelectuais e emocionais, alia-se à Pedagogia, criando um ambiente propício para práticas de ensino que promovem a escuta ativa, a criatividade e a expressão pessoal. É nesse diálogo que surgem oportunidades formativas que podem transformar o processo de ensinar e de aprender.

No cenário do Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido como PIBID, apresenta-se

como uma iniciativa pública crucial para aprimorar os cursos de formação de professores. Como afirma Silva, Lima e Paiva (2012),

> [...] PIBID é um programa de incentivo à docência, que objetiva qualificar os alunos que apresentem interesse pela docência e possa desenvolver atividades ricas em experiências coletivas e interdisciplinares [...] (Silva; Lima; Paiva, 2012, p. 2).

Nessa seara, o programa visa estabelecer um vínculo antecipado entre os educadores em formação e a rotina das escolas públicas, oferecendo aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar experiências práticas de ensino sob a orientação de profissionais da educação básica e de professores universitários. Essa colaboração formativa evidencia a integração eficiente entre a teoria e a prática desenvolvidas na Universidade e sua aplicação no campo profissional, no caso, na rede de ensino. Assim, as vivências práticas buscam cultivar uma perspectiva docente mais crítica, reflexiva e engajada nos licenciandos, em relação às condições da escola.

A formação da visão do educador vai além do simples conhecimento de conteúdos específicos. Ela abrange a habilidade de analisar o ambiente, entender as demandas dos alunos, elaborar intervenções relevantes e realizar avaliações constantes de sua própria atuação. O PIBID, ao colocar o futuro professor de Música em contato com o ambiente escolar desde os primeiros semestres da graduação, desempenha um papel fundamental nesse processo. Por meio de projetos, oficinas, experiências compartilhadas e suporte pedagógico, o programa favorece a mudança gradual da identidade de estudante para a de professor.

Este capítulo visa analisar a relevância do PIBID na formação de estudantes de Licenciatura em Música e Pedagogia, focando em como o programa contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva docente que leve em conta as particularidades da atuação tanto dos licenciandos de Pedagogia quanto de Música e as habilidades propostas nos documentos oficiais que norteiam os segmentos educacionais. Observa-se que as experiências oferecidas pelo PIBID não só aprimoram as habilidades técnicas do futuro educador, mas também o tornam mais humano, ao expô-lo de maneira direta às diversas realidades presentes nas escolas públicas do Brasil.

Destaca-se que a relevância desta pesquisa está no desenvolvimento das ações pedagógicas de forma interdisciplinar entre os licenciandos dos dois cursos, de forma a expandir a discussão acadêmica acerca das políticas de iniciação à carreira docente e seu contexto prático na área da Educação Infantil. As experiências vivenciadas e relatadas neste escrito ocorrem na Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado na Cidade Universitária. Esse é um campo que ainda apresenta escassez de estudos organizados sobre os efeitos de programas institucionais no segmento da Educação Infantil. Ao explorar as conexões entre os saberes dos licenciandos de Pedagogia e Música e o cenário de atuação do CMEI, este se mostra como uma grande escola, fortalecendo a experimentação de vivências relacionadas aos saberes docentes e promovendo uma função social aos futuros professores na atuação de propostas interdisciplinares entre os saberes de Música e Pedagogia,

que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças ao oferecer vivências integradas ao contexto do CMEI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção da identidade docente é um processo contínuo que se fortalece com as experiências vivenciadas no espaço escolar. Ser professor vai além de desenvolver habilidades educacionais relacionadas à aquisição do conhecimento, pois envolve compromisso, reflexão, responsabilidade social e construção constante do aprendizado por meio das formações iniciais nas licenciaturas e das formações continuadas ao longo da docência.

Nesse sentido, ao longo das vivências iniciais em campo nas escolas, os licenciandos entram em contato com as demandas educacionais, o que pode impulsioná-los a escolher ou não a profissão. Essas vivências são de suma importância na construção da identidade do professor. Assim, o educador constrói sua maneira de ensinar, relacionando-se com os alunos e compreendendo a amplitude da função social da escola. Desse modo, a identidade docente é formada pela articulação entre os conhecimentos teóricos agregados nas universidades e as experiências práticas vivenciadas no chão da escola.

Nessa perspectiva, compreender as potencialidades da profissão é entender que o conhecimento pedagógico deixou de ser mera transmissão de conhecimento para alunos que eram compreendidos como tábuas rasas, sem conhecimentos. As práticas pedagógicas passaram a compreender e agregar elementos socioemocionais, tecnológicos e reflexivos, buscando entrelaçar os saberes técnicos com as vivências diárias dos alunos, aspec-

tos que são vivenciados nas práticas de sala de aula. Segundo Da Silva *et al*. (2021),

> A escolha pela docência, é uma construção que acontece desde o espelhamento em um professor de sua escola, da sua disciplina favorita ou mesmo por querer 'fazer diferente': torna-se um profissional dinâmico que busque diversificar as estratégias de ensino [...] (Da Silva *et al*., 2021, p. 5),

Assim, ensinar vai além de escrever conteúdos no quadro: é compreender a pluralidade do alunado como protagonista da criação dos seus saberes, entendendo que ele já possui conhecimentos prévios provenientes de sua vivência na comunidade, os quais podem ser explorados pedagogicamente e articulados aos conhecimentos científicos.

Assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), contribui significativamente para a formação inicial dos licenciandos, ao aproximar o conhecimento teórico da Universidade do conhecimento prático vivenciado no contexto escolar e favorecer o contato com a realidade educacional desde os primeiros anos da graduação. Por meio das experiências desenvolvidas no programa, os futuros docentes têm a oportunidade de articular teoria e prática, desenvolver competências pedagógicas e fortalecer uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios da profissão. Segundo a portaria nº 90, atualizada em 2024, que regulamenta a iniciação dos discentes nas escolas:

> Iniciação à Docência: a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação. (CAPES, 2024, p.05).

O PIBID contribui especificamente para a construção da identidade docente, qualificando licenciandos que estão em formação inicial e preparando-os para as diferentes vivências escolares que poderão ser encontradas ao longo de sua vida profissional. Ressalta-se que a atuação profissional dos licenciandos difere em vários segmentos, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 1 e 2, no Ensino Médio, no Ensino Técnico e Tecnológico ou no Ensino Superior. Assim, eles devem estar preparados para atuar de acordo com cada segmento, pois o alunado demanda múltiplas ações do professor.

Da Silva *et al*. (2021) ressalta que:

> O programa visa favorecer o incentivo da formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade e promover formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, visando a integração entre educação superior e educação básica (Da Silva *et al*., 2021, p. 6).

No caso das experiências relatadas nos resultados e discussões, desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil, daqui em diante referenciado como CMEI, os bolsistas tiveram

como experiência a atuação na Educação Infantil, consistindo na oferta de atendimento a crianças de quatro meses a seis anos de idade. Esse contexto educacional evidenciou a necessidade de um olhar atento à primeira infância, segmento com o qual os bolsistas ainda não tinham experiências. Destaca-se que a instituição se orienta pelos princípios da abordagem de *Reggio Emilia*, que compreende a escola como uma comunidade educativa e reconhece a criança como sujeito competente, participativo e produtor de conhecimento.

Conforme Pereira (2021), essa abordagem valoriza o trabalho colaborativo entre crianças, professores, famílias e comunidade, além do respeito aos direitos, às competências e às potencialidades infantis.

> [...] uma comunidade educativa, dedicada a garantir a qualidade da educação das crianças pequenas; 2) o respeito pelo direito de participação dos três protagonistas da educação (crianças, professores e famílias); 3) o respeito pelos direitos, competências e potencial das crianças e o reconhecimento de que temos muito a aprender com elas, especialmente sobre elas; e 4) a construção de uma escola para crianças que efetive o respeito por seus direitos, potenciais e competências (Pereira, 2021, p. 7).

Assim, a inserção no CMEI possibilitou aos bolsistas compreender que a docência na Educação Infantil exige escuta, observação, afetividade, planejamento e abertura para construir propostas a partir das experiências concretas das crianças, evidenciando os desafios de levar à prática ideias que surgiram no contexto acadêmico. Mostrou-se necessário conhecer os alunos

antes de trazer propostas para a sala, compreendendo como inserir teorias e práticas em contextos diferentes e com dinâmicas distintas.

A contribuição do PIBID para a vivência da realidade educacional do CMEI enfatizou o elemento da interdisciplinaridade, trazendo estudantes de Música e Pedagogia para atuarem na formação das crianças da Educação Infantil, entrelaçando o ensino de Música e a abordagem de *Reggio Emilia*. Essa proposta vai ao encontro dos três pilares da Universidade Pública, pois, como afirma Montiel *et al*. (2022, p. 3):

> A partir desta premissa, podemos entender que o ensino universitário engloba não só a transmissão do conhecimento em sala de aula, mas a pesquisa, que pode ser pura ou aplicada, e a objetivação da pesquisa aplicada, através da extensão (Montiel *et al*., 2022, p. 3)

O exposto, é correto afirmar, evidencia-se no desenvolvimento das propostas em sala de aula.

Para os autores discutidos, a participação no PIBID, por meio da realização de práticas docentes na escola pública, é de suma importância na construção de um olhar diferenciado, levando os licenciandos a ampliar o conhecimento prático associado às teorias compreendidas na universidade e à dinâmica flexível e singular do chão da escola. Essa perspectiva pode influenciar o desejo dos acadêmicos de continuar seguindo a carreira docente ou de trilhar novos caminhos, ampliando os horizontes acadêmicos dos bolsistas em relação aos pilares da universidade pública:

ensino, pesquisa e extensão, possibilitando uma formação mais ampla do discente em licenciatura.

METODOLOGIA

O presente texto tem como foco apresentar as experiências formativas vivenciadas no decorrer do PIBID na Educação Infantil com licenciandos de Pedagogia e Música. Nesse sentido, as ações do Núcleo Interdisciplinar Música e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) continuam sendo desenvolvidas no CMEI da cidade de Maceió/AL, no período de 2024-2026, com grupos de oito licenciandos, organizados de maneira interdisciplinar, de forma que os bolsistas realizem propostas conjuntas entre os cursos de Pedagogia e Música.

Destaca-se também que os licenciandos realizam periodicamente registros fotográficos, diários de bordo e sequências didáticas, socializados entre os pares. Assim, para fomentar as discussões da pesquisa, utilizamos o olhar colaborativo do pesquisador, no qual o narrador da pesquisa também é sujeito pesquisado, ainda que os instrumentos produzidos na pesquisa sejam seus próprios diários de bordo, histórias de vida do fazer docente e reflexões colaborativas entre os pares no que diz respeito ao que foi bem-sucedido ou não no contexto da sala de aula.

A análise desse material levou o grupo a diferentes considerações acerca da construção da identidade docente na Educação Infantil, em relação às competências curriculares específicas dos cursos de Pedagogia e Música. A partir desse contexto, os bolsistas precisaram trabalhar de forma interdisciplinar, agrupando categorias e habilidades curriculares presentes em cada

licenciatura, culminando em sequências didáticas diversas, atendendo às necessidades de cada espaço de referência (salas de aula), nos quais o CMEI se organiza por níveis e faixas etárias. Por fim, alinhamos todas as práticas desenvolvidas às normativas e aos direcionamentos pedagógicos adotados pela instituição, agregando novas experiências para as crianças e para a comunidade escolar.

VIVÊNCIAS POSSIBILITADAS PELO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto prático, as ações do Núcleo Interdisciplinar Música e Pedagogia estão sendo desenvolvidas no CMEI, com um grupo de bolsistas constituído por oito licenciandos, sendo quatro do curso de Pedagogia e quatro do curso de Música. O subprojeto, vinculado às dimensões de pesquisa, ensino e extensão, baseia-se no trabalho interdisciplinar entre Pedagogia e Música, de maneira supervisionada, desenvolvendo diversas propostas com as crianças em seus espaços de referência. Assim, escolhemos, por meio deste escrito, relatar vivências desenvolvidas e suas implicações na construção da identidade dos licenciandos.

Inicialmente, as atividades do PIBID envolveram a criação de vínculos com o local. Foi realizada a divisão dos licenciandos em duplas, seguida da apresentação dos espaços de referência e das educadoras. Nessas primeiras semanas de observação, os licenciandos tinham como objetivo observar o cotidiano escolar e compreender a organização e a dinâmica das propostas de cada sala de aula. Assim, por meio das observações e dos registros no diário de bordo, os licenciandos criaram uma sequência didática

composta, de forma sistemática, por quatro ou cinco encontros, que foi apresentada à supervisora, responsável por orientar sobre possíveis melhorias, para posterior aplicação junto às crianças, mediante supervisão.

Nessa perspectiva, os pibidianos desenvolveram diversas propostas. Apresentaremos, a seguir, a narrativa de três propostas realizadas coletivamente: Povos Originários, Aniversário da Cuca e Brinque no CMEI. As apresentações artísticas foram realizadas na praça do CMEI, de maneira que as crianças participaram efetivamente das intervenções pedagógicas propostas.

No desenvolvimento da temática sobre os povos originários, as crianças vivenciaram um momento de encantamento com os sons de instrumentos indígenas que simulavam elementos da natureza, além de experimentarem o manuseio dos instrumentos e a emissão de seus sons. Já na apresentação artística sobre o Aniversário da Cuca, realizamos uma apresentação teatral com fantoches para os convidados da festa, com a Cuca fantasiada, integrando o contexto da apresentação com o público. Essas propostas podem ser exemplificadas nas Figuras 1 e 2:

Figura 1 - Povos Originários.



Fonte: Os autores

Figura 2 - Aniversário da Cuca.



Fonte: Os autores (2025).

Ao prosseguir com as propostas, contemplamos as ações do Brinque no CMEI, tradicional festa que substitui o "Dia das Crianças" no CMEI. Dividido em três dias, o evento constitui um momento brincante, evidenciando a criança como protagonista. Assim, os bolsistas se empenharam em realizar um musical na

praça com todas as crianças, levando a alegria do circo para o CMEI durante o segundo dia.

Nesse contexto, os bolsistas elaboraram um musical com brincadeiras do circo, no qual se fantasiaram de palhaços, bailarinas e pernalta (personagem clássico do circo que se equilibra em duas pernas de pau), além de realizarem performances musicais com instrumentos relacionados à temática circense. Podemos visualizar a atuação do PIBID no evento na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Brinque no CMEI.



Fonte: Os autores (2025).

A partir das experiências vivenciadas pelos bolsistas, além dos diálogos realizados em conjunto, refletimos sobre o impacto do Programa na formação de futuros professores, agregando experiências marcantes na realização dessas ações práticas. Diante dessa reflexão, coletamos alguns depoimentos que refletem esse processo formativo dos licenciandos.

Observa-se que os alunos evidenciam um sentimento positivo em relação às suas experiências no desenvolvimento das propostas, resultando em uma nova perspectiva do fazer pedagógico, na qual o experimentar é valorizado e o cotidiano se mostra maleável. Trata-se de um processo constante de desenvolvimento pessoal e profissional, como podemos verificar por meio das falas apresentadas a seguir, identificadas por pseudônimos.

> **Bolsista 1**: No fim, ser professor é estar em um processo constante de aprendizagem. Eu acho que foi exatamente isso que o PIBID trouxe para mim: a ideia de que a docência é um processo. Você nunca vai saber tudo. Você pode se sentir mais confiante em sala, pode aprender como se portar, como chamar atenção, como organizar uma proposta, como lidar melhor com os alunos. Mas nunca vai estar 100%. E tudo bem. Porque isso também faz parte do nosso trabalho.

> **Bolsista 2**: Portanto, mesmo sendo discente em licenciatura plena em música, não me imaginava em uma sala de aula com bebês, e hoje, tenho a clareza e certeza do chamado à docência, devido a minha participação como bolsista do PIBID, meu convívio com as crianças do berçário II propiciou uma experiência extremamente gratificante, que contribuiu significativamente para a minha formação docente.

> **Bolsista 3**: Anteriormente, tive experiência com musicalização infantil no LaPPEM (Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Musical) da UFAL. Minha intenção sempre foi de poder propiciar essa vivência às crianças que não tinham acesso à musicalização infantil e tive oportunidade de trazer esses elementos para as propostas no PIBID. Aos poucos fui exercendo essa prática e me desenvolvendo, com um olhar mais atento à realidade docente no contexto da Educação Infantil.

A partir dessas falas, podemos compreender a importância do ambiente escolar para a construção da identidade docente. Essa compreensão se fortalece por meio do aporte teórico acessado pelos alunos na universidade e se constrói a partir da relação com o espaço vivido nas experiências concretas de regência no CMEI. Além disso, a troca interdisciplinar, estabelecida nos diálogos entre os pares e o corpo docente, enriquece as reflexões sobre a prática pedagógica, delineando novas formas de desenvolver as habilidades e os conhecimentos propostos.

Além disso, o espaço escolar pode ser compreendido como um terceiro espaço formativo, ampliando a capacidade de entendimento sobre a função social do docente para além da aquisição de conhecimentos. Permite que os licenciandos se familiarizem com o campo de atuação, seus desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o PIBID desempenha função primordial ao promover a aproximação dos graduandos com a realidade educacional. Isso pode ser observado nos relatos de experiência, que evidenciam que os objetivos do programa foram contemplados ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, enriquecer a formação

teórico-prática, promover a interdisciplinaridade entre universidade e escola pública e mobilizar professores da rede como formadores dos futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo vivenciado e descrito neste texto, podemos identificar e compreender caminhos para a construção da identidade docente e a importância do campo prático na formação profissional de cada licenciado. Assim, evidenciamos o processo de planejamento, a troca de experiências com professores em exercício e a aplicabilidade em sala de aula de forma supervisionada. Nesse percurso do fazer docente na prática que o programa PIBID proporciona, observa-se que os licenciandos construíram suas formas de ensinar, relacionando-as com o espaço de atuação e seus sujeitos, ampliando a compreensão sobre a dinâmica do ensinar e do aprender.

As ações desenvolvidas no CMEI por meio do PIBID impulsionaram a reflexão e o diálogo sobre a realidade escolar e sua função social, evidenciando a importância da articulação entre a formação inicial e a experiência prática observada e vivenciada no espaço escolar, o que agregou elementos à construção da identidade docente dos professores em formação. Isso pode ser visualizado a partir das falas dos bolsistas, que permitiram identificar o impacto desses momentos como experiências formativas enriquecedoras, pois possibilitaram adquirir vivências profissionais antes mesmo de cursar o estágio obrigatório. Além disso, a interdisciplinaridade entre Música e Pedagogia, construída de forma dialógica por meio do planejamento e da prática

coletivos, contribuiu para o desenvolvimento de aspectos sociais e emocionais, bem como para a superação de dificuldades relacionadas ao ato de lecionar.

Por fim, o PIBID contribui para a formação crítica dos licenciandos, impulsiona a reflexão sobre os desafios, dilemas e angústias da profissão e desenvolve estratégias pedagógicas significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mai. 2026.

CAPES. **Portaria, nº 90, de 25 de Março de 2024**. Dispões sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024.

DA SILVA LOPES, E. *et al*. A construção da identidade profissional docente: alicerçada em experiências no contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4150010-e4150010, 2021. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4150. Acesso em: 31 mai. 2026.

MONTIEL, L. W. *et al.* **Práticas da docência no Ensino Superior**: vivenciando os três pilares da universidade-ensino, pesquisa, extensão. Campo Grande: Editora UFMS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4673/1/Pr%c3%a1ticas_da_doc%c3%aancia_no_Ensino_Superior_07-04.pdf. Acesso em: 03 jun. 2026.

SILVA, M. C. R.; LIMA, F. M. A.; PAIVA, R. I. D. **Professores em formação**: a contribuição do PIBID para o graduando em pedagogia. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

PEREIRA, J. R. A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e da escuta. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 55, p. e055003-e055003, 2021. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/ rppedagogia/ article/view/8641 Acesso em: 13 de junho de 2026. Acesso em: 10 ago. 2026.

11 SENTIDOS DE ENSINAR-APRENDER NO SEBS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E TENSÕES DISCURSIVAS NO PIBID (2024-2026)

Fábio Rodrigues dos Santos
Gisele da Silva Gomes Melo
Kety Lucy Ferreira da Silva
Rayane Vitoria da Silva Lima

INTRODUÇÃO

> "[a] convivência deixa de ser sobre ensinar e passa a ser sobre ensinar e aprender" (Pib. 1, 2026)

O processo de ensinar-aprender uma língua, com especial ênfase no domínio das estrangeiras, desenvolveu-se didático-metodologicamente orientado por diferentes concepções de língua/linguagem ao longo do tempo (Nicholls, 2001). Nesse bojo, sob um olhar arqueológico de ambos os termos em nosso idioma, observamos que a etimologia de "ensinar" (*insignare*[3]: gravar, colocar uma marca em) e "aprender" (*apprehendere*: apa-

3 Segundo o site "Origem da palavra": https://origemdapalavra.com.br/pergunta/etimologia-do-termo-diadactica-e-ensinar/. Acesso em: 14 maio 2026.

nhar, apropriar, adquirir conhecimento) refletiu (e, porventura, reflete) toda uma tradição pedagógica monológica em nossas salas de aula. Dessa maneira, o conhecimento foi (é) tratado como um objeto acabado a ser transmitido pelo professor ao aluno, sendo este último um receptáculo passivo no qual a marca/sinal seria gravada.

Essa sedimentação etimológica, que ancora o ato educativo em uma matriz monológica de "gravação" e "captura" não se restringe aos contornos do vernáculo português, mas constituem outras materialidades linguísticas (outras línguas). No âmbito do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos (SEBS) - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2024-2026), por exemplo, ao lidarmos com a língua portuguesa e a Libras, percebemos que essa, semelhantemente, preserva, nas constituições fonomorfológicas correspondentes a "ensinar" e "aprender", traços semânticos de "transmissão" ou "entrega" e "captação" , respectivamente. Embora saibamos que a significação etimológica não defina, necessariamente, a constituição social dos termos, ela soma e/ou (retro)alimenta (e vice-versa) a dimensão histórico-discursiva e ideológica dele, ao passo em que, neste caso, configura sentidos que entrelaçam língua/linguagem à ideia de instrumento de transmissão de informações e/ou saberes.

A partir disso, este capítulo toma o contexto do SEBS do PIBID como espaço de produção de sentidos sobre ensinar-aprender línguas sob as ações de um subprojeto cuja proposta se organiza em torno da Libras como língua de instrução e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Nessa conjuntura, considerando que este cenário é atravessado por constan-

tes tensões linguísticas, pedagógicas e enunciativas, analisamos narrativas, produzidas em resposta a uma proposição apresentada na seção de metodologia deste trabalho, a partir das quais identificamos percepções e posicionamentos acerca de experiências formativas e das línguas envolvidas. Tal percurso busca responder ao que constituímos como problema de nossa investigação: que sentidos são produzidos pelas participantes acerca de ensinar-aprender línguas no contexto da educação bilíngue de surdos?

Diante disso, tomamos como objetivo geral, compreender os sentidos produzidos por supervisoras e pibidiana sobre o ensinar-aprender línguas no contexto do SEBS. E, no intuito de alcançarmos tal objetivo, buscamos: a) identificar os sentidos constituídos pelas supervisoras e pela pibidiana acerca do ensinar-aprender línguas e das relações entre Libras e língua portuguesa no contexto da educação bilíngue de surdos; e b) examinar como supervisoras e pibidiana constroem diferentes perspectivas sobre o PIBID enquanto espaço de experiência e constituição docente.

Por fim, apontamos que este texto se estrutura em quatro seções principais, além desta introdução. A seção 2, traz a base teórica bakhtiniana (dialogismo e exotopia) vinculada à formação docente e à educação bilíngue. A seção 3, detalha a metodologia qualitativa e o corpus de quatro materialidades narrativas; na seção 4, analisa-se o ensinar-aprender como convivência e a constituição docente frente ao "ouvintismo" e ao deslocamento de horizontes; e, a seção 5, sintetiza os resultados e os limites da pesquisa nas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem é aqui compreendida como uma prática social, histórica e ideologicamente situada, distanciando-se de visões que a reduzem a um instrumento neutro de transmissão de informações. Alinhados a Valentin Volóchinov (2018), concebemos a língua como um espaço de interação entre sujeitos, no qual os sentidos emergem das relações dialógicas entre vozes e horizontes sociais distintos. Assim, todo enunciado constitui-se como resposta a outros e orienta-se para a presença do outro, carregando marcas das experiências e valores de quem o produz.

Nessa perspectiva, os sentidos não são fixos nem individuais, mas construídos na relação entre sujeitos historicamente situados. Conforme discute Mikhail Bakhtin (2023), a enunciação constitui posicionamentos axiológicos e orientações volitivo-emocionais que funcionam como um "ímã interno", organizando as ações e as formas de significar a experiência humana. A língua, portanto, consolida-se como realidade viva e concreta, em que a compreensão é sempre prenhe de resposta e vinculada a uma atitude responsiva ativa.

Assumimos que nenhum sujeito possui visão total de si mesmo; é a exterioridade do outro que produz um excedente de visão sobre aquilo que não percebemos sozinhos. Para Bakhtin (2023), essa posição de fora é condição fundamental para a construção de sentidos, pois diferentes horizontes valorativos se encontram sem se fundirem. Embora seja possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, eliminá-la só não o seria, a não ser que nos fundíssemos ao outro, e, ante essa impossibilidade, nos resta reconhecer que, "[Q]uando nos olhamos,

dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos" (Bakhtin, 2023, p. 67).

Sob essa ótica teórico-metodológica, uma vez que entendemos haver indissociabilidade entre os pressupostos epistemo-ontológicos apresentados e os procedimentos práticos desta investigação, na qual os tais atuam como bússola que direciona o caminho do pensamento e como lente de leitura das realidades aqui configuradas, as narrativas produzidas pelas supervisoras e pela pibidiana no contexto do Subprojeto não são tomadas como crônicas factuais, mas como enunciados concretos imbuídos de singularidade e atravessados por relações axiológicas. Tais textos constituem o terreno onde emergem sentidos acerca do ensinar-aprender línguas para crianças surdas, a partir da insubstituibilidade do lugar de cada sujeito no mundo. Assim, a interpretação dessas vozes permite compreender como a alteridade e o encontro no PIBID configuram a complexidade desse processo em um contexto bilíngue.

Formação docente como prática dialógica

Historicamente, a tradição pedagógica constituiu o ensinar-aprender sob uma lógica transmissiva, centrada na ideia de transferência de conhecimentos, semelhante ao modelo de educação bancária veementemente criticado por Paulo Freire (2019). Em uma perspectiva dialógica, entretanto, essa compreensão desloca-se para um processo relacional, atravessado pela experiência, entendida a partir da valorização dos impactos subjetivos que a prática docente produz no professor (Larrosa, 2019), pela escuta sensível e pelo reconhecimento da singulari-

dade do outro como condição para a produção de novos sentidos. Dimensão essa que se aproxima da percepção dialógica da língua/linguagem discutida pelo linguista russo anteriormente mencionado, Valentin Volochinov (2018), bem como da construção composicional, apontada em Santos (2024), como "perspectiva da dialogicidade".

Em contraposição à educação bancária, o ensinar-aprender passa a ser entendido como movimento mútuo, no qual os sujeitos se constituem na relação com o outro, por meio da escuta, da responsividade e da reflexão crítica sobre a prática, rompendo com a transmissão passiva do saber. Nessa direção, a formação docente deixa de ser concebida apenas como aquisição técnica de métodos pedagógicos, pois "[...] que *formar* é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (Freire, 2019, p. 16, grifo do autor), e passa a constituir-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos, nas experiências compartilhadas e nos movimentos de reflexão produzidos no interior da prática educativa.

Para ele,

> [É] preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2019, 24, grifo do autor).

Nesse sentido, António Nóvoa (1992) ressalta que a formação do professor ocorre também no interior da profissão,

nas trocas coletivas e nos processos de reflexão sobre a experiência vivida. No contexto do SEBS, tais discussões tornam-se particularmente relevantes, uma vez que os processos de ensinar-aprender emergem atravessados por diferentes experiências linguísticas, posições discursivas e relações constituídas entre Libras, língua portuguesa, supervisoras e pibidianas.

Assim, compreendemos a formação docente como prática dialógica não apenas por envolver interação entre sujeitos, mas por produzir espaços de deslocamento, negociação e construção de sentidos sobre a docência e sobre o próprio ato de ensinar-aprender línguas, transformando a sala de aula em um espaço de coautoria, escuta e constituição mútua dos sujeitos.

Educação bilíngue de surdos e tensões linguísticas

A educação de pessoas surdas constitui-se como um embate político, cultural e linguístico que ultrapassa a mera inclusão da deficiência, uma vez que a comunidade surda configura uma minoria linguística. A relação entre a Libras e a língua portuguesa é marcada por um desequilíbrio de poder denominado por Gladis Perlin (2004) como "ouvintismo": um conjunto de representações dominantes que impõe o modelo ouvinte e a oralidade como padrões de "normalidade", discriminando a experiência surda. Embora o bilinguismo, com Libras como L1 e o português escrito como L2, esteja resguardado pelas Leis nº. 10.436/2002 e nº. 14.191/2021, sua efetivação enfrenta tensões práticas que exigem o reconhecimento da identidade cultural do sujeito surdo.

Nesse cenário, as instituições escolares ainda operam sob o que Carlos Skliar (2013) define como um "colonialismo ouvinte", herdeiro do oralismo e do modelo clínico-terapêutico, no qual o currículo e as práticas são estruturados para a comunidade ouvinte. Esse processo força o aluno surdo a adaptar-se a um padrão que apaga sua singularidade, promovendo uma subalternização da Libras ao reduzi-la a uma simples "ferramenta de acessibilidade" ou técnica de tradução. Assim, a língua de sinais deixa de habitar seu lugar de direito como língua de instrução para tornar-se um acessório técnico no ambiente escolar.

Por fim, uma efetiva educação bilíngue esbarra na "ilusão da inclusão", pois a simples inserção do aluno surdo em salas ouvintes mediada por tradutores-intérpretes não garante o bilinguismo real. O desafio central reside na desconstrução da hierarquia que privilegia a língua oral e o português escrito, gerando prejuízos à participação real da criança surda. É imperativo que a Libras seja consolidada como a base da interação e da socialização mútua, sendo realizada não apenas pelos professores, mas por todos os estudantes, para que o ato educativo se torne um espaço de convivência e reconhecimento da alteridade (Skliar, 1999).

METODOLOGIA

Em consonância com a premissa de que metodologia se configura como "[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 2021, p. 14), esta seção avança para a descrição dos procedimentos que orientam nossa investigação. Caracterizamos este trabalho como um estudo de

natureza qualitativa, considerando sua busca por compreender fenômenos sociais a partir de seu interior e do universo de sentidos dos sujeitos (Paiva, 2019). No que concerne ao *locus* de investigação, constituímos nosso *corpus* a partir de quatro (4) narrativas produzidas nesse cenário formativo. Compusemos o grupo de participantes com três (3) professoras-supervisoras e uma (1) pibidiana.

Produzimos nossas materialidades por meio de textos escritos, desenvolvidos a partir de uma pergunta geradora que atuou como um disparador discursivo fundamental para a emersão de sentidos. Nestes termos, a proposição foi enunciada da seguinte forma: "[A] partir de sua experiência no PIBID de educação bilíngue de surdos, como você compreende o que significa ensinar-aprender língua(s) nesse contexto, e que desafios, tensões e possibilidades emergem nas relações entre Libras e língua portuguesa, entre professores, estudantes e o próprio programa?".

A narrativa permitiu converter memórias em enredos de valor humano no PIBID. Compreendemos que esse movimento possibilitou um posicionamento axiológico (centro de valores e afetos) que organiza os sentidos sobre a prática e a participação docente. Ademais, adotamos como procedimento analítico uma leitura interpretativa dos enunciados, pela qual operamos em um movimento de diálogo constante entre os dados e a fundamentação teórica (Aguiar; Pereira, 2007). Optamos por uma análise sem categorias prévias, permitindo que, em nossa percepção, a teoria emergisse do confronto com o material empírico, visando

identificar zonas de sentido emergentes que revelassem as particularidades do contexto bilíngue.

Por fim, embora coautoras, utilizamos pseudônimos para as participantes (Sup. A, B, C e Pib. 1) para demarcar seu duplo lugar arquitetônico: o de sujeitos da vivência e o de personagens da ato-objetivação estética (Bakhtin, 2023). Coerentes com esse propósito, apresentamos os fragmentos narrativos *ipsis litteris* e em itálico, visando preservar o acento axiológico original dos enunciados sob a lente interpretativa dos autores-pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Mikhail Bakhtin (2023, p. 65), "[U]m acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem". Assumindo essa premissa, operamos metodologicamente o encontro entre o nosso olhar analítico (do autor) e as vozes das participantes da pesquisa (personagens) como ato de criação estética. Para tanto, nesta investigação, trazemos como fundamentação teórica e analítica concepções do autor russo em torno da estética da criação verbal como, excedente de visão, exotopia e posicionamento axiológico. Nesse sentido, compreendemos o contexto de sala de aula no qual o SEBS atua como vivenciamento e olhamos, neste texto, como fenômeno social; logo, o estetizamos. Sendo assim, percebemos os participantes desta investigação como personagens as quais, em movimento exotópico, contemplamos e sobre as quais apreendemos, julgamos e atribuímos valores na qualidade de autores-pesquisadores.

Ensinar-aprender como processo dialógico e experiencial

Começamos este capítulo com a epígrafe: "*a convivência deixa de ser sobre ensinar e passa a ser sobre ensinar e aprender*" (Pib. 1). Esse enunciado, produzido em resposta à proposição que moveu esta investigação e fruto da trajetória de Pib. 1 no subprojeto, constitui, em nossa compreensão, uma ruptura com a matriz monológica que etimologicamente ancora o ensinar (*in-signare*) na ideia de "gravar uma marca" em um aluno passivo. Isso ganha densidade com o que enuncia também a Sup. A, ao demonstrar compreender a formação docente com um acontecimento de impacto coletivo no qual, "*[T]odos acabam aprendendo e se desenvolvendo juntos nesse processo*". Dessa maneira, em convergência discursiva, no encontro com crianças surdas em fase inicial de aquisição da Libras e língua portuguesa, o sentido do ato educativo (ensinar-aprender) indica deslocar-se da mera transmissão de um saber pronto para um processo mais relacional e responsivo.

Identificamos que a experiência vivida atua como o "ímã interno", em termos bakhtinianos, reorganizando os sentidos sobre a docência. Para a pibidiana, a percepção de que "*o trabalho com uma criança de 5 anos que ainda está em processo de aprendizagem da Libras é totalmente diferente*", bem como para a Sup. A, que acredita "*que o processo de ensinar e aprender vai além da teoria*" e exige, embora fazendo menção a sua ex-condição de tradutora-intérprete de Libras, uma "*experiência prática*" que é "*essencial para compreender melhor as necessidades dos alunos surdos*", refletindo e refratando (Volóchinov, 2018) a emergência da singularidade concreta do

outro como elemento que desautomatiza a prática pedagógica. Sob esta ótica, o ensinar-aprender deixa de ser uma aplicação técnica e torna-se um movimento de coautoria. Considerando que, "[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (Freire, 2019, p. 34).

A perspectiva de dialogicidade (Santos, 2024), que articula o pensamento freireano às premissas de Volóchinov (2018) e Bakhtin (2023) sobre diálogo, encontra eco na narrativa da Sup. B, que define sua função não como autoridade hierárquica, mas como o ato de "*compartilhar, ensinar e*" que lhe parece "*também estar atenta aos conhecimentos que podem trazer*", no caso, os bolsistas em iniciação à docência presentes em sua escola. No contexto desta investigação, o PIBID organiza um campo de responsividade em que a supervisora se vê desafiada a ensinar Libras aos bolsistas para que estes mediem o saber com os alunos. Por conseguinte, a partir da materialização desse desafio, "*estou aprendendo porque vou ensinar*" (Sup. B), entendemos construir um sentido que sintetiza a responsabilidade ética dessa supervisora frente ao que o subprojeto que convoca a dialogicidade à relação de ensino-aprendizagem. Somos do entendimento de que essa relação assume sua plenitude dialógica ao constituir-se como uma atitude responsiva ativa frente ao encontro com a alteridade do estudante surdo.

Tensão discursiva, ouvintismo e excedente de visão: a constituição docente na fronteira entre as línguas

Na continuidade da análise sobre as materialidades linguísticas, identificamos uma espécie de tensão entre a Libras e a

língua portuguesa que não é meramente técnica, mas reflete posicionamentos axiológicos divergentes nos discursos constituídos. Apreendemos que essa tensão é a materialização do ouvintismo no cotidiano escolar, o qual, como discutido anteriormente, estabelece a linguagem oral como padrão de "normalidade". Esse aspecto por ser identificado na enunciação de Sup. C, ao denunciar que, na prática, o português oral ainda é frequentemente privilegiado em prejuízo da participação da criança surda, "[...] *na prática escolar, essa visão nem sempre se efetiva... isso porque o português oral ainda é frequentemente privilegiado, gerando prejuízos à participação da criança surda*" (Sup. C). Enquanto a pibidiana vivencia o peso desse desequilíbrio na dificuldade imediata de se fazer entender, a supervisão retrata esse dado como uma necessidade de ampliação da consciência inclusiva e de desconstrução da hegemonia do português.

Portanto, compreendemos que essa pluralidade de perspectivas não sinaliza um conflito vazio, mas a configuração de distintos lugares axiológicos que possibilita a constituição de um conhecimento docente sistematizado. Enquanto a pibidiana está imersa nas dificuldades concretas do fazer cotidiano, na imediaticidade do ato, as supervisoras habitam um horizonte de maior estabilização institucional e política, embora na parcialidade de suas existências. Entendemos que ambos os horizontes são essencialmente inacabados, pois, para Bakhtin, "[...] para viver, é preciso ser inacabado... não coincidir com a minha existência presente" (Bakhtin, 2023, p. 55). Contudo, a real exteriorização e o acabamento estético só se dão na posição axiológica que as participantes assumem neste texto como autoras, pois "[...] o

agente vivo dessa unidade do acabamento é o autor, que se opõe à personagem como portadora da unidade aberta do acontecimento vital [...]" (Bakhtin, 2023, p. 56).

Sendo assim, é a partir do lugar de alteridade que as narrativas das supervisoras, em nossa visão, conferem um contorno reflexivo às angústias do cotidiano relatadas pela bolsista. Consideramos salutar adensar essa constituição na enunciação da Sup. A, que ao refletir sobre sua transição do lugar de tradutora-intérprete de Libras para a de supervisora, demonstra como essa nova posição arquitetônica reorganiza os sentidos de sua experiência anterior:

> *[H]oje, atuando como supervisora do programa, percebo o quanto essa experiência anterior contribui de forma positiva para o desenvolvimento do PIBID. Nessa nova função, consigo acompanhar mais de perto o trabalho pedagógico, participar do planejamento e colaborar de maneira mais efetiva com a equipe* (Sup. A).

Mediante entrecruzamento das materialidades narrativas, tomamos o relato de Sup. A como uma chave analítica fundamentada no deslocamento de horizontes, que nos auxilia a compreender como essa mudança de posição arquitetônica repercute no ensinar-aprender línguas e, por conseguinte, na constituição do sentido de docência no SEBS. Interpretamos que, ao deixar de ser apenas um sujeito que "veicula" acessibilidade para se tornar autora do planejamento pedagógico, a supervisora constitui um excedente de visão que transforma a prática em conhecimento compartilhado naquele contexto. Nesse movimento, a Libras e o

português deixam de ser compreendidos apenas como línguas envolvidas em um processo técnico de tradução-interpretação e passam a ser o terreno de uma educação significativa, que exige bagagem prática e referencial.

Por conseguinte, essa transição refrata o sentido de que o PIBID não se configura como um lugar de mera aplicação de saberes prévios, mas como um espaço de abertura ao inacabamento. Sob essa ótica, a constituição docente é aqui operada como um movimento de não coincidência com um estado pronto, um devir incessante no qual o ser professor bilíngue é ressignificado como um processo de reorganização constante de si mesmo frente ao outro. Compreendemos, por fim, que o subprojeto atua como o lugar de deslocamento, tanto da vivência imediata para saber pedagógico sistematizado e ético, quanto da "*rotina corrida*" (Pib. 1) e da mecanização da prática inicial para o fluxo da convivência pedagógica real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões desenvolvidas nesta investigação permitem compreender que o ensinar-aprender línguas na educação bilíngue de surdos transcende a matriz monológica da "gravação de marcas" para consolidar-se como uma atitude responsiva ativa pautada na convivência e na responsabilidade ética. Nesse horizonte, a imersão no subprojeto revela-se um potente espaço de constituição docente no qual o rompimento com a mecanização cotidiana e o enfrentamento do ouvintismo escolar promovem um incessante deslocamento de horizontes.

Esse movimento, materializado na transição da supervisão do papel de "sujeito promotor de acessibilidade" para a autoria do planejamento pedagógico, exemplifica como o PIBID possibilita a não coincidência com estados prontos, transmutando as angústias da vivência imediata em conhecimento compartilhado e em um devir permanente frente à alteridade do estudante surdo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; PEREIRA, V. W. (orgs.). **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/. Acesso em: 26 mai. 2026. ISBN 978-85-7430-692-6.

BAKHTIN, M. **O autor e a personagem na atividade estética**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2023.

BOECHAT, I. **Ensinar é aprender**. Fundação Cecierj, Rio de Janeiro, 7 out. 2008. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/38/ensinar-eacute-aprender. Acesso em: 14 mai. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 9-28.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERLIN, G. O local da cultura surda. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 73-82.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 51-73.

SANTOS, F. R. **(Re)construir sentido(s) de ensinar-aprender libras**: diálogos com professores em formação inicial. Curitiba: CRV, 2024.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grilo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

12 VIVÊNCIAS DO PIBID NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PENEDO-AL

Bianca Moura Santos
Jaqueline Vitória Félix Santos
Camila Gomes dos Santos Souza
Maria Lenilda Caetano França

INTRODUÇÃO

O exercício da profissão docente é cercado por grandes expectativas, tendo em vista que a formação constitui um processo complexo, marcado por desafios históricos e contemporâneos que repercutem diretamente na prática pedagógica. Nesse contexto, os professores são constantemente demandados pela sociedade quanto à qualidade de sua atuação profissional e à sua capacidade de responder às transformações educacionais em curso (Faria *et al.*, 2021).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi consolidado pelo Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar experiências de iniciação à docência (Brasil, 2010) entre os graduandos em formação, sendo, para muitos,

o primeiro contato com o exercício da profissão (Viana *et al.*, 2018). Silva e Silva (2025) afirmam que é nessa trajetória que os licenciandos têm a oportunidade de compreender a realidade escolar e se desenvolver a partir dela, adquirindo e desenvolvendo habilidades e competências necessárias à construção da identidade docente.

Nesse programa, há diversas oportunidades para ingressar em Grupos de Trabalho (GTs), que discutem diferentes temas. Dentre as ações vivenciadas, destaca-se o Grupo de Trabalho 2 (GT2), espaço destinado à abordagem da temática "Educação em tempo integral: limites e possibilidades a partir do PIBID". A mesa-redonda trouxe relatos reflexivos sobre aspectos relacionados à implementação da educação integral nas escolas brasileiras, além de discutir os desafios enfrentados por essa política educacional.

A Educação Integral oferece uma nova perspectiva às instituições de ensino, considerando-as como fontes de conhecimento, espaços de participação ativa na aprendizagem e meios de ampliação do acesso à educação (Pereira; Vale, 2015). Visa ao desenvolvimento integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões, como a intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo um projeto coletivo que envolve crianças, adolescentes, famílias, educadores, gestores e as comunidades ao redor (Brasil, 2026).

O Ministério da Educação (MEC) enfatiza que a Escola em Tempo Integral pretende estender o tempo de permanência dos estudantes na escola para, pelo menos, sete horas diárias ou 35 horas semanais, criando oportunidades educacionais que vão

além dos conteúdos curriculares habituais. Esse aumento da carga horária deve ser acompanhado de métodos pedagógicos que incentivem o desenvolvimento dos alunos, levando em consideração seus contextos e necessidades.

O Programa Alagoano de Ensino Integral em Tempo Integral (pALei) foi instituído em julho de 2024, por meio da Lei nº 9.341/2024, ampliando a jornada escolar nas escolas estaduais de Alagoas e buscando promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes, de modo a incentivar o protagonismo e a construção do Projeto de Vida, ofertado como componente curricular (Alagoas, 2024).

Nesse contexto, a decisão de abordar este assunto justifica-se pela importância das experiências proporcionadas pelo PIBID na formação inicial dos futuros professores. Com isso, as ações desenvolvidas no Grupo de Trabalho "Educação em Tempo Integral" permitiram aos pibidianos conhecer, na prática, as características dessa proposta educacional. O relato dessas experiências possibilita refletir sobre as influências que o programa exerce na formação da identidade docente, promovendo o crescimento profissional e a percepção do papel do educador na busca por uma educação humanizada.

Assim, este relato de experiência busca responder à seguinte questão norteadora: de que maneira as vivências proporcionadas pelo PIBID contribuem para a construção da identidade docente dos licenciandos participantes? Ao mesmo tempo, busca identificar as características da educação em tempo integral e discutir as ações desenvolvidas nesse Grupo

de Trabalho, a fim de compreender como essas experiências favorecem a construção do ser professor.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, PIBID E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A visão atual sobre a educação integral requer uma revisão das bases político-ideológicas que moldaram a educação no Brasil desde o início do século XX. Essas bases não apenas contribuíram para a construção de diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano, mas também tiveram impacto significativo nas políticas e nos programas de educação integral ao longo dos anos. Neste trabalho, enfatizamos três principais vertentes: as características da educação integral em tempo integral; o papel do PIBID no âmbito escolar; e a relação entre o PIBID e a formação da identidade docente.

Características da Educação Integral em tempo integral

A Educação Integral é definida pela formação plena do estudante, levando em conta suas diversas dimensões: intelectual, social, emocional, cultural, ética e física. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de mediação de conteúdos e passa a promover experiências significativas que articulam conhecimento, convivência, participação e desenvolvimento humano.

Segundo Cavaliere (2002), a Educação Integral enfatiza a articulação entre a práxis, a experiência democrática, a ampliação das oportunidades educacionais e a valorização do estudante como um ser multidimensional. Dessa forma, caracteriza-se

pela criação de uma escola que promova a autonomia, a colaboração, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na sociedade, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para o fortalecimento da cidadania.

> Essas transformações se alicerçam nas proposições de que a ampliação do tempo diário de escola responde às mudanças de concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos [...]. A ampliação do tempo proporciona maior exposição dos educandos às práticas e rotinas escolares contextualizadas às realidades nas quais estes se inserem [...] (Pereira; Vale, 2015).

Nesse sentido, a implementação da Educação Integral implica que o tempo ampliado deve ser enriquecido por métodos de ensino que favoreçam aprendizagens relevantes e conectadas à realidade social. Portanto, não se limita à extensão do tempo de aula, mas envolve a reestruturação dos horários, dos ambientes e das abordagens pedagógicas, com o objetivo de promover a formação integral dos alunos e explorar suas diferentes capacidades humanas (Pereira; Vale, 2015).

A Educação Integral em tempo integral vai além da ampliação da carga horária, pois pressupõe a expansão das experiências de aprendizagem por meio da articulação entre a escola e as ações comunitárias. De acordo com Guará (2009), sua implementação requer a disponibilização de oportunidades educativas “dentro e fora da escola”, promovendo o desenvolvimento das diferentes habilidades dos alunos e compreendendo

que a formação humana acontece em diversos ambientes e interações sociais.

Essas características puderam ser observadas no contexto da escola-campo, especialmente nas ações voltadas ao protagonismo estudantil e à promoção do diálogo entre estudantes e gestores escolares. A atividade desenvolvida pelo GT2 possibilitou que os alunos expressassem suas percepções sobre a Educação Integral, participassem ativamente da construção coletiva de uma carta e compartilhassem suas experiências com a equipe gestora, evidenciando princípios como participação, escuta, responsabilidade e formação integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Papel do PIBID no Âmbito Escolar

Estamos passando por uma era crucial, em que o progresso da ciência e da tecnologia provocou mudanças significativas na sociedade, afetando a educação e outras áreas. Nesse contexto, a carreira docente, sua formação e seus conhecimentos têm sido alvo de investigações e análises, em razão das múltiplas responsabilidades atribuídas aos educadores em sua prática profissional (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Levando em consideração essa perspectiva, Nóvoa (2013) aponta quatro caminhos a serem seguidos pelo corpo docente. O primeiro está relacionado à formação construída a partir da própria profissão, em que haja a participação ativa dos professores no processo formativo. O segundo refere-se à valorização dos saberes docentes, compreendendo o ensino como uma prática formativa, na qual os profissionais desenvolvem conhecimentos

a partir de suas vivências e do trabalho colaborativo. O terceiro parte do pressuposto de que práticas e princípios profissionais são construídos de forma colaborativa. Já o quarto enfatiza a ampliação do espaço docente, reconhecendo que a escola é protagonista, mas não exclusiva, na formação de crianças e jovens.

Nessa perspectiva, o PIBID é um programa que apresenta grande importância e potencial para a formação docente, pois possibilita aos licenciandos o contato com a realidade escolar. A partir dessa experiência, desenvolvem ferramentas para se aperfeiçoarem e se tornarem profissionais mais preparados para enfrentar as dificuldades que envolvem o ambiente de trabalho. Essa primeira experiência é essencial, pois, ao longo do processo de formação, o licenciando amplia suas experiências, que podem ser incorporadas à sua prática profissional (Pales *et al.*, 2017).

PIBID e a construção da identidade docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi estabelecido em 2010 com o objetivo de valorizar a profissão docente e aproximar os estudantes em formação do ambiente escolar, permitindo que os futuros professores tenham contato prévio com a realidade da educação pública, o que é fundamental para sua formação profissional. Ademais, o PIBID tem como objetivo proporcionar aos licenciandos bolsas de iniciação à docência, possibilitando-lhes vivenciar a realidade e o cotidiano da escola, bem como a dinâmica da sala de aula (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017).

O PIBID busca contribuir para a transformação da formação de professores. Nesse sentido, o contato direto dos bolsistas

com a escola pública desde os primeiros momentos da formação favorece uma relação mais sólida entre teoria e prática, propicia a interação entre docentes das instituições de ensino superior e profissionais das escolas e incentiva o desenvolvimento de estratégias de ensino variadas e estimulantes. Além disso, promove um diálogo mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica, contribuindo para a renovação das práticas pedagógicas e das reflexões teóricas nos cursos de graduação (Gatti *et al*., 2019).

Portanto, é importante ressaltar que a inserção do programa no início da trajetória formativa dos futuros docentes pode contribuir significativamente para seu processo de aprendizagem, pois o contato com a sala de aula proporciona uma interação mais direta entre a escola e a universidade, permitindo o compartilhamento de saberes entre professores em exercício e futuros educadores (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017).

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado nas vivências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Unidade Educacional Penedo. A experiência foi realizada durante o ano de 2025, em uma Escola Estadual da rede pública de Penedo/AL, envolvendo estudantes da 1ª série do Ensino Médio, professores e membros da equipe gestora da instituição.

O Núcleo de Iniciação à Docência (NID) é composto por 24 bolsistas, distribuídos em três grupos de oito integrantes, sob a supervisão de docentes da educação básica. As atividades foram planejadas coletivamente durante encontros periódicos entre bolsistas e supervisores, nos quais eram discutidas as temáticas abordadas nos grupos de trabalho e elaboradas propostas de intervenção pedagógica para aplicação no contexto escolar.

As ações do GT2 tiveram como base as discussões sobre a concepção de Educação em Tempo Integral, compreendida como uma proposta que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. A partir das discussões realizadas nos GTs, os bolsistas e supervisores elaboraram coletivamente as propostas de atividades pedagógicas posteriormente desenvolvidas na escola.

A atividade foi dividida em duas etapas. Na primeira, os alunos da 1ª série do Ensino Médio foram convidados a escrever sobre suas percepções e vivências a respeito da Educação Integral. Com base nesses relatos, foi elaborada uma carta conjunta, reunindo as principais considerações dos estudantes. Na segunda etapa, os alunos, com o apoio dos bolsistas, realizaram uma atividade junto à equipe gestora da escola, na qual apresentaram os relatos coletados e conduziram uma dinâmica que possibilitou aos gestores compartilharem suas vivências e percepções sobre o processo de implementação e adaptação à Educação Integral.

Os registros produzidos pelos estudantes foram analisados por meio de leitura interpretativa, buscando identificar percepções recorrentes relacionadas à Educação Integral em Tempo Integral. A construção da carta possibilitou sistematizar as vozes

dos estudantes, evidenciando aspectos considerados positivos e desafios vivenciados no cotidiano escolar, além de favorecer o protagonismo estudantil e o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, buscou-se incentivar o diálogo entre os estudantes e a equipe gestora, promovendo reflexões sobre os desafios e as possibilidades da Educação Integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações desenvolvidas ao longo do processo estiveram relacionadas ao GT2 – Educação Integral em Tempo Integral, tendo como objetivo promover reflexões acerca da concepção de Educação Integral e estimular o protagonismo estudantil por meio da escuta ativa e da participação dos estudantes na vida escolar.

Inicialmente, foi realizada uma exposição dialogada sobre a Educação Integral e a diferença entre Educação Integral e educação em tempo integral. A conversa inicial buscou compreender as percepções dos estudantes sobre a escola de tempo integral, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as potencialidades desse modelo de ensino.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a expressar suas opiniões, por meio de registros escritos, sobre os desafios e as perspectivas do ensino integral. Essa ação teve como intuito reunir as opiniões para a construção de uma carta a ser entregue à direção da escola. O documento reuniu reflexões, expectativas, críticas e propostas relacionadas à vivência na

Educação Integral, contemplando temas como metodologias de ensino, convivência escolar e utilização dos espaços educativos.

A partir das discussões, foram identificados diferentes tipos de limitações, desafios e possibilidades na percepção dos estudantes. Entre as principais questões apontadas, destacaram-se dificuldades na compreensão das normas escolares, evidenciando a necessidade de um diálogo mais claro entre a gestão e os estudantes. Também foram mencionadas questões relacionadas à infraestrutura, como a ausência de local adequado para banho e a existência de espaços que necessitam de reparos.

Ainda quanto à alimentação escolar, os alunos mencionaram a pouca variedade do cardápio, com repetição das refeições e restrição à possibilidade de trazer alimentos de casa. Outro ponto mencionado foi a organização pedagógica, com destaque para a repetição das aulas e a carga horária extensa, fatores que contribuem para o cansaço e o desinteresse durante as aulas. Além disso, foram apontadas a escassez de recursos tecnológicos e a impossibilidade de participação em atividades externas, como cursos e o programa Jovem Aprendiz, em razão da extensa carga horária do ensino integral, o que acaba restringindo a participação dos estudantes nessas atividades extracurriculares.

Esses resultados evidenciam que a ampliação da jornada escolar, embora represente uma importante política pública de democratização das oportunidades educacionais, ainda enfrenta desafios relacionados às condições estruturais, organizacionais e pedagógicas das instituições escolares.

Além dos desafios, os estudantes também apresentaram possibilidades e sugestões de melhorias. Entre as propostas,

destacaram-se a oferta de cursos de informática básica e profissionalizantes, aulas de música e a inclusão da educação financeira. Também foi sugerida a ampliação de espaços destinados ao descanso. Ainda, foi mencionada a necessidade de um cardápio variado, melhorias nas condições de higiene e saneamento básico e a disponibilização de espaço adequado para banho.

Após a elaboração da carta com as necessidades dos estudantes, foi realizado um momento de socialização, no qual foram reunidos representantes da direção, representação estudantil, coordenação, professores supervisores e pibidianos. Durante o encontro, foi promovida uma roda de conversa com o intuito de apresentar as falas dos estudantes aos responsáveis pela gestão escolar. A ação teve como objetivo promover a escuta ativa dos estudantes, buscando compreender suas experiências e contribuir para a melhoria contínua do ambiente escolar. Após a entrega da carta, a direção escolar responsabilizou-se por analisar as demandas apresentadas e buscar possíveis estratégias para atender às questões apontadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pelo PIBID demonstraram que é essencial a inserção dos licenciandos em escolas públicas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à construção da identidade docente, ao possibilitar a aproximação entre a práxis e a realidade escolar. A participação no GT2 permitiu compreender que a formação docente vai além da aquisição de conhecimentos teóricos.

As atividades desenvolvidas na escola mostraram que a Educação Integral em Tempo Integral não se resume à ampliação da jornada escolar, mas envolve o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as dimensões cognitiva, intelectual e social diante dos desafios do cotidiano. A produção da carta e o diálogo com os estudantes e a equipe gestora concretizaram o exercício da participação democrática na busca por melhorias na escola.

Dessa forma, as experiências vivenciadas mostraram que o programa constitui um importante espaço de oportunidades para a formação inicial de professores, pois, além da construção de conhecimentos, possibilita refletir sobre quais práticas seguir, quais metodologias desenvolver e quais atitudes evitar. Ademais, é nesse espaço que os licenciandos encontram aprendizagens significativas para sua transformação, formação humana e atuação profissional.

Consideramos que as experiências desenvolvidas no GT2 contribuíram significativamente para a formação inicial dos licenciandos, favorecendo a compreensão crítica da Educação Integral em Tempo Integral e fortalecendo a construção da identidade docente por meio da articulação entre teoria, prática e reflexão sobre a realidade escolar. Além disso, as ações realizadas evidenciaram a importância do protagonismo estudantil e do diálogo democrático na construção de uma escola mais participativa e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Outrossim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de vivenciar o PIBID, à supervisora, à escola parceira, aos colegas e à coordenadora de Área.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 9.341, de 23 de julho de 2024**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral no âmbito da rede pública estadual de ensino de Alagoas e dá outras providências Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 2024. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/3099/lei_no_9.341_de_23_de_julho_de_2024.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjw/. Acesso em: 18 jun. 2026.

FARIA, E. S.; FARIA, V. F.; SILVA, C. S. Contribuições do PIBID para a formação inicial docente: relato de experiências na UFG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 866-880, mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14252.

GATTI, B. A. *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019

GUARÁ, I. M. F. R. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr.

2009. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A. *et al*. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 199-210.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 19 ago. 2026.

PALES, P. J. B.; COSTA, S. S.; SANTOS, M. F.; PIRES, E. D. B. A importância do PIBID para formação docente. *In*: **Seminário PIBID UESB/ Campus de Itapetinga**. Itapetinga: UESB, [s.d.]. Disponível em: shttps://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 jun. 2026.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698190935. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698190935. Acesso em: 25 jun. 2026.

PEREIRA, M. P. T.; VALE, F. F. Educação integral e integrada: novos tempos, espaços e oportunidades educativas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 13995-14009.

SILVA, S.; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para formação docente. *In:* Encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, 2017, Santo Ângelo, RS. **Anais [...].** Santo Ângelo, RS, ago. 2017

SILVA, V. M. S.; SILVA, J. T. A. S. M. Relato de experiência do PIBID: formação como professora de artes. **Infinitum Revista Multidisciplinar**, v. 8, n. 15, p. 196-215, jan./abr. 2025.

VIANA, J. P. T.; GOMES, J. C. S.; FRANÇA, R. O projeto PIBID: um relato de experiência sobre a oficina de energias renováveis na Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 1, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240436/31718. Acesso em: 19 ago. 2026.

EIXO 2:

ESCOLA, UNIVERSIDADE E PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

13 ABSENTEÍSMO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: UM ESTADO DA QUESTÃO

Maiara Karoline da Silva Batista
Emily Cavalcante Silva
Maria Carolina de Palma Santos
Sandra Regina Paz
Deyse Manuela Profirio da Silva

INTRODUÇÃO

O absenteísmo escolar constitui um fenômeno que pode comprometer significativamente os processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam habilidades fundamentais de leitura e escrita. Embora a frequência escolar seja recorrentemente tratada como um indicador administrativo, as ausências constantes dos estudantes produzem implicações pedagógicas que ultrapassam o controle quantitativo da presença, interferindo na continuidade das experiências educativas e no processo de alfabetização. Apesar da relevância dessa temática, observa-se que a produção científica acerca do absenteísmo escolar discente ainda é limitada, sobretudo quando relacionada ao processo de alfabetização. Em contrapartida, verifica-se maior concentração de estudos voltados ao absenteísmo no contexto das relações de

trabalho e da saúde, evidenciando uma lacuna de pesquisas que investiguem as implicações das ausências recorrentes dos estudantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O interesse pela temática surgiu a partir das experiências vivenciadas pelas autoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Núcleo de Alfabetização, desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Maceió/AL. Durante as observações e intervenções pedagógicas realizadas, foi possível identificar estudantes com frequência irregular, cujas ausências dificultavam o acompanhamento das atividades escolares, a continuidade das experiências alfabetizadoras e a participação nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Essas vivências despertaram a necessidade de realizar um *Estado da Questão* acerca da temática do absenteísmo escolar na base de dados *SciELO* (Scientific Electronic Library Online), buscando compreender como esse fenômeno tem sido abordado na produção científica e quais são suas implicações para o processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o desenvolvimento deste *Estado da Questão* constituiu uma etapa inicial da pesquisa, permitindo uma aproximação teórica com a temática do absenteísmo escolar e a identificação das principais discussões presentes na literatura. A partir desse levantamento, buscou-se responder aos objetivos geral e específicos do estudo. O objetivo geral consiste em realizar um levantamento do *Estado da Questão* acerca da temática do absenteísmo escolar, buscando compreender como esse fenô-

meno tem sido abordado na produção científica e discutir suas possíveis implicações para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, estabelecemos: a) levantar estudos acerca da temática do absenteísmo escolar; b) mapear a produção bibliográfica disponível na base *SciELO* e na plataforma *SciELO Books*; c) proceder à leitura dos resumos e dos estudos selecionados acerca da temática; d) catalogar, organizar, sistematizar e apresentar, por meio de quadros, a produção identificada no *Estado da Questão* sobre o absenteísmo escolar; e e) refletir sobre o *Estado da Questão* acerca do absenteísmo escolar e sua relação com o processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante desse contexto, a presente investigação busca responder à seguinte questão: como o absenteísmo escolar tem sido abordado na produção científica e quais implicações são apontadas para o processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para atender a esses objetivos geral e específicos, o capítulo está organizado em cinco seções. Mas, considerando o limite de espaço, apresentaremos resumidamente alguns aspectos, tais como: fundamentação teórica, seguida da metodologia adotada para o desenvolvimento do *Estado da Questão* e discutiremos os resultados do levantamento realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo absenteísmo deriva do latim *absens*, que significa "estar ausente" ou "estar fora", sendo utilizado comumente no

"mundo organizacional e corporativo" das empresas. Historicamente, sua utilização consolidou-se no campo da administração e das organizações, conforme destacam Vasconcellos e Mattos (2011):

> O termo absenteísmo é encontrado usualmente na área de administração e é empregado para avaliar a rotatividade de funcionários nas empresas, determinando assim o desempenho dos mesmos (Vasconcellos; Mattos, 2011, p. 271).

Dessa forma, o conceito passou a ser utilizado para designar as ausências recorrentes dos trabalhadores em suas atividades laborais, constituindo um importante indicador relacionado à gestão do trabalho e da produtividade.

Segundo Chiavenato (2014, p. 81), "Absenteísmo ou ausentismo é a frequência e/ou duração do tempo de trabalho perdido, quando os colaboradores não comparecem ao trabalho". Sendo assim, trata-se de uma condição relacionada à ausência ou ao afastamento do trabalhador de seu ambiente de trabalho. O autor destaca ainda que:

> [...] o absenteísmo é afetado pela capacidade profissional das pessoas e pela sua motivação para o trabalho, além de fatores internos e externos ao trabalho. A capacidade de assiduidade ao trabalho pode ser reduzida por barreiras à presença, como doenças, acidentes, responsabilidades familiares e particulares e problemas de transporte para o local de trabalho (Chiavenato, 2014, p. 81-82).

Com base nessa compreensão, observa-se que esse distanciamento pode estar relacionado a questões ambientais,

de saúde, sociais e econômicas, além de fatores ligados à falta de motivação. Ou seja, não se trata de um fenômeno de causa única, podendo afetar indivíduos em diferentes posições da cadeia produtiva. Esse fenômeno produz impactos no ambiente organizacional. Sendo assim, muitas empresas realizam a "gestão do absenteísmo", ou seja, desenvolvem ações de controle destinadas a compreender, evitar ou mitigar essas ausências (Chiavenato, 2014).

Embora tenha surgido inicialmente ligado ao contexto do trabalho, o conceito de absenteísmo foi sendo ampliado, gradativamente, para outras áreas do conhecimento, inclusive para a educação. Como afirmam Vasconcellos e Mattos (2011),

> Embora ainda pouco comum no contexto educacional, esta expressão vem se tornando cada vez mais frequente na literatura da área. Não raro, o termo é utilizado como sinônimo para 'falta às aulas' (Vasconcellos; Mattos, 2011, p. 272).

Nesse contexto, o termo passa a se referir às ausências recorrentes dos estudantes no ambiente escolar. Assim, deixa de ser apenas um indicador administrativo de frequência e passa a ser compreendido como um fenômeno mais complexo, com impactos pedagógicos, sociais e formativos, que podem comprometer o processo de escolarização.

Essa ampliação do conceito também se reflete nas definições presentes na literatura educacional. Reid (1981 *apud* Vasconcellos; Mattos, 2011, p. 272) define o absenteísmo escolar como "[...] a falta injustificada de comparecimento às aulas por parte de um aluno". Embora essa definição esteja centrada

na ausência injustificada, nesta pesquisa compreendemos que o fenômeno ultrapassa a dimensão administrativa da frequência. Dessa forma, ao ampliar o conceito de absenteísmo para o campo educacional, é possível compreender que as ausências escolares não constituem apenas registros de presença, mas um fenômeno complexo, que pode afetar significativamente o desenvolvimento dos estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase na qual se consolidam processos essenciais de alfabetização.

O absenteísmo no contexto educacional

Para compreender o absenteísmo escolar, torna-se necessário diferenciá-lo da evasão escolar, uma vez que, embora frequentemente utilizados como sinônimos, esses conceitos se referem a fenômenos distintos. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020 *apud* Ratusniak, 2024),

> [...] a evasão escolar está relacionada à saída definitiva da escola, com a não conclusão da etapa ou nível e a não existência de matrícula em nenhuma escola. [...] Já a infrequência escolar se configura por um número expressivo de faltas entremeado com presenças (INEP, 2020 *apud* Ratusniak, 2024, p. 3).

Dessa forma, compreende-se que a evasão representa o rompimento do vínculo do estudante com a instituição escolar, enquanto o absenteísmo escolar se manifesta pela ocorrência de ausências frequentes, sem que haja, necessariamente, o rompimento do vínculo com a escola, caracterizando-se pela

permanência formal do estudante na instituição, acompanhada de faltas recorrentes às aulas. Essa distinção é importante porque evidencia que o absenteísmo pode constituir um sinal de alerta para situações de risco de abandono escolar. Quando compromete a continuidade da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, pode indicar, ainda, dificuldades relacionadas à permanência e à aprendizagem, bem como à garantia do direito à educação.

Compreender esse fenômeno exige considerar que as ausências escolares não possuem uma única causa. Elas podem estar relacionadas a fatores familiares, econômicos, sociais, territoriais e culturais, entre outros. Por isso, o presente estudo adota o conceito de absenteísmo escolar para analisar como essas múltiplas determinações afetam a permanência dos estudantes e seus processos de aprendizagem.

Essa compreensão do absenteísmo escolar como um fenômeno multifatorial também pode ser relacionada às discussões de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca dos fatores associados ao fracasso escolar na América Latina. As autoras destacam que as dificuldades de permanência e de escolarização não podem ser compreendidas apenas a partir de características individuais dos estudantes, mas devem ser analisadas em relação às condições sociais concretas que atravessam suas trajetórias escolares.

Segundo as autoras, em muitos contextos, especialmente em áreas rurais, fatores como a distância da escola, as condições climáticas e a necessidade de trabalho familiar podem contribuir para a irregularidade da frequência escolar. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o absenteísmo escolar

para além de explicações centradas no indivíduo, levando em consideração as desigualdades sociais e econômicas que atravessam o processo educativo e afetam diretamente a trajetória dos estudantes. No Brasil, o direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado por dispositivos legais como (LDB), Lei nº 9.394/1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990. Esses marcos legais estabelecem responsabilidades compartilhadas entre o poder público, a família e a sociedade para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais se encontra o direito à educação. Nesse sentido, adota-se o termo absenteísmo escolar para designar o objeto de investigação, considerando fatores socioeconômicos e socioambientais na compreensão dos afastamentos dos estudantes, mais precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e seus desdobramentos na aprendizagem e no convívio social. Busca-se compreender como as ausências recorrentes do ambiente escolar podem produzir prejuízos significativos ao desenvolvimento dos estudantes e à garantia do direito à educação na idade adequada.

Portanto, compreender o movimento das ausências para além de sua dimensão quantitativa é fundamental para que a escola possa atuar no enfrentamento das diferentes condições que contribuem para a ocorrência do absenteísmo. Isso implica considerar não apenas as faltas ao ambiente escolar, mas também os diferentes fatores que podem interferir na participação e no envolvimento dos estudantes com as experiências educativas, sejam eles externos ou relacionados às condições individuais dos sujeitos. Diante disso, nessa perspectiva, o absenteísmo escolar

deve ser compreendido como um fenômeno multifatorial, capaz de comprometer a permanência dos estudantes e, consequentemente, a continuidade das experiências educacionais necessárias ao processo de alfabetização.

Absenteísmo escolar e processo de alfabetização

A alfabetização representa um marco essencial no desenvolvimento intelectual e social das crianças. É nessa fase que as habilidades fundamentais de leitura e escrita começam a ser consolidadas, competências indispensáveis para a continuidade dos estudos e para a participação na vida em sociedade. Mais do que dominar o código escrito, trata-se de um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e institucionais.

Sendo assim, a alfabetização constitui um processo progressivo de apropriação do sistema de escrita alfabética, desenvolvido por meio de experiências sistemáticas de leitura e escrita mediadas pelo(a) professor(a). Nesse processo, a participação regular dos estudantes nas atividades escolares favorece a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua escrita. (Soares, 2020),

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a aquisição da leitura e da escrita exige continuidade e progressão, sendo sensível a interrupções que comprometam o percurso formativo dos estudantes. Dessa forma, a continuidade das experiências alfabetizadoras constitui um elemento central para compreender de que modo o absenteísmo escolar pode interferir no processo de aprendizagem, uma vez que a consolidação das habilidades de leitura e escrita depende da participação sistemática dos es-

tudantes nas práticas pedagógicas propostas pela escola, especialmente no contexto da sala de aula.

A passagem evidencia que, embora o contato com a escrita se inicie antes da escolarização, é no contexto escolar, por meio de práticas sistemáticas e intencionais de ensino e aprendizagem, que a criança passa a compreender progressivamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Além da dimensão pedagógica, a escola não constitui apenas um espaço de apropriação da leitura e da escrita, mas também um ambiente de convivência, interação, construção de vínculos socioafetivos e desenvolvimento social. A participação contínua nesse contexto possibilita que as crianças construam vínculos com seus pares e professores, desenvolvam habilidades socioemocionais e participem de práticas educativas que favorecem seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o absenteísmo escolar ultrapassa a dimensão quantitativa da frequência, produzindo impactos que podem comprometer tanto a aprendizagem quanto a participação dos estudantes na vida escolar e seu desenvolvimento como sujeitos que participam da vida em sociedade, também mediada pela leitura e pela escrita.

Nesse sentido, as ausências recorrentes favorecem a descontinuidade pedagógica, dificultam o acompanhamento dos conteúdos trabalhados e podem comprometer a consolidação das habilidades de leitura e escrita.

METODOLOGIA

A investigação sobre o absenteísmo escolar apresenta grande relevância para a área educacional, especialmente no

contexto da alfabetização. Embora a frequência escolar seja muitas vezes tratada apenas como um dado administrativo, a infrequência apresenta consequências pedagógicas que merecem maior atenção. Afinal, estar presente constitui uma condição essencial para que os estudantes participem dos processos de ensino e aprendizagem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as faltas recorrentes podem prejudicar o desenvolvimento de habilidades importantes relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão do sistema de escrita alfabética. Por isso, compreender os efeitos do absenteísmo escolar pode contribuir para que professores e gestores desenvolvam estratégias que favoreçam a permanência dos estudantes e minimizem os impactos das ausências frequentes.

Portanto, diante da escassez de estudos sobre o absenteísmo discente no contexto da alfabetização, esta investigação pretende contribuir para fortalecer o debate acadêmico sobre o tema, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de políticas públicas e ações voltadas à garantia do direito à educação. Para tanto, procedemos metodologicamente com o levantamento do Estado da Questão acerca da temática do absenteísmo escolar. Para autoras como Lopes, Nóbrega-Therrien e Almeida (2018, p. 67), "[...] o Estado da Questão (EQ) é um método de pesquisa que evidencia as condições atuais na literatura científica sobre o objeto de investigação".

Nesse sentido, o Estado da Questão possibilita identificar como determinada temática vem sendo abordada pela produção científica ao longo dos anos. Ademais, Lopes, Nóbrega-Therrien e Almeida (2018, p. 67) destacam que "o EQ é um método de

pesquisa que ajuda o aluno/pesquisador a evidenciar seu objeto por meio das evidências científicas disponíveis [...]". Portanto, permite ao aluno/pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre o tema investigado, identificar lacunas no conhecimento científico e delimitar com maior precisão seu objeto de estudo, contribuindo para a construção de uma pesquisa fundamentada e socialmente relevante.

O desenvolvimento deste Estado da Questão constitui uma etapa inicial da presente pesquisa, possibilitando uma aproximação teórica com a temática do absenteísmo escolar e a identificação das principais discussões presentes na produção científica. A partir desse levantamento, buscamos compreender como esse fenômeno tem sido abordado no campo educacional, reconhecer lacunas na literatura e reunir subsídios para orientar futuras investigações empíricas. Além disso, espera-se que os resultados contribuam para a reflexão e para a elaboração de estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à redução do absenteísmo escolar, favorecendo a permanência dos estudantes e fortalecendo o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Procedimentos metodológicos

Para compreender como a temática do absenteísmo tem sido abordada na produção científica, foi realizado um levantamento bibliográfico na base SciELO e na plataforma SciELO Books. A escolha por essas fontes se justifica por sua relevância para a pesquisa científica. A base SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) constitui uma das mais relevantes bases de pesqui-

sa científica da América Latina e do Brasil, destacando-se como instrumento de democratização do conhecimento científico e acadêmico, além de centralizar parte significativa da produção acadêmica regional, nacional e internacional e adotar critérios de avaliação para a publicação dos artigos nela disponibilizados.

Assim, priorizamos o levantamento bibliográfico na base SciELO e na plataforma SciELO Books. Nessa etapa, buscou-se identificar a quantidade total de publicações apresentadas nas bases citadas, bem como verificar em quais campos de estudo o tema tem sido mais recorrente e investigado. A partir desse panorama geral, foi possível compreender a abrangência do conceito de absenteísmo e sua distribuição entre diferentes áreas do conhecimento, servindo como base para o aprofundamento da análise no contexto educacional.

A busca ocorreu entre abril e maio de 2026, utilizando os descritores "absenteísmo" e "absenteísmo escolar". Durante a análise, foram excluídos os artigos duplicados, os registros com erro de acesso e os estudos que mencionavam o termo "absenteísmo" de maneira apenas secundária, sem relação efetiva com o objetivo da pesquisa.

O levantamento teve como finalidade mapear a produção científica sobre o tema, no período de 1975 a 2025, identificando tendências de pesquisa, lacunas teóricas e possibilidades de investigação, principalmente no campo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento realizado na base de dados SciELO, a partir do descritor "absenteísmo", identificou um total de 398 publi-

cações. No entanto, a análise qualitativa desse conjunto revela uma distribuição desigual entre as áreas do conhecimento, bem como lacunas importantes.

Quadro 1- Síntese geral do mapeamento na base SciELO.

CATEGORIA	QUANTIDADE
TOTAL INICIAL DE PUBLICAÇÕES	398
TOTAL DE ARTIGOS ANALISADOS	294
TOTAL DE ARTIGOS DUPLICADOS	104
ESTUDOS QUE NÃO TRATAM SOBRE ABSENTEÍSMO	57
REGISTROS COM ERRO DE PÁGINA/LINK QUEBRADO	39

Fonte: Autoras (2026).

Identificou-se uma predominância expressiva de estudos na área da saúde, que concentra a maior parte das publicações analisadas (193 artigos). Nessas produções, o absenteísmo é abordado principalmente como indicador de adoecimento, estando frequentemente associado a licenças médicas, doenças ocupacionais, transtornos mentais, distúrbios musculoesqueléticos, entre outros fatores.

Além disso, os estudos investigam fatores associados ao absenteísmo em categorias profissionais específicas, com destaque para trabalhadores da enfermagem, professores e servidores públicos. Outro aspecto relevante diz respeito ao enfoque dado ao absenteísmo enquanto variável de análise secundária. Em muitos artigos, o fenômeno não constitui o foco principal do

estudo, sendo apenas mencionado como consequência de problemas de saúde ou como indicador complementar.

No que se refere ao período das publicações, os estudos estão distribuídos entre os anos de 1975 e 2025, com maior concentração nos anos mais recentes, indicando uma crescente preocupação com o tema, especialmente no contexto das relações entre saúde e trabalho. Contudo, também foram identificados problemas metodológicos no levantamento, como a presença de 104 artigos duplicados, além de 57 estudos que não tratam diretamente do absenteísmo e 39 registros com erro de acesso. Além disso, o mapeamento revelou uma descontinuidade na produção científica, com ausência de registros relacionados ao tema no ano de 2004.

Em contraste com a área da saúde, a produção na área da educação mostra-se extremamente limitada. Foram identificados apenas três estudos, dos quais apenas dois tratam diretamente do absenteísmo docente, abordando questões relacionadas às condições de trabalho e às políticas educacionais, e um aborda a avaliação de estudantes universitários com deficiência auditiva, no qual o absenteísmo aparece como um problema identificado. Destaca-se, ainda, a ausência de estudos voltados especificamente ao absenteísmo escolar discente. Também foi identificada a ausência de artigos que tratem do absenteísmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no contexto do processo de alfabetização.

Em continuidade ao levantamento, a busca realizada na plataforma SciELO Books resultou na identificação de apenas um capítulo de livro que aborda o absenteísmo escolar, situado no

contexto de uma turma de estudantes repetentes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, torna-se ainda mais evidente a ausência de estudos sobre essa problemática no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado demonstrou que o absenteísmo é um tema amplamente estudado na área da saúde, mas ainda é pouco explorado no campo educacional. Os resultados indicaram que a maior parte das pesquisas está voltada ao absenteísmo relacionado ao trabalho e ao adoecimento profissional. Em contrapartida, são escassas as investigações sobre as ausências dos estudantes no contexto escolar. No que se refere ao processo de alfabetização, não foram identificados estudos que investigassem diretamente as possíveis implicações do absenteísmo escolar para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa lacuna reforça a relevância da presente pesquisa, ao evidenciar a necessidade de ampliar a produção científica sobre a relação entre frequência escolar e alfabetização.

Destarte, entende-se que esta investigação contribui para ampliar a compreensão do absenteísmo escolar como um fenômeno multifatorial que ultrapassa os registros administrativos de frequência e pode repercutir no processo de alfabetização. Ao evidenciar as lacunas existentes na produção científica, o Estado da Questão reforça a pertinência da presente pesquisa e oferece subsídios para o desenvolvimento de futuras investigações, bem como para a formulação de estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à permanência dos estudantes na escola.

Espera-se, assim, fortalecer o debate sobre o direito à educação, reafirmando que a garantia da aprendizagem está relacionada à permanência e à participação efetiva dos estudantes nas experiências alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

LOPES, R. E.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I. Estado da Questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da enfermagem. **Enferm Foco**, v. 9, n. 1, p. 66-70, mar. 2018. DOI: 10.21675/2357-707X.2018.v9.n1.1127**.** Acesso em: 06 de julho de 2026.

RATUSNIAK, C. Gênero, raça, evasão e expulsão escolar: por que os alunos e as alunas deixam de frequentar a escola? **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290109, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290109. Acesso em: 08 jul. 2026.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 25 abr. 2026.

SCIELO LIVROS. **SciELO Books**. Disponível em: https://books.scielo.org. Acesso em: 25 abr. 2026.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

VASCONCELLOS, S. S.; MATTOS, C. L. G. O absenteísmo escolar e sua regulamentação. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 271-296. Disponível em: mattos-9788578791902.pdf Acesso em: 22 abr. 2026.

14 APRENDER A PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID ALFABETIZAÇÃO

Leticia Moreira da Silva
Mariana da Silva Lopes
Camile Souza Barreto
Laíse Soares Lima
Josenilva Da Silva Damasceno

INTRODUÇÃO

Planejar na Educação Infantil exige sensibilidade para compreender as múltiplas infâncias, bem como intencionalidade pedagógica para garantir experiências significativas que respeitem os interesses, as necessidades e as potencialidades das crianças. É nessa etapa que elas começam a ampliar suas formas de comunicação e expressão, vivenciando diferentes linguagens.

Além disso, passam a participar de uma rotina organizada, que contribui para a construção da autonomia, para o desenvolvimento das interações sociais e para a apropriação de conhecimentos fundamentais ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, o planejamento deixa de constituir um instrumento meramente técnico ou burocrático

para assumir um caráter investigativo, flexível e coletivo, comprometido com a construção de contextos educativos que reconheçam as crianças como sujeitos ativos e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

É nessa compreensão de planejamento que se insere a experiência desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, por meio do Núcleo de Iniciação à Docência Alfabetização. Ao promover a inserção contínua dos licenciandos em Pedagogia no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil, o programa possibilita que a formação inicial ultrapasse a observação das práticas de sala de referência e alcance uma das dimensões fundamentais da docência: a construção coletiva do planejamento pedagógico. Nesse processo, bolsistas, professoras supervisoras e coordenação de área participam de momentos de estudo, pesquisa, diálogo e reflexão, elaborando propostas que consideram as especificidades das crianças, a intencionalidade das ações educativas e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa vertente, compreendendo o planejamento como um dos principais dispositivos de formação docente e de qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, este estudo parte das experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID – Alfabetização para refletir sobre os processos de elaboração coletiva do planejamento entre universidade e escola. Defende-se que a participação dos licenciandos nesse movimento amplia a articulação entre teoria e prática, fortalece a construção da identidade

docente e favorece a compreensão da docência como uma prática investigativa, colaborativa e intencional.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é refletir sobre as experiências de planejamento pedagógico desenvolvidas no PIBID – Alfabetização e suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia, considerando o processo de construção coletiva entre a universidade e a escola de Educação Infantil.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE, ESCUTA E PARTICIPAÇÃO

Compreender a criança como sujeito de direitos, potente, competente e participante implica repensar os modos de planejar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o planejamento deixa de ser entendido como um instrumento burocrático voltado ao cumprimento de atividades previamente definidas para constituir-se como um processo reflexivo e intencional, que orienta a ação educativa a partir da observação, da escuta e da interpretação das experiências infantis.

Ao discutir essa temática, Ostetto (2000) afirma que

> [...] o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico (Ostetto, 2000, p. 1).

A autora critica concepções reducionistas de planejamento centradas em listagens de atividades ou em sequências rígidas de tarefas, argumentando que a questão central não está na forma do

documento, mas nos princípios que sustentam a ação educativa. Planejar, portanto, pressupõe escolhas que revelam concepções de infância, educação, conhecimento e aprendizagem.

Nessa direção, o planejamento na Educação Infantil precisa estar fundamentado no conhecimento das crianças reais, concretas e historicamente situadas. Isso exige que o educador desenvolva uma postura investigativa diante do cotidiano, observando atentamente as brincadeiras, os interesses, as curiosidades, os questionamentos e as formas de expressão das crianças. Como destaca Ostetto (2000),

> [...] o ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? (Ostetto, 2000, p. 8).

Tal compreensão desloca o foco do planejamento das atividades previamente definidas para as experiências vivenciadas pelas crianças, reconhecendo-as como participantes ativas na construção dos percursos pedagógicos.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições da abordagem de Reggio Emilia, especialmente das reflexões de Rinaldi (2012), ao defender a escuta como princípio fundamental da ação pedagógica. Segundo a autora, escutar significa reconhecer que as crianças produzem teorias, interpretações e hipóteses sobre o mundo, cabendo ao educador acolher, interpretar e valorizar essas manifestações.

De modo semelhante, Oliveira-Formosinho (2008) compreende o planejamento como uma construção participativa,

articulada aos princípios de uma pedagogia democrática. Para a autora, a organização do ambiente educativo deve favorecer a participação das crianças nos processos de decisão, possibilitando que expressem seus interesses, façam escolhas e contribuam para a construção dos projetos vivenciados no cotidiano institucional. Assim, o planejamento deixa de ser uma ação exclusiva do professor e passa a constituir-se como um processo compartilhado entre adultos e crianças.

As contribuições de Oliveira (2011) também reforçam essa compreensão, ao defender que o planejamento deve integrar cuidado e educação, considerando a criança em sua integralidade, pois o caráter pedagógico da Educação Infantil não se restringe aos momentos tradicionalmente chamados de "atividades pedagógicas". Nessa perspectiva, os momentos de alimentação, higiene, descanso, brincadeira, exploração dos espaços e convivência também constituem situações educativas que demandam intencionalidade pedagógica.

Ao refletir sobre a especificidade da Educação Infantil, Ostetto (2000) destaca que

> [...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social (Ostetto, 2000, p. 7).

Essa compreensão amplia significativamente o conceito de planejamento, deslocando-o da simples previsão de atividade-

des para a organização de contextos ricos em possibilidades de interação, brincadeira, investigação e expressão.

Tal entendimento encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documentos que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Dessa forma, o planejamento deve assegurar experiências que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, garantindo oportunidades para conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017).

O planejamento torna-se, assim, um exercício permanente de observação, escuta, registro, reflexão e replanejamento, permitindo que o trabalho pedagógico acompanhe os movimentos, os interesses e as necessidades das crianças, sem perder de vista a intencionalidade educativa que caracteriza a ação docente, pois, como acentuam as Diretrizes, o currículo que orienta as práticas pedagógicas nesta etapa educacional deve buscar:

> [...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 14).

Dessa forma, compartilhamos da concepção de escola como uma "[...] instância formativa, de aprendizagem e desenvolvimento, de socialização e produção de bens culturais" (Marques, 2001, p. 74). Conforme previsto na LDB (Brasil, 1996) e

reafirmado pela BNCC (Brasil, 2017), é direito das crianças o acesso a contextos educativos formais que respeitem suas singularidades e promovam experiências significativas.

Torna-se, portanto, indispensável o planejamento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades infantis, considerando as diversas formas de ser e estar no mundo, bem como o uso das múltiplas linguagens nos processos de comunicação, interação e expressão. Nessa direção, o planejamento na Educação Infantil configura-se como uma prática ética, política e pedagógica que organiza o cotidiano sem engessá-lo, sustentando experiências de interação, brincadeira, investigação e participação que possibilitam às crianças construir sentidos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as cerca.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, por compreender que a produção do conhecimento decorre da análise reflexiva das práticas vivenciadas e dos significados construídos pelos sujeitos no contexto da formação docente. Nessa perspectiva, busca-se sistematizar e problematizar as experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, evidenciando seus processos, desafios e potencialidades para a formação inicial de professores.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Delmiro Gouveia, Alagoas, instituição parceira do Subprojeto Alfabetização do PIBID, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade

Federal de Alagoas – Campus do Sertão. A experiência foi desenvolvida entre os anos de 2024 e 2026, período em que universidade e escola construíram, de forma colaborativa, ações voltadas à observação do cotidiano educativo, aos estudos teóricos, ao planejamento coletivo, às intervenções pedagógicas e aos momentos de reflexão sobre a prática.

Participaram desse processo os licenciandos bolsistas do PIBID, as professoras supervisoras, a coordenação de área do subprojeto e as crianças vinculadas às turmas parceiras. A experiência analisada concentra-se, especialmente, nos processos de elaboração coletiva do planejamento pedagógico, compreendidos como espaços de estudo, diálogo, pesquisa, tomada de decisões e avaliação das práticas desenvolvidas junto às crianças.

A sistematização do relato fundamentou-se nos registros produzidos durante o desenvolvimento das atividades, nas reuniões de planejamento e acompanhamento, nas observações realizadas pelos participantes e nas reflexões construídas coletivamente ao longo da execução do subprojeto.

PLANEJAMENTO COLETIVO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

O planejamento construído entre universidade e escola configura-se como um dos principais eixos das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID – Alfabetização. Realizado mensalmente, esse momento reúne licenciandos bolsistas, coordenação de área, professoras supervisoras e coordenação pedagógica da instituição parceira em um processo coletivo de estudo, diálogo e definição das propostas pedagógicas.

A organização das ações ocorre de forma compartilhada: os bolsistas são responsáveis pela elaboração do planejamento correspondente a duas semanas de atividades, enquanto as professoras supervisoras, em conjunto com a coordenação pedagógica, estruturam as propostas referentes às duas semanas subsequentes. Em ambos os casos, o planejamento é orientado pelas necessidades e pelos interesses das crianças, pelos objetivos pedagógicos definidos para o grupo e pelas especificidades do contexto institucional, assegurando a articulação entre os referenciais teóricos discutidos na universidade e as experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil.

A coordenação pedagógica da instituição e as professoras supervisoras reúnem-se nos dias dedicados aos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), constituindo esses momentos como espaços privilegiados de formação, estudo e planejamento. A partir das temáticas definidas para cada encontro, são promovidas discussões que articulam referenciais teóricos, análise das práticas, socialização de experiências e construção conjunta das propostas pedagógicas. Participam desses momentos, além dos licenciandos do PIBID, as professoras que atuam nos grupos de Jardim I e Jardim II, favorecendo o diálogo entre os diferentes profissionais da instituição e fortalecendo a integração das ações educativas, com trocas de experiências e construção compartilhada do planejamento pedagógico.

Dessa forma, o planejamento não ocorre de maneira individual, mas coletiva, permitindo que diferentes ideias, experiências e conhecimentos sejam compartilhados na elaboração das propostas pedagógicas. Esse processo contribui significati-

vamente para a formação docente dos pibidianos, que passam a compreender de forma mais ampla a articulação entre teoria e prática, além da importância do trabalho colaborativo na construção de experiências educativas mais significativas. Ouvir ideias, sugestões, anseios e provocações do grupo escolar permitiu que os pibidianos reconhecessem o CMEI como um espaço vivo, constituído por sujeitos que, em suas diferenças, entrelaçam saberes e conhecimentos.

Cabe, ainda, salientar que, mensalmente, a Secretaria Municipal de Educação encaminha propostas contendo temas e sugestões pedagógicas que servem como base para a organização das atividades desenvolvidas na escola. Essas orientações oferecem direcionamentos importantes para o planejamento, ao mesmo tempo em que possibilitam autonomia às professoras, supervisoras e pibidianos para adaptar ou acrescentar novas sugestões, sempre considerando as especificidades das crianças. Desse modo, essa flexibilidade contribui para a elaboração de práticas mais contextualizadas e adequadas à realidade das crianças e da instituição escolar.

Com esses momentos de planejamento, busca-se integrar a teoria à prática, proporcionando às crianças experiências significativas de aprendizagem, nas quais possam aprender fazendo, experimentando, explorando e participando ativamente das atividades propostas. As ações pedagógicas são pensadas de forma interativa e brincante, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças por meio da vivência e da descoberta.

Durante os encontros de planejamento, são organizadas propostas pedagógicas para o cotidiano das crianças, contem-

plando experiências com músicas, brincadeiras, rodas de conversa, leitura literária e vivências com as múltiplas linguagens, sempre articuladas aos Campos de Experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Essas propostas são concebidas como situações de aprendizagem intencionalmente planejadas, que articulam o cuidar e o educar e promovem interações, brincadeiras, investigações e diferentes formas de expressão infantil. Dessa maneira, favorecem o desenvolvimento integral das crianças ao ampliarem suas possibilidades de comunicação, socialização, imaginação, criatividade, expressão de sentimentos, coordenação motora e construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nesse sentido, o planejamento configura-se como uma prática colaborativa essencial, baseada na escuta, no diálogo e na troca de saberes, fortalecendo tanto o trabalho pedagógico quanto a aprendizagem construída em grupo. Além disso, esse processo possibilita uma aproximação significativa entre universidade e escola, favorecendo a formação docente e a construção de experiências pedagógicas mais reflexivas e participativas.

Nessa direção, outro aspecto relevante refere-se aos encontros frequentes realizados entre os licenciandos bolsistas, as professoras supervisoras e a coordenação de área, que se constituíram como importantes espaços de formação docente. Para além da organização das ações do subprojeto, esses momentos favoreceram o acompanhamento permanente do trabalho pedagógico, a problematização das experiências vividas na escola e a construção coletiva de conhecimentos sobre a docência na Educação Infantil. As reuniões de planejamento, os estudos

formativos e as avaliações compartilhadas possibilitaram aos pibidianos compreender, de forma mais aprofundada, a intencionalidade das práticas educativas, a organização do cotidiano da instituição e as especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esses encontros consolidaram uma cultura de escuta, diálogo e reflexão entre todos os integrantes do NID, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e a corresponsabilidade na construção das ações pedagógicas. A socialização das experiências, aliada às análises e às devolutivas realizadas pela coordenação e pelas professoras supervisoras, favoreceu a ressignificação das práticas desenvolvidas e estimulou uma postura investigativa diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Evidenciou-se, assim, o potencial da formação em contexto, na qual teoria e prática se articulam de maneira permanente, permitindo que os licenciandos construam conhecimentos profissionais a partir da reflexão crítica sobre as experiências compartilhadas e das interações estabelecidas no próprio ambiente educativo.

AS APRENDIZAGENS DOS PIBIDIANOS SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

No início do processo, surgiram algumas dificuldades, especialmente porque, para muitos estudantes, esse era o primeiro contato com as especificidades do planejamento voltado para a Educação Infantil. Entretanto, as experiências vivenciadas ao longo do programa contribuíram significativamente para a construção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre a prática docente.

Durante esse processo, foi possível perceber que o planejamento pedagógico deve ser compreendido como uma ação contínua, dinâmica e fundamental para a organização das práticas educativas. Mais do que um documento elaborado previamente, o planejamento constitui-se como um processo permanente de observação, reflexão e replanejamento. Nesse sentido, destacou-se a importância de considerar a criança como protagonista das experiências educativas, respeitando suas necessidades, interesses, interações e brincadeiras, sempre orientadas por uma intencionalidade pedagógica. Assim, o planejamento passou a ser elaborado levando em conta as particularidades de cada turma e o entendimento de que a criança é um sujeito ativo, que interage com o meio em que vive e aprende por meio das experiências, das relações e das brincadeiras.

O período de observação na sala de referência foi essencial para que os pibidianos identificassem as necessidades das crianças e pudessem planejar experiências que correspondessem às suas reais singularidades. Essa vivência possibilitou compreender que o planejamento deve ser flexível, permitindo adaptações de acordo com as situações vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, deixou de ser compreendido como uma atividade rígida e passou a ser visto como um instrumento capaz de orientar uma prática permeada por surpresas, falas, inquietações, transgressões e aventuras das crianças.

É importante ressaltar que o planejamento coletivo, mencionado neste estudo, não se fundamentou apenas na observação das situações cotidianas e das curiosidades que emergiam ao longo das experiências vividas pelas crianças. No

início do ano letivo, foi realizada pelas supervisoras e pelos pibidianos uma roda de conversa com os grupos de crianças, com o objetivo de conhecer aquilo que desejavam aprender, investigar e descobrir no CMEI. Esse momento constituiu uma rica experiência de escuta e partilha, permitindo compreender os conhecimentos já construídos pelas crianças, suas hipóteses, interesses e curiosidades acerca do mundo. As ideias apresentadas foram registradas coletivamente em um cartaz, que passou a orientar o planejamento ao longo do ano letivo. Entre os temas levantados pelas crianças, destacaram-se dinossauros, profissões, astronautas, fundo do mar, animais, o planeta Terra e o lugar onde vivemos, entre outros. Esses interesses não foram compreendidos como conteúdos a serem ensinados de forma isolada, mas como possibilidades de organização de experiências investigativas, retomadas e aprofundadas em diferentes momentos do percurso pedagógico, garantindo que a participação infantil permaneça como princípio orientador do planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas evidenciam que o planejamento pedagógico na Educação Infantil se constitui como um processo formativo que ultrapassa a organização ou a simples listagem de atividades, configurando-se como um espaço permanente de estudo, escuta, reflexão e construção coletiva. No PIBID – Alfabetização, a aproximação entre universidade e escola possibilitou aos licenciandos compreenderem que planejar exige intencionalidade pedagógica, conhecimento das crianças e disponibilidade

para revisar continuamente as ações a partir das experiências vividas no cotidiano.

A participação dos pibidianos nos momentos de observação, planejamento, acompanhamento e avaliação favoreceu a articulação entre os referenciais teóricos discutidos na formação inicial e os desafios concretos da prática docente. Ao vivenciarem processos colaborativos de elaboração do planejamento, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre o papel do professor da Educação Infantil, reconhecendo a observação, a escuta sensível e a participação das crianças como elementos essenciais para a organização de propostas pedagógicas significativas.

O estudo também evidencia a relevância de experiências formativas desenvolvidas em contexto, nas quais universidade e escola assumem a corresponsabilidade pela formação docente. A construção compartilhada do planejamento fortalece a identidade profissional dos futuros professores, amplia a capacidade de reflexão sobre a prática e contribui para a consolidação de uma docência comprometida com as interações, as brincadeiras e as múltiplas formas de as crianças aprenderem e participarem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

MARQUES, L. R. **A escola como organização social.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000, p. 175-200.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

15 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS: EXPERIÊNCIAS DO PIBID-MATEMÁTICA-EAD EM CORURIPE-AL

Miguel Santos Prado da Silva
Isnaldo Isaac Barbosa
Ramon Douglas da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do curso de Matemática na modalidade EAD, polo Coruripe, vem se destacando na utilização de metodologias de ensino alternativas. No início do projeto, ainda no final de 2024 e início de 2025, foram realizadas uma espécie de visitas guiadas a várias escolas do município, com o intuito de mapear as condições de ensino oferecidas por essas instituições, a fim de selecionarmos a escola na qual desempenharíamos nossas futuras atividades docentes. Assim, os bolsistas do projeto foram divididos em duplas, com o intuito de realizar tais visitas.

Após esse processo de visitas, que incluíam entrevistas com os respectivos gestores das escolas, foi determinado que a instituição de ensino escolhida para desenvolvermos nossas

ações seria justamente uma importante Escola da rede municipal de ensino da cidade, localizada em Coruripe – AL. Entretanto, devido a reformas estruturais, a escola está ocupando temporariamente o prédio do Centro Estadual de Educação Profissional de Coruripe, que se localiza no bairro Vassouras, próximo ao Centro de Coruripe, instituição em que estamos desempenhando nossas atividades. Porém, o atual prédio não oferece as mesmas condições do original.

Com a escola devidamente escolhida, realizamos reuniões com o intuito de traçar os próximos passos do PIBID. Em uma delas, já com a coordenação da escola presente, foram apresentadas algumas demandas ao projeto, dentre elas, destacam-se metas como aumentar o número de aprovados no exame seletivo do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), que, no ano anterior, havia sido de apenas um aluno, além de realizarmos a recomposição dos saberes matemáticos nas demais turmas do Ensino Fundamental II, com foco nas quatro operações básicas e no pensamento crítico matemático.

A partir de observações realizadas nas aulas de Matemática e nas aplicações de materiais metodológicos por parte dos bolsistas do projeto, foi identificada uma série de dificuldades conceituais dos alunos nas mais diversas turmas do Ensino Fundamental II, agravadas pela falta de interesse dos alunos pelos conteúdos matemáticos, além dos constantes atos de indisciplina por parte da maioria das turmas. Vale ressaltar que a escola parceira é majoritariamente composto por alunos de baixa renda e atende às comunidades mais carentes adjacentes ao Centro de Coruripe.

Assim, pensando em minimizar essas e outras dificuldades, nós, do PIBID Matemática do Polo Coruripe, estudamos uma série de metodologias de ensino alternativas, com foco em deixar a Matemática mais atrativa e menos pragmática, a fim de desenvolver o interesse por parte dos alunos pelos conteúdos abordados, além de validar novas estratégias de ensino que se distancie do método tradicional e se caracterizam por desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico matemático, por meio de uma abordagem de ensino colaborativo. Orienta esse fazer a ideia de que

> [...] na aprendizagem colaborativa busca-se que os alunos além de adquirir conhecimentos, aprendam a relacionar-se com os outros, a expressar e compartilhar idéias, aceitar a diversidade e a desenvolver uma interdependência positiva com seus pares (Alcântara; Siqueira; Valaski, 2004, p. 4).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante o período de pesquisas por novas formas de ensino, duas metodologias com características de aprendizagem colaborativa e ativa se destacaram e serviram como base para a criação de alguns planos de ação, que foram adaptados de acordo com as necessidades presentes em nossas demandas e posteriormente aplicados. São elas: o Clube de Letramento Matemático (CLM) e, principalmente, o Método Trezentos, que norteou boa parte de nossas ações.

Clube de Letramento Matemático

O Clube de Letramento Matemático é uma metodologia de ensino que se destaca por colocar o aluno como membro ativo no processo de aprendizagem, em que o estudante passa a ser visto como protagonista, em vez de um mero receptor de conteúdo. Essa vertente tem como característica a exploração do cotidiano do aluno como tema central na abordagem e resolução de questões, estimulando o pensamento crítico matemático e explorando, dessa maneira, o raciocínio lógico-matemático dos discentes.

Os dois principais objetivos do CLM são, justamente, o primeiro, trabalhar conceitos básicos que deveriam ser aprendidos até o 5° ano, e o segundo, abordar a Matemática de uma forma mais desafiadora, por meio da resolução de questões. Ou seja,

> [...] O primeiro é apoiar a recomposição das aprendizagens não realizadas até o 5º ano, de modo que os(as) estudantes possam aprender habilidades centrais que apoiarão a construção de conhecimentos no 6º ano e a melhoria da aprendizagem na sequência dos Anos Finais. O segundo objetivo, não menos importante, é que eles(as) vivenciem o aprendizado da matemática de forma mais envolvente e desafiadora, em um processo baseado na resolução de problemas, para incentivá-los(as) a aprender a partir de propostas que permitam sua participação ativa, a percepção de sua capacidade de pensar matematicamente, desenvolvendo sua autoconfiança e o desejo de aprender cada vez mais (Brasil, 2022, p. 10).

Método Trezentos

Já o Método Trezentos consiste em uma metodologia de ensino mais complexa e fragmentada em algumas etapas, que se

assemelha ao CLM ao desenvolver a aprendizagem de um modo colaborativo entre os próprios alunos. Desenvolvido pelo Professor Dr. Ricardo Fragelli e aplicado originalmente em uma de suas turmas da disciplina de Cálculo 1 no curso de Engenharia Civil da Universidade de Brasília (UnB), tem seu nome inspirado no filme "300", no qual um guerreiro defende o outro e esse espírito colaborativo serviu de propósito para a criação do método. Fragelli (2016) explica:

> [...] em 2013 se construiu essa metodologia com o objetivo de promover ao máximo a colaboração entre os estudantes, despertando o olhar para as dificuldades de aprendizagem do outro. De modo a estimular essa colaboração, o Trezentos está focado na formação de grupos de estudo com 5 ou 6 integrantes que mesclam estudantes de alto e baixo desempenho na matéria [...] (Fragelli, 2016, p. 34).

Etapas do Método Trezentos

A primeira fase do Método Trezentos consiste em uma avaliação tradicional, em forma de diagnóstico, por meio da qual os alunos testam seus conhecimentos de forma individual. Esta etapa serve para identificarmos o nível de proficiência de cada estudante, a fim de listar os alunos em ordem, considerando desde aqueles com melhor desempenho até os que apresentaram desempenho regular.

Para a segunda etapa, utilizaremos a listagem feita anteriormente com o intuito de realizarmos o chamado agrupamento seletivo. Assim, a composição dos grupos ficará, em tese,

mais balanceada, o que ajudará no desempenho dos grupos nas atividades colaborativas, tendo em vista que o aluno com maior proficiência nos conteúdos auxiliará aqueles que não se saíram muito bem.

Já para a avaliação que finaliza esse modelo, é aplicado um segundo teste diagnóstico, em um nível similar ao anterior, porém voltado agora apenas aos alunos que não tiveram desempenho considerado bom no primeiro teste. Espera-se que o desempenho melhore, de modo que a nota seja substituída. Através dessa dinâmica, os discentes passam a ter um papel mais efetivo na construção do conhecimento, aumentando o interesse, o que, por consequência, eleva também o engajamento dos participantes.

METODOLOGIA

Com o intuito de alcançarmos objetivos que a coordenação da escola nos passou, tais como aumentar o número de aprovados no exame de seleção do IFAL e recomposição dos conteúdos matemáticos, nós, do PIBID de Matemática do polo Coruripe, criamos e aplicamos dois planos de ações com público-alvo diferentes, sendo eles, o "Tríplice Trezentos", voltado às turmas do 9° Ano, e o "Matemática para Adolescentes", que foi criado para as demais turmas do Ensino Fundamental II.

Tríplice Trezentos

Assim como o Método Trezentos, esse plano de ação prevê a separação dos grupos por agrupamento seletivo, com o objetivo de desenvolvermos as atividades por meio da aprendizagem colaborativa. Para a primeira etapa, que consiste no diagnóstico,

foi aproveitado o resultado do "Avalia Coruripe", avaliação fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Coruripe - AL, que visa compreender as principais dificuldades de aprendizagem geradas no período pós-pandemia. Foram identificadas maiores dificuldades em D7 (Semelhança/Homotetia – 81%), D25 (Números decimais – 61%) e D8 (Ângulos em triângulos – 55%), conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Desempenho por descritor.



Fonte: Dados de Pesquisa (2026).

Com o intuito de mitigar as dificuldades identificadas a partir do diagnóstico, foram desenvolvidas atividades que compõem o plano de ação "Tríplice Trezentos Matemáticos". As atividades em destaque são: o "Amplia & Encolhe", que foi desenvolvido visando combater o descritor D7, com foco no conceito de razão e semelhança, por meio da ampliação de figuras;

e o "Mercadinho Coruripe", que simula compras em uma feira, em que os estudantes precisam fazer o máximo de combinações possíveis com R$ 10,00. Destaca-se que os produtos têm seus valores expressos por números não exatos, assim, são trabalhadas operações com números decimais. Além dessas atividades, houve o fechamento desse ciclo, realizado por meio do "Quiz Torta na Cara". Na Figura 1, mostra-se o panfleto utilizado para apresentar os preços dos produtos.

Figura 1 - Panfleto utilizado para os preços/produtos.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Matemática para adolescentes

Já para o segundo plano de ação, a primeira etapa, que consiste na avaliação diagnóstica, foi composta por uma entrevista individual com questões simples de raciocínio lógico, além de desafios matemáticos adaptados, denominada "Mapeamento de Saberem Matemáticos". Para essa etapa, os entrevistados tinham, em média, de 5 a 7 minutos para a realização de toda a entrevista.

Na semana seguinte, realizamos a segunda etapa do plano, que consistia na resolução do diagnóstico de forma coletiva e na apresentação do plano, juntamente com a identificação dos grupos que futuramente desempenhariam as atividades. Nas aulas subsequentes, houve a aplicação de jogos matemáticos adaptados e até mesmo criados pelos nossos bolsistas, como foi o caso da "Teia de Aranha Matemática" e da "Amarelinha Matemática", ambas elaboradas pelo pibidiano José Messias Paranhos.

Figura 2 - Regras da "Amarelinha Matemática".



Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise de desempenho dos alunos nas atividades e até mesmo da efetividade dos planos de ações, houve, por parte dos bolsistas e aplicadores, o registro em forma de diário de bordo, que será devidamente exposto nesta seção, como prova da efetividade dos planos.

Relatos das execuções plano

Na primeira semana de aplicação do plano, foram realizadas atividades destinadas à apresentação da metodologia aplicada, além da apresentação da formação de cada equipe e das autonomeações dos grupos, feitas pelos próprios membros. A primeira etapa do plano foi um momento de muita euforia e descontrole da turma. Alguns alunos não aceitaram a composição de seus respectivos grupos, o que foi motivo de revolta por parte destes, que, inclusive, chegaram, em um primeiro momento, a se recusar a participar das atividades.

Além disso, foi adotado um sistema de cartões, no qual os próprios grupos fiscalizavam uns aos outros, o que melhorou o comportamento entre os estudantes, já que as equipes penalizadas pelos cartões tinham um ônus em sua pontuação geral ao final da atividade. Cada aplicador contava também com uma ficha de avaliação dos grupos, na qual eram registradas informações sobre o desenvolvimento coletivo das equipes. Ressalta-se que, ao final de cada etapa, os alunos eram convidados a expor, no quadro, o raciocínio que o grupo utilizou durante a atividade.

As aplicações que apresentaram maior engajamento coletivo foram justamente o "Mercadinho Coruripe", em que os alunos, além de realizarem corretamente as atividades, ainda foram prestativos, garantindo um ambiente de aprendizagem colaborativo. Alcançou-se, assim, um dos objetivos das metodologias, que é justamente ter o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

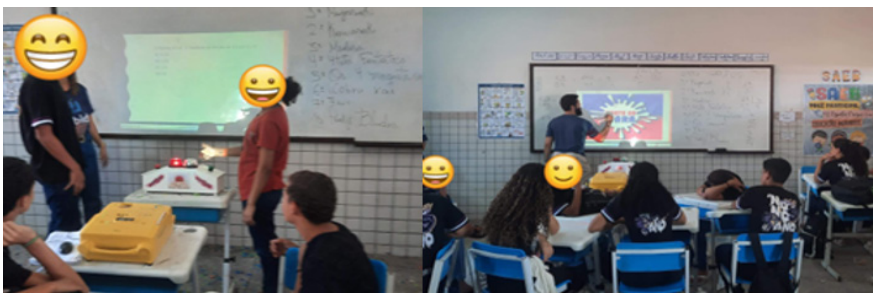
Figura 3 - Aplicação do "Mercadinho Coruripe".



Fonte: Acervo da Pesquisa (2026).

Quanto à aplicação do "Quiz Torta na Cara", tivemos um engajamento positivo. Essa aplicação consistia, primeiro, na realização de uma breve revisão de alguns conteúdos prévios, que seriam necessários para o desenvolvimento da atividade. Em seguida, ocorreu a execução da atividade, sendo os grupos sorteados, com um componente representando cada grupo a cada rodada.

Figura 4 - Aplicação do "Quiz torta na cara".



Fonte: Acervo da Pesquisa (2026).

Relato de experiência do plano 2

Com o intuito de avaliarmos o nível matemático dos alunos para o levantamento de dados que serviriam como base para o agrupamento seletivo, realizamos uma avaliação individual com os alunos. Cabe frisar que não se tratou de uma avaliação tradicional, mas uma atividade na forma de entrevista. Desse modo, foi possível obter um diagnóstico mais completo e preciso sobre o conhecimento matemático dos entrevistados.

Figura 5 - Aplicação do "Diagnóstico"



Fonte: Acervo de pesquisa (2026).

Na segunda etapa, realizamos a correção em sala de aula do mapeamento dos saberes matemáticos, além do *feedback* dos alunos a respeito desse tipo de avaliação em forma de entrevista. Destacamos que os alunos ficaram surpresos ao descobrirem que estavam sendo avaliados na entrevista, pois acreditavam que a única forma de avaliação possível seria por meio de prova tradicional.

Figura 6 - Correção em sala do diagnóstico.



Fonte: Acervo de pesquisa (2026).

Para a aplicação das atividades práticas, tivemos um engajamento ainda maior. Na aplicação da "Amarelinha Matemática", o interesse foi tão grande por parte dos alunos que alguns deles até cogitaram permanecer sem o intervalo com o intuito de continuar com a atividade. O empenho dos alunos e a dedicação na realização da atividade chamavam atenção, o que reforça a necessidade de utilização de metodologias inovadoras no processo de ensino.

Figura 7 - Aplicação do "Amarelinha".



Fonte: Acervo de pesquisa (2026).

Ao término das aplicações dos planos, era nítida a evolução dos alunos. No geral, o desempenho matemático aumentou em 80%. Além disso, tivemos um total de 6 aprovados no exame de seleção do IFAL, o que configura um aumento considerável em relação ao resultado anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todo o processo, houve um aumento do interesse e do engajamento desses estudantes, que, no início,

demonstraram certo receio em participar. Porém, com o desenvolvimento das atividades colaborativas, houve um despertar por parte da maioria dos alunos, que até mesmo se empolgaram com as novas metodologias aplicadas e, de modo geral, apresentaram melhora significativa em seus respectivos desempenhos na segunda avaliação diagnóstica.

Portanto, a utilização de novas metodologias de ensino que empregam uma abordagem de aprendizagem colaborativa, em que os alunos deixam de ser apenas coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem, demonstrou um efeito positivo. Porém, vale ressaltar que essas metodologias, como foi o caso do Método Trezentos, também apresentam limitações.

No nosso caso, tendo em vista que o método foi originalmente criado para uma turma de Cálculo 1 da UnB e devidamente adaptado para turmas do Ensino Fundamental II, enfrentamos uma diferença exacerbada no perfil dos discentes, visto que a mentalidade e a vivência de um estudante da rede pública de ensino municipal de Coruripe são bem diferentes das de um estudante de Engenharia da UnB. Assim, enfrentamos alguns desafios, principalmente na hora de aplicarmos as atividades mais dinâmicas, que são praticamente impossíveis de serem realizadas por um único professor, sendo necessária uma equipe de três a cinco professores, dependendo da atividade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. R.; SIQUEIRA, L. M. M.; VALASKI, S. vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 169–188, 2004. DOI: 10.7213/rde.v4i12.6986.

BRASIL, Ministério da Educação. **Clube de Letramento Matemático - Cadernos de Inovação Curricular (CIC)**. Brasília, MEC, 2022.

FRAGELLI, R. R. Método Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa. *In*: LIMA, L. L. (org.). **Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério.** 22. ed. Brasília: ABMES Editora, 2016. p. 29-54. (Cadernos ABMES, 31).

16 DA ESCOLA À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS (2024-2026)

Bianca de Lima Santos
Clemilda Cryslayne Ferreira de Oliveira
Fábio Rodrigues dos Santos
Kety Lucy Ferreira da Silva
Maria Otília dos Santos Felix da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de formação inicial que transcende uma mera observação escolar, constituindo-se em um espaço privilegiado de práxis pedagógica. Em estrita observância à sua descrição na página oficial Portal Gov.br – Capes[4], o programa promove a valorização do magistério e a aproximação orgânica entre a universidade e a rede pública de ensino, inserindo os licenciandos no cotidiano da Educação Básica para que atuem como agentes de inovação e transformação da realidade escolar.

4 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acessado em junho de 2026.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o programa integra-se à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão preconizada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2019-2024[5]), fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Esse esforço institucional visa consolidar uma identidade profissional docente crítica e ética, bem como uma formação cidadã comprometida com a justiça social, conforme orientam as diretrizes de responsabilidade social da UFAL.

No âmbito do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos (SEBS - 2024-2026), graduandos de Pedagogia e Letras-Libras são imersos em experiências formativas que desafiam o modelo clínico-terapêutico, compreendendo a surdez não como deficiência, mas como uma diferença política e cultural (Skliar, 2013).

Na especificidade de nosso Núcleo de Iniciação à Docência (NID[6]), podemos afirmar que as atividades realizadas, desde o planejamento até a produção de materiais didáticos, são orientadas pela perspectiva da linguagem como prática social, na qual a Libras e a língua portuguesa escrita deixam de ser meros códigos para se tornarem instrumentos de interação verbal e constituição de sentidos, indissociáveis da realidade sócio-histórica dos estudantes surdos. Considerando a densidade dessas vivências, este trabalho debruça-se sobre a seguinte problemática: como as vivências de ensino, pesquisa, extensão, produção de materiais e formação docente desenvolvidas no PIBID contribuíram para a constituição profissional dos bolsistas participantes do subprojeto?

5 Versão mais recente. Disponível em: https://pdi.ufal.br/2019/documentos/pdi-2019-2023/pdi-ufal-2019-2023-completo.pdf/view. Acessado em junho de 2026.

6 Considerando que nosso SEBS possui dois NIDs, por conseguinte, coordenado por dois coordenadores de área.

Com o intuito de responder a essa problemática, o presente estudo estabelece como objetivo geral refletir sobre contribuições das experiências de ensino, pesquisa, extensão e produção de materiais desenvolvidos no SEBS (2024-2026) para a constituição profissional dos bolsistas e para a construção de uma práxis pedagógica bilíngue e inclusiva. Para o alcance desse propósito, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: primeiramente, busca-se: 1) identificar as ações de ensino, pesquisa, extensão e produção de materiais didáticos realizadas pelos bolsistas no cotidiano da Educação Básica; 2) descrever como a articulação desses eixos promove a indissociabilidade entre teoria e prática preconizada pelo PDI da UFAL; 3) problematizar os impactos dessas vivências na constituição da identidade profissional dos licenciandos e de que maneira o contato direto com a alteridade surda e com a cultura surda favorece a transição de uma visão clínica para uma práxis pedagógica bilíngue e inclusiva.

Para a consecução do que foi proposto, este trabalho está estruturado em seis seções principais, conforme delineado no documento norteador. A Introdução apresenta o contexto do PIBID na UFAL, o subprojeto específico e a delimitação da problemática e dos objetivos. Na sequência, a Fundamentação Teórica aprofunda as discussões sobre a iniciação à docência, as particularidades linguístico-culturais da Educação Bilíngue de Surdos e a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação universitária. A seção Metodologia caracteriza o estudo como um relato de experiência, detalhando o contexto, os participantes e os instrumentos de registro das

vivências. Nos Resultados e Discussão, analisa-se a escola como espaço de aprendizagem da docência, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento profissional dos bolsistas. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais experiências formativas e as contribuições do programa para a constituição docente, sendo o texto encerrado pela lista de referências que sustentam o arcabouço teórico da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formação docente e iniciação à docência

A formação inicial de professores é compreendida como um processo experiencial e reflexivo que transcende a mera aquisição de competências técnicas. Para as pedagogas Pimenta e Lima (2012), o estágio e as vivências de iniciação à docência não devem ser reduzidos a momentos de observação passiva ou aplicação mecânica de métodos, mas constituir-se como espaços privilegiados de conhecimento e reflexão sobre a práxis educativa. Essa aproximação com a realidade escolar possibilita que o futuro docente analise as situações cotidianas sob um viés crítico, promovendo uma compreensão dialógica do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática emerge como o eixo central da constituição da identidade docente. As pedagogas ainda criticam a dicotomia que isola essas dimensões, onde a teoria é vista como um conjunto de saberes abstratos e a prática como um ativismo desvinculado de reflexão (Pimenta; Lima, 2012). Em consonância com o PDI (2019-2024) da UFAL,

essa integração é um princípio de aprendizagem que permite ao estudante envolver-se com problemas reais, deixando a condição de mero receptor para tornar-se sujeito da produção do saber. A formação, portanto, desenvolve-se no diálogo constante entre os aportes acadêmicos e a realidade viva dos espaços educativos, em que a teoria oferece os instrumentos analíticos para questionar a prática, e esta, por sua vez, ressignifica os conhecimentos teóricos.

Dito isso, ressaltamos que o PIBID integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como finalidade promover esse diálogo por meio da iniciação à docência de licenciandos no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica (CAPES, 2024), isto é, na realidade viva dos espaços educativos. Entre seus objetivos, temos o fortalecimento da formação teórico-prática, a aproximação entre educação superior e educação básica, a valorização das escolas como espaços formativos e a contribuição para a construção da identidade profissional docente. Além disso, o programa incentiva a participação dos licenciandos em atividades de pesquisa, extensão e produção acadêmica relacionadas ao contexto escolar. Dessa forma, o PIBID configura-se como um espaço de formação que favorece a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e as vivências construídas na escola, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Educação bilíngue de surdos

A história da educação de surdos evoluiu de concepções que associavam a ausência da fala à incapacidade intelectual, segundo Moura, Lodi e Harisson (1997), para a consolidação da

perspectiva bilíngue, superando as limitações históricas do Oralismo e da Comunicação Total. Embasada nos estudos linguísticos que reconhecem a Libras como uma língua natural de modalidade visuoespacial e estrutura própria, essa abordagem coloca a língua de sinais no centro do processo educativo como língua de instrução e interação. Assim, a educação bilíngue diferencia-se por respeitar as particularidades linguísticas e valorizar a cultura visual do estudante surdo, tratando a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) para garantir o acesso pleno ao conhecimento e a participação efetiva desses sujeitos nos diversos contextos sociais (Lacerda, 1998; Honora, 2014).

No cenário brasileiro, o reconhecimento legal da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 fundamentou a educação bilíngue como um direito linguístico essencial, estabelecendo-a como primeira língua (L1) e principal meio de instrução para assegurar uma aprendizagem plena e significativa para pessoas surdas que dela necessitem. Essa perspectiva redefine o fracasso escolar como uma falha das práticas pedagógicas em atender às necessidades específicas da comunidade surda (Skliar, 2013), exigindo espaços que valorizem a diversidade sócio-histórica e desconstruam mitos, como o da universalidade das línguas de sinais (Gesser 2009). Por conseguinte, ao articular o respeito às especificidades linguístico-culturais com metodologias acessíveis, entendemos que a educação bilíngue promove uma formação inclusiva e equitativa, em consonância com as diretrizes de justiça social e cidadania preconizadas pelo PDI da UFAL, por exemplo.

Ademais, a Libras, enquanto língua de instrução e base para a constituição de identidades alicerça a educação bilíngue ao garantir os direitos da população surda e ao fomentar a interação social. Nessa estrutura, temos o papel de um ator importante para o processo, o tradutor-intérprete de Libras. Ele se constitui como uma mediação necessária para o acesso à comunicação e aos espaços institucionais (e para além deles), combatendo a ideia equivocada de que seria a "voz do surdo" e preservando a autonomia linguística do sujeito, quando seu papel se desenvolve dentro do que preconiza a proposta de educação bilíngue para surdos. Articulada a esse processo, a língua portuguesa escrita é inserida de forma complementar para ampliar as possibilidades de participação social, sem jamais substituir a língua de sinais (Arcoverde, 2011). Portanto, a efetivação dessa proposta exige práticas pedagógicas que respeitem a alteridade surda e uma formação profissional qualificada, assegurando uma educação acessível, significativa e verdadeiramente comprometida com a inclusão.

Ensino, pesquisa e extensão na formação universitária

A articulação entre universidade e escola, cuja sustentação se dá sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (a qual tomamos por uma unidade), constitui a estratégia central do PDI (2019-2024) da UFAL para consolidar a função social da formação docente. Sob essa ótica, o PIBID projeta-se como um "terceiro espaço" de formação (um lugar de hibridismo em que a escola deixa de ser apenas campo de aplicação para tornar-se coformadora e *locus* de produção científica).

Essa dinâmica permite que o licenciando assuma a identidade de professor-pesquisador, exercitando sua curiosidade epistemológica ao investigar permanentemente a realidade educacional para transformá-la (Santos, 2024). Conforme defende Freire (2019), a prática docente crítica exige o movimento dialógico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, validando a premissa de que "[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (p. 30) e que, conforme destaca Demo (2003, p. 38), "é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador".

Sob essa perspectiva, a vivência efetiva dessa tríade consolida a escola como um espaço legítimo de produção de saberes, resultando em uma práxis formativa indissociável da constituição da identidade docente. Uma vez que esse processo identitário não se estrutura apartado da unidade entre ensinar, pesquisar e atividades extensivas, o programa instrumentaliza os licenciandos para a investigação científica, fomentando a autonomia intelectual necessária para que o futuro professor se reconheça como sujeito da produção do saber. Assim, ao articular os aportes acadêmicos à cultura profissional e às contingências da realidade escolar, o PIBID promove um amadurecimento profissional que transcende o treinamento técnico (nos termos de Freire [2019]), consolidando uma atuação docente capaz de (re)construir sentidos e atuar como agente de transformação social (Santos, 2024).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se, quanto à sua natureza, como um relato de experiência, delineado a partir das vivências

constituídas no âmbito do SEBS (2024-2026), integrante do PIBID da UFAL. O contexto da pesquisa envolve a inserção e a ambientação de licenciandos em escolas públicas parceiras de Maceió, onde o foco reside na construção de uma educação de surdos que valorize a Libras como L1 e o português escrito como L2 (PI – 2024). Os participantes desse processo formativo compreendem, neste trabalho, os bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia, os professores supervisores da rede pública de ensino (que atuam como sujeitos coformadores no cotidiano escolar) e a coordenação de área (professor do magistério superior das áreas envolvidas diretamente correlatas), responsável pela orientação acadêmica e articulação institucional entre a universidade e a escola-campo.

Como fontes de registro das experiências vivenciadas, o estudo é estruturado com a sistematização de relatórios (individuais, mensais e semestrais), planejamentos de ensino e intervenção, materiais pedagógicos acessíveis criados pelas/pelos bolsistas, como livrinhos de colorir, adaptações de jogos em Libras e um livro autoral infantil, além de produções acadêmicas decorrentes do subprojeto, tais como resumos e artigos científicos.

Os procedimentos de organização e análise das experiências seguem uma abordagem qualitativa e colaborativa, pautada na reflexão sobre a prática (ação-reflexão-ação). Essa análise buscou identificar e problematizar os impactos das vivências na constituição profissional dos licenciandos, confrontando os registros empíricos com os pressupostos teóricos da Educação Bilíngue e da pedagogia freiriana, visando compreen-

der como a imersão no cotidiano escolar favoreceu a transição de uma visão clínica para uma práxis pedagógica verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Produção de materiais pedagógicos acessíveis

A produção de materiais pedagógicos no SEBS (2024-2026) abrangeu a criação de histórias infantis, livrinhos de colorir (como o inspirado na obra "O Segredo do cabelo de Makena" - 2025) e a adaptação bilíngue do "Jogo da Onça". Desenvolvida de forma colaborativa entre bolsistas e supervisão, essa adaptação de matriz indígena (povo Bororo) integrou sinais em Libras e elementos naturais, como a argila, para a confecção das peças, respeitando a relevância histórica e cultural do jogo. Essa ação materializa a indissociabilidade entre teoria e prática ao transformar o recurso lúdico em uma ferramenta de instrução que promove a participação ativa de estudantes surdos e o contato contextualizado de ouvintes com a língua de sinais.

Para além de recursos didáticos, tais produções configuram-se como instrumentos de interculturalidade e reconhecimento da alteridade, unindo a valorização da herança indígena ao direito linguístico da comunidade surda. Essa junção de saberes fortalece uma práxis pedagógica inclusiva e crítica, alinhada ao compromisso social da UFAL com a formação de professores sensíveis às diversidades (Santos, 2024). Como perspectiva de disseminação, o projeto prevê a publicação dos materiais em *e-books* e redes sociais (*Instagram*), além da socialização em

eventos científicos e seminários institucionais, consolidando a escola como um legítimo *locus* de produção de conhecimento e inovação pedagógica.

Ações extensionistas e difusão da Libras

A difusão da Libras, entendida como um movimento de democratização do conhecimento e de afirmação dos direitos da comunidade surda, encontra nas ações extensionistas um canal estratégico para a consolidação de uma aproximação orgânica entre a universidade e a sociedade. Nesse sentido, as vivências extensionistas atuam como potentes instrumentos de sensibilização e formação ética ao extrapolarem a instrução técnica de sinais para fomentar reflexões críticas sobre cidadania, acessibilidade comunicacional e direitos humanos. Dessa forma, o projeto promove a construção de pontes de interculturalidade, resultando em uma prática pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a transformação efetiva dos contextos sociais e culturais.

Oficinas de Libras

As oficinas de Libras configuram-se como espaços estratégicos de extensão e aprendizagem coletiva, promovendo a democratização do conhecimento ao oportunizar o contato inicial com a língua de sinais brasileira em contextos dinâmicos e participativos. Metodologicamente estruturadas na valorização da cultura visual e no emprego de recursos lúdicos, essas ações transcendem a instrução técnica do léxico para fomentar reflexões críticas sobre as barreiras sociais, a equidade e os direitos

humanos, situando a língua como um instrumento de afirmação da identidade surda. Entendemos que essa abordagem ganha sustentação na ética da escuta e no exercício do diálogo (entendidos como uma abertura genuína à alteridade, aos gestos e às diferenças do outro) permitindo que o processo formativo ressignifique as relações interpessoais e consolide uma prática pedagógica e social comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade humana.

Bienal do Livro

A inserção da Libras em eventos culturais, com destaque para a 11ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas (2025), configura-se como uma ação estratégica de extensão que transcende os muros acadêmicos para promover o reconhecimento da diversidade linguística. Essa ocupação simbólica de espaços tradicionalmente marcados pela predominância da linguagem oral reafirma o direito das pessoas surdas de participarem plenamente dos circuitos de produção e circulação cultural, consolidando a Libras como uma língua natural de modalidade visuoespacial e estrutura própria.

Sob uma perspectiva dialógica, a presença da língua de sinais nesses ambientes desperta curiosidade e encantamento, aproximando públicos diversos e favorecendo a construção de sentidos compartilhados e a desconstrução de barreiras comunicacionais. Assim, a experiência na Bienal materializa o compromisso institucional da UFAL com a justiça social e a valorização da alteridade surda, evidenciando que a inclusão deve permear

todos os espaços de convivência e produção do saber, fortalecendo o reconhecimento social e linguístico dessa comunidade.

Pesquisa, divulgação científica e produção acadêmica

A participação em eventos científicos constituiu uma dimensão essencial da formação proporcionada pelo subprojeto Educação Bilíngue de Surdos, ao possibilitar a sistematização e a socialização das experiências desenvolvidas no contexto do PIBID, bem como o diálogo com pesquisadores, professores e estudantes de diferentes instituições. Desse movimento resultou a elaboração, a apresentação e a publicação de artigos e resumos em eventos científicos de abrangência nacional e internacional, especialmente nas áreas de Linguística Aplicada, Inclusão, Linguagem, Literatura e Práticas Educativas.

Nessa perspectiva, a divulgação científica das ações desenvolvidas no PIBID transcende a comunicação de resultados, constituindo-se também como um processo formativo que favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção da identidade do professor-pesquisador. Ao ampliar a circulação dos conhecimentos produzidos, reafirma o papel social da universidade como espaço de formação, produção e democratização do conhecimento, fortalecendo, para além do que já apresentamos, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências constituídas no SEBS confirmam o caráter estratégico do PIBID como um "terceiro espaço" de formação docente na UFAL. A articulação orgânica entre a universidade e

a escola pública, ancorada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitiu que os licenciandos de Pedagogia[7] transcendessem a condição de meros observadores para se tornarem sujeitos da produção do conhecimento. Esse percurso formativo foi fundamental para superar uma possível dicotomia entre teoria e prática, consolidando uma práxis pedagógica em que o saber acadêmico é permanentemente ressignificado pelas contingências e complexidades do cotidiano escolar.

A imersão no SEBS propiciou um deslocamento epistemológico essencial: a transição de uma visão clínico-terapêutica da surdez para uma perspectiva fundamentada na alteridade, na cultura visual e no direito linguístico. A produção de materiais pedagógicos acessíveis, como a adaptação bilíngue do Jogo da Onça, a criação de livrinhos de colorir e a criação e publicação do livro autoral "O segredo do cabelo de Makena", demonstrou que a inclusão se efetiva por meio de recursos lúdicos e instrucionais que valorizam a Libras como L1 e o português escrito como L2. Tais ações não apenas fortaleceram o processo de ensino-aprendizagem nas escolas-campo, mas também instrumentalizaram os bolsistas para o exercício de uma docência sensível às singularidades culturais da comunidade surda.

Por fim, as ações de extensão e difusão da Libras, com destaque para a participação na Bienal de Alagoas e a realização de oficinas, alinhadas à sistematização e à divulgação científica das experiências desenvolvidas no subprojeto, ampliaram o impacto do programa para além dos muros escolares, promovendo a democratização do saber e o fortalecimento da

7 Na especificidade desta investigação.

identidade docente. A vivência desse tripé universitário contribui diretamente com a constituição da identidade dos licenciandos como professores-pesquisadores, exercitando, como dito, a curiosidade epistemológica necessária para investigar e transformar a realidade educacional. Assim, o SEBS cumpre as diretrizes do PDI (2019-2024) da UFAL, formando educadores éticos, críticos e politicamente comprometidos com a justiça social e com a construção de uma educação bilíngue verdadeiramente inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, R. D. L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. *In*: DORZIAT, A. (org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 105-139.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/. Acesso em: 31 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF, 25 abr. 2002.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HONORA, M. ***Inclusão educacional de alunos com surdez***: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, O. C. (org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839. Acesso em: 15 jun. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: teoria e prática, diferentes concepções. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, F. R. **(Re)construir sentido(s) de ensinar-aprender Libras**: diálogos com professores em formação inicial. Curitiba: CRV, 2024.

SANTOS, J. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças na educação. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 139-156.

17 INICIAÇÃO CIENTÍFICA & PIBID: UM ENTRELACE NECESSÁRIO

João Pedro Queiroz Quadros
Felipe Rodrigues de Andrade
Giana Raquel Rosa

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências passou por muitas transformações nas últimas décadas, tendo objetivos e perspectivas distintas. No entanto, o ensino voltado para a formação de jovens cientistas se estabeleceu como uma premissa desde a segunda metade do século XX, motivado, em certa medida, pela necessidade histórica de formar uma robusta geração de pesquisadores.

Para alcançar tal objetivo, a Iniciação Científica consolidada no Ensino Superior foi gradualmente estendida para a Educação Básica, construindo metodologias de ensino atreladas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa. Assim, a Iniciação Científica foi se incorporando aos currículos educacionais, em um movimento que ganhou celeridade nos Estados Unidos, estabelecendo-se no Brasil a partir da década de 1950.

O currículo voltado para o ensino de Ciências e para a Iniciação Científica, desse modo, deve ser refletido em documentos normativos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricu-

lar (BNCC) e o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), que, respectivamente, orientam a Educação Básica nos territórios brasileiro e alagoano. Ainda, ações de extensão que integrem o Ensino Superior e a Educação Básica, como o Programa Residência Pedagógica e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), devem considerar esse cenário, especialmente aqueles voltados para o ensino de Ciências da Natureza, que historicamente protagonizam a Iniciação Científica.

Considerando a importância da Iniciação Científica e sua curricularização, o presente capítulo se depara com o seguinte problema de pesquisa: *como o PIBID se integra e contribui para o ensino de Ciências voltado para a Iniciação Científica na Educação Básica?* Para responder tal questionamento, os autores se debruçam sobre documentos normativos, como a BNCC e o ReCAL, analisando experiências de Iniciação Científica em componentes curriculares que a comportam, como o Laboratório de Práticas Experimentais (LPE) e Práticas de Matemática e Ciências da Natureza no Território, a fim de compreender como a atuação do PIBID contribuiu para o desenvolvimento de projetos de pesquisa em uma escola da rede estadual de ensino de Alagoas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Renascimento Científico, que tomou forma entre os séculos XIII e XVI, implicou profundas transformações no tecido social, contribuindo para determinar a organização econômica, política, cultural e, sobretudo, técnica das sociedades que passaram por tal processo (Rosa, 2012). Tal fenômeno histórico é acompanhado pela valorização do método científico como ins-

trumento de explicação do mundo, perpassando pela racionalização das coisas, em um processo que Habermas, resgatando a tradição weberiana, chama de racionalidade (Habermas, 2007). Constitui-se, nesse ínterim, uma ideologia determinada pela supremacia da ciência e da técnica, constituindo uma ideologia que se fortalece num processo de retroalimentação com o modo de produção capitalista.

Ao se consolidar como ideologia dominante, a racionalidade se espraia para todos os campos da vida social, construindo um movimento cientificista em torno de si, que alcança seu auge no século XIX, com as correntes positivistas. Nessa perspectiva, as Ciências Sociais e a Educação são resumidas a seu aspecto técnico, emprestando das Ciências Naturais métodos e visões de mundo (Cambi, 2002). No entanto, as correntes positivistas não representaram o todo do ensino das Ciências, sendo confrontadas por autores que reivindicam a formação de educadores acima da formação de professores apoiados tão somente em técnicas de ensino, manuais de instrução. Ou seja, profissionais que refletem a realidade para nela intervir e propõem a seus estudantes que sejam capazes de fazer o mesmo. Entretanto, a contraposição ao positivismo na educação não se traduz como negação da ciência e do método científico, mas o entendimento que tais elementos não bastam para uma transformação social atrelada aos interesses de seus atores (Saviani, 2021).

Ao longo da segunda metade do século XX, o ensino de Ciências passou por novas transformações, motivadas especialmente pela corrida tecnológica que teve como cenário o período histórico conhecido como "Guerra Fria". Para competir com a

União Soviética e superá-la na corrida espacial, os Estados Unidos "[...] fizeram investimentos de recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação [...]" (Krasilchik, 2000, p. 85). Nesse contexto, os formuladores de políticas educacionais resgataram parte das concepções cientificistas dos positivistas, reforçando a racionalidade como ideologia.

Diante desse cenário, pode-se compreender que, para ampliar sua supremacia tecnológica e superar seus adversários, os Estados Unidos necessitavam formar uma nova geração de cientistas. Nesse contexto, o incentivo às aulas práticas surgiu como uma estratégia para despertar, ainda na década de 1950, o interesse dos estudantes pela ciência. Posteriormente, entre as décadas de 1960 e 1970, o ensino organizado por meio de projetos científicos ganhou espaço, fortalecendo uma perspectiva de ensino voltada à aproximação dos estudantes com práticas próprias da atividade científica (Krasilchik, 2000).

No Brasil, fortemente influenciado pelas políticas educacionais dos Estados Unidos, processo semelhante ocorreu, com a constituição das primeiras Feiras de Ciências na década de 1950 (Barcelos; Jacobucci; Jacobucci, 2010), o aumento gradual e constante dos investimentos em Ciência e Tecnologia a partir desse período (Oliveira; Bianchetti, 2018) e o incentivo ao uso de laboratórios e à experimentação científica nas escolas (Krasilchik, 2000). Contudo, a Iniciação Científica voltada à Educação Básica ganhou maior institucionalidade posteriormente, com a criação do Programa de Vocação Científica (Provoc), em 1986 (Oliveira; Bianchetti, 2018). O programa é considerado pioneiro no território nacional por objetivar a formação de jovens pesqui-

sadores a partir da inserção de estudantes da Educação Básica em atividades de pesquisa, mediante apoio material, financeiro e de pessoal, possibilitando aos discentes do Ensino Médio o estudo de aspectos relacionados ao método científico, o contato com pesquisadores e o desenvolvimento de seus próprios projetos de pesquisa (Observatório Juventude C&T, 2026).

Como parte do processo de expansão e continuidade das iniciativas de Iniciação Científica, em 2006, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) lançou o programa Iniciação Científica Júnior (ICJ), que apresenta similaridades com o Provoc, mas foi inspirado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Posteriormente, outras iniciativas foram criadas, como o Pibic Jr.-EM e o Programa Bolsas Jovens Talentos para a Ciência (PJT-IC), entre outras. O Pibic Jr. também se constituiu como uma iniciativa relevante, com participação de instituições de Alagoas na região Nordeste (CNPq). Como se observa, apesar da diversidade de iniciativas voltadas à Iniciação Científica na Educação Básica, essas ações se constituíram por meio de diferentes programas e modalidades, não havendo uma política nacional única que as articule, diferentemente do que ocorre no Ensino Superior, no qual o Pibic é regulamentado pela Resolução Normativa n. 17/2006 do CNPq (Brasil, 2006).

Diferentemente do que ocorre com a Iniciação Científica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece uma referência normativa para a Educação Básica em todo o território nacional, orientando o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas fundamentais para as aprendizagens. É

importante salientar, contudo, que o conceito de "competências" possui significado plural e pode assumir diferentes interpretações, a depender das perspectivas teóricas e educacionais que fundamentam sua utilização. Na BNCC:

> [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Nessa perspectiva, as competências podem ser compreendidas como metas a serem alcançadas ao longo do processo formativo (Perrenoud, 1999). Por outro lado, Prado (2009) explica que o termo, originado do latim *competentia*, esteve inicialmente relacionado aos sentidos de competir e de buscar algo em comum com o outro. As competências têm sua validade questionada por perspectivas que apontam que esse enfoque não necessariamente contempla uma formação crítica, podendo contribuir para a constituição de um currículo prescritivo e superficial, desconsiderando especificidades do contexto educacional brasileiro (Trindade; Malanchen, 2022).

Além disso, a BNCC estabeleceu novas diretrizes para a Educação Básica ao regulamentar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes e orientar a elaboração dos currículos nos diferentes níveis federativos. Em Alagoas, a organização curricular orientada pela BNCC materializou-se no Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), que apresenta

orientações para a inserção de competências e habilidades no contexto educacional do estado. Em relação à estrutura curricular do Ensino Médio, o ReCAL organiza a formação em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). Na FGB, os estudantes têm contato com componentes curriculares como Biologia, Química, Física e História, entre outros, enquanto os IF possibilitam o aprofundamento de conhecimentos e a realização de escolhas formativas.

Os Itinerários Formativos constituem uma dimensão de flexibilização curricular, possibilitando a oferta de componentes, temas de aprofundamento e outras experiências formativas no Ensino Médio. Na 1ª série do Ensino Médio, entre as possibilidades de aprofundamento previstas, encontram-se os Temas de Aprofundamento Curricular (TAC), que contemplam diferentes áreas do conhecimento. Entre esses temas, destaca-se a Iniciação Científica, que pode articular diferentes componentes da FGB e tem como propósito desenvolver conhecimentos relacionados ao pensamento crítico, à ética, à experimentação e à análise de dados, favorecendo a elaboração de hipóteses e a interpretação de fenômenos complexos (Alagoas, 2026).

Os TACs apresentam orientações sobre possibilidades de inserção da Iniciação Científica nos Itinerários Formativos, indicando temáticas e atividades que podem ser desenvolvidas. Embora sejam apresentadas diferentes possibilidades, os documentos relativos aos TACs dos anos do Ensino Médio evidenciam abertura para o desenvolvimento da Iniciação Científica, especialmente na 1ª série. Nesse contexto, destaca-se o componente curricular Práticas de Matemática e Ciências da Natureza no

Território, que constitui uma possibilidade de articulação entre a pesquisa, a experimentação e os conhecimentos científicos no currículo do Ensino Médio.

Em um caminho similar, encontram-se os Laboratórios de Aprendizagem, vinculados ao Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), que oferecem possibilidades de inserção de práticas de experimentação científica nos Laboratórios de Práticas Experimentais (LPE). Segundo Alagoas (2025), o LPE consiste em um espaço de aprendizagem relacionado aos Itinerários Formativos, no qual podem ser desenvolvidas práticas de Iniciação Científica (IC) e pesquisas vinculadas ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (Pibic Jr.), ofertado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). O programa tem como objetivo despertar a vocação científica e tecnológica dos estudantes do Ensino Médio, por meio do apoio a projetos desenvolvidos no contexto escolar (FAPEAL, 2026). Esse conjunto de iniciativas evidencia possibilidades de inserção da Iniciação Científica no currículo escolar, seja por meio de espaços pedagógicos, como os Laboratórios de Práticas Experimentais, seja por meio de programas voltados à formação científica de jovens.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado em uma escola pública de Maceió, Alagoas, durante o ciclo do PIBID 2024–2026. Trata-se de um relato de experiência vinculado ao subprojeto de Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que buscou compreender a importância da Iniciação Científica (IC) para

o ensino a partir de experiências vivenciadas no PIBID e, anteriormente, no ciclo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido entre 2022 e 2024 na mesma escola. Foram selecionadas experiências desenvolvidas durante o PRP no espaço do Laboratório de Práticas Experimentais (LPE) e no Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (Pibic Jr.), bem como experiências relacionadas à participação do PIBID no componente Práticas de Matemática e Ciências da Natureza no Território e sua articulação com o Pibic Jr. Os desdobramentos dessas experiências foram registrados e analisados à luz da literatura sobre o desenvolvimento da Iniciação Científica no contexto da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras experiências com a Iniciação Científica na Educação Básica ocorreram durante o ciclo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), entre 2022 e 2024, por meio dos Laboratórios de Práticas Experimentais (LPE) e do Pibic Jr. Nesse período de formação, o LPE e o Pibic Jr. proporcionaram experiências distintas de aproximação com a Iniciação Científica, materializadas em dois projetos de pesquisa. O primeiro, conduzido pelo residente sob a supervisão do professor preceptor, investigou pigmentos naturais e sua eficácia na produção de tinturas para tecidos e na construção civil, utilizando plantas como o urucum (*Bixa orellana*), o jenipapo (*Genipa americana*) e argilas de diferentes tonalidades. O segundo projeto investigou a produção de papel a partir do bagaço de cana-de-açúcar proveniente de

lanchonetes e empresas da cidade de Maceió, sendo conduzido pelo professor preceptor.

Nas atividades desenvolvidas no LPE, objetivou-se desenvolver nos estudantes estratégias de pesquisa por meio da experimentação. Além disso, os estudantes tiveram contato com elementos presentes em seu cotidiano, como os pigmentos provenientes de plantas, a exemplo do urucum e do jenipapo, e técnicas de baixo custo, como a produção de tintas a partir de argilas. A transformação desses elementos em objetos de pesquisa esteve relacionada à busca por alternativas sustentáveis para a utilização de pigmentos. O projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2023 e teve sua culminância na primeira Feira de Ciências da escola-campo, juntamente com outros projetos desenvolvidos pelos demais participantes do programa.

No Pibic Jr., o projeto conduzido pelo professor preceptor apresentou um objetivo de pesquisa científica mais aprofundado, voltado à formação de estudantes do Ensino Médio para a Iniciação Científica. Durante o programa, foram realizados encontros destinados ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa científica, como leitura e interpretação de dados, realização de pesquisas em bases e ferramentas de busca acadêmica, como o Google Acadêmico e o SciELO, e experimentação prática em laboratório. É importante ressaltar que a participação nessas atividades, ainda que desenvolvidas no âmbito do PRP, contribuiu para a prática docente realizada no LPE, tanto na organização e condução das aulas quanto na elaboração e desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o projeto do Pibic Jr. não se restringiu ao professor e aos estudantes diretamente envolvidos. Os resultados alcançados nessa experiência repercutiram na trajetória dos estudantes egressos do Ensino Médio, contribuindo para que alguns deles ingressassem no Ensino Superior; possibilitaram a aquisição de recursos para o laboratório da escola; favoreceram o desenvolvimento da I Feira de Ciências da instituição; e incentivaram estudantes que não participavam do Pibic Jr. a se envolverem em pesquisas, experimentações e outras atividades científicas. Além disso, a iniciativa contribuiu para a formação inicial dos professores residentes, ao proporcionar experiências relacionadas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa em componentes da matriz curricular, articulando teoria e prática por meio da realização de atividades em sala de aula e no laboratório, com vistas à formação científica e ao desenvolvimento da Iniciação Científica.

Após a finalização do PRP, a segunda experiência com a Iniciação Científica na Educação Básica ocorreu durante o ciclo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na mesma escola e com o mesmo professor, iniciado no final de 2024 e previsto para ser finalizado no final de 2026. Nesse novo momento, a Iniciação Científica esteve presente nos Temas de Aprofundamento dos Itinerários Formativos e, novamente, no Pibic Jr. No primeiro contexto, foi desenvolvido um projeto sobre a produção de painéis de fibras aglomeradas, utilizando a fibra de coco como matéria-prima. Nesse processo, os licenciandos, juntamente com o professor supervisor, orien-

taram e apoiaram os estudantes na elaboração e execução das pesquisas ao longo do ano letivo de 2025.

É importante destacar que, após dois anos da primeira experiência, foi possível observar algumas mudanças na relação dos estudantes com a Iniciação Científica. Entre elas, destacam-se o maior interesse em desenvolver projetos de pesquisa, a proposição de temas pelos próprios estudantes, a participação na execução de atividades práticas e o envolvimento em momentos de discussão sobre as questões investigadas nos projetos. Esses aspectos evidenciam um processo de amadurecimento da cultura de pesquisa no contexto escolar. Além disso, durante a execução do projeto sobre a fibra de coco, houve articulação entre a pesquisa e a experimentação em laboratório, possibilitando aos estudantes vivenciar diferentes etapas do processo de investigação científica.

Na segunda experiência do PIBID com a Iniciação Científica, observou-se o desenvolvimento de um projeto sobre a produção de Painéis de Fibra de Média Densidade (MDF), utilizando o bagaço de cana-de-açúcar como matéria-prima. O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Pibic Jr. e articulou-se às ações formativas do PIBID, estabelecendo aproximações entre os dois programas.

Embora os bolsistas do PIBID não participassem diretamente das atividades de Iniciação Científica desenvolvidas nesse espaço, alguns momentos de interação com os estudantes envolvidos no projeto possibilitaram o contato com diferentes formas de produção do conhecimento, incluindo programação de *softwares*, uso de Inteligência Artificial, pesquisa acadêmica

e elaboração de experimentos. Essa experiência evidencia a pesquisa como um espaço de aprendizagem, conforme afirma Demo (2012), constituindo uma habilidade fundamental para a renovação da prática profissional docente e para a reconstrução do conhecimento já produzido.

Além disso, as contribuições da educação pela pesquisa sustentam-se na medida em que essa perspectiva questiona conhecimentos previamente estabelecidos e transforma a relação entre professor e estudante, colocando-os como participantes ativos do processo de aprendizagem. Como explica Moraes (2012):

> A partir do questionamento dos conhecimentos já existentes, inicia-se um processo de construção de novos argumentos capazes de substituírem os conhecimentos questionados, argumentos que necessitam ser fundamentados e defendidos com rigor e competência (Moraes, 2022, p. 97).

O desenvolvimento do ensino pela pesquisa constitui um caminho para o desenvolvimento das competências previstas no ReCAL e na BNCC, ao possibilitar maior autonomia aos estudantes para participarem ativamente do processo de aprendizagem. Para Perrenoud (1999), o ensino por meio de situações-problema, que constitui parte do ensino pela pesquisa, favorece o desenvolvimento de competências a partir do contato com situações complexas, numerosas e realistas, aspecto observado durante a participação nos componentes curriculares e no Pibic Jr.

Os currículos atuais orientam para o desenvolvimento de propostas dessa natureza, desde os TACs presentes nos IF, que

orientam para o desenvolvimento da Iniciação Científica, até às competências e habilidades específicas da FGB que contemplam elementos relacionados à pesquisa. A exemplo disso, destaca-se a Competência 3 da área de Ciências da Natureza, que estabelece como objetivo:

> Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (Alagoas, 2023, p. 228).

Dessa maneira, observa-se que o ensino por meio da pesquisa não apenas constitui uma estratégia relevante para os processos de ensino e aprendizagem, mas também se relaciona ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas nos currículos educacionais.

Para a formação de professores, essa experiência mostrou-se relevante para a preparação dos licenciandos para o contexto educacional, além de contribuir para a articulação entre o ensino superior e a educação básica, ao aproximar o PIBID do Pibic Jr. por meio de atividades de orientação e apoio ao professor. O contato com o desenvolvimento de pesquisas junto aos estudantes da educação básica e ao professor da escola possibilitou aos licenciandos conhecer diferentes formas de organização do ensino a partir da Iniciação Científica. Os projetos desenvolvi-

dos e as práticas formativas contribuíram para ampliar a compreensão da escola não apenas como espaço de aprendizagem de conhecimentos, mas também como espaço de produção de conhecimentos, a partir de questões e problemas investigados no próprio contexto da educação básica. Essa experiência pode contribuir significativamente para diferentes sujeitos envolvidos no processo, incluindo os estudantes da educação básica, o professor da escola e os licenciandos.

Ao ter contato com a pesquisa no ambiente escolar, observou-se que o ensino apresenta múltiplas possibilidades de organização e desenvolvimento. Nesse contexto, o professor pode atuar como agente transformador ao desenvolver práticas voltadas à formação do pensamento crítico e à ressignificação de conhecimentos já produzidos. Entretanto, concretizar essa perspectiva na prática constitui um desafio, haja vista que o incentivo à pesquisa científica na educação básica é um fenômeno relativamente recente. Como demonstra Daminelli (2018), a pesquisa científica esteve, durante muito tempo, restrita à pós-graduação, com ênfase na formação de mestres e doutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de projetos de pesquisa na perspectiva da Iniciação Científica (IC) não apenas é possível, como também encontra respaldo em documentos normativos, como a BNCC e o ReCAL, este último responsável por estabelecer orientações curriculares para a rede estadual de ensino de Alagoas. No entanto, fomentar a formação científica não constitui tarefa trivial, exigindo planejamento sistemático e preparação dos

professores, que precisam compreender a natureza da Ciência e os limites da própria Iniciação Científica, distinguindo o que pertence ao domínio da IC no Ensino Superior daquilo que pode ser desenvolvido pelo professor da Educação Básica, conforme discute Demo (2012).

Embora desafiadora, a construção de projetos de pesquisa no âmbito dos Itinerários Formativos, possibilitada pela estrutura curricular do ReCAL, pode contribuir significativamente para a formação dos estudantes da Educação Básica. Essa contribuição se expressa nas possibilidades de continuidade dos estudos após a conclusão da Educação Básica, especialmente quando os estudantes têm contato com práticas de investigação e com diferentes formas de produção do conhecimento. Além disso, a compreensão de procedimentos relacionados ao método científico é potencializada pelo contato com a Iniciação Científica, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de investigar, interpretar e problematizar fenômenos da realidade.

Por fim, a articulação entre programas e ações voltados à formação docente e à pesquisa, como o PRP (programa extinto em 2024), o PIBID e a Iniciação Científica, mostra-se relevante para a formação inicial dos graduandos e para a formação continuada dos professores supervisores. Essa articulação demanda uma compreensão consistente sobre a Ciência e sobre os processos de investigação, de modo que os projetos de pesquisa possam ser desenvolvidos de forma adequada, ao mesmo tempo em que mobiliza a capacidade docente de elaborar planejamentos voltados ao pensamento científico, bem como de adaptar estratégias diante das necessidades dos estudantes. Trata-se de uma

exigência que dialoga com a perspectiva de competências profissionais docentes discutida por Perrenoud (1999).

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria da Educação de Alagoas. **Referencial Curricular de Alagoas**. Maceió, 2023. Acesso em: 16 jun. 2026.

ALAGOAS, **Edital nº 5/2026/FAPEAL**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, 4 mai 2026. Disponível em: https://www.fapeal.br. Acesso em: 14 jun. 2026.

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, G. B.; JACOBUCCI, D. F. C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências ''Vida em Sociedade'' se concretiza. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 1, p. 215–233, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100013. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Resolução Normativa nº 017/2006**. Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas por quota no País. Distrito Federal: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/cti/pt-br/programas-de-bolsas/pibic/normas/rn-017-2006.pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

DAMINELLI, E. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no RS**: um estudo sobre a iniciação científica com estudantes do ensino médio técnico. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em

Educação, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181860. Acesso em: 16 jun. 2026.

DEMO, P. Iniciação Científica: Razões Formativas. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 72-92.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como "ideologia**. Campinas: Edições 70, 2007.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **São Paulo Em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

MORAES, R. Educar pela Pesquisa: exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 93-103.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 133–162, jan. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hTpGjQgGW4Mv6S5NsFMk6YL/?format=html&lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2026.

OBSERVATÓRIO JUVENTUDE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **O PROVOC**: iniciando jovens no mundo da Ciência, 2026. Disponível em: https://www.juventudect.epsjv.fiocruz.br/o-provoc#:~:text=O%20Programa%20de%20Voca%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica,Funda%C3%A7%C3%A3o%20Oswaldo%20Cruz%20(Fiocruz). Acesso em: 16 jun. 2026.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PRADO, E. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009. DOI: https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n1p115-130 Acesso em: 14 jun. 2026.

ROSA, C. A. P. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico / Carlos Augusto de Proença. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012.

SAVIANI, S. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria Editora Autores Associados, 2021.

TRINDADE, D. C.; MALANCHEN, J. A pedagogia das competências e o "novo" ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23198, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23198. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23198. Acesso em: 14 jun. 2026.

18 UMA EXPERIÊNCIA COM MAX WEBER NA AULA DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

Cezar Augusto Sebastião de Melo
Thabyta Gabryelle Silva dos Santos
Alaiza Gomes Lisboa
Davi Andrade Pereira

INTRODUÇÃO

A consolidação da Sociologia na educação básica traz consigo o desafio de tornar acessíveis aos estudantes conceitos e teorias produzidos em contextos históricos distintos de sua realidade imediata. Entre esses desafios, destaca-se o ensino de autores clássicos, como Max Weber (1864-1920), cujas formulações teóricas são frequentemente percebidas pelos estudantes como abstratas e distantes de suas experiências cotidianas. Nessa seara, torna-se essencial desenvolver estratégias de ensino capazes de aproximar os conceitos sociológicos da realidade vivida pelos estudantes, utilizando exemplos do cotidiano como estratégia didática para favorecer a compreensão e a reflexão crítica sobre os fenômenos sociais.

É nesse contexto que se insere os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciên-

cias Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Durante o período no programa, participamos no planejamento e na elaboração de materiais didáticos utilizados e avaliados na sala de aula, com a supervisão do professor, visando o aprimoramento da formação inicial docente por meio da inserção prolongada no contexto escolar. Tal experiência promove, por um lado, maiores oportunidades de aprendizagem para os estudantes da educação básica e, por outro, aquilo que Oliveira (2015) denominou de "síntese do curso de licenciatura", uma vez que possibilita explorar coletivamente, de forma singular, os sentidos e os desafios da escola pública em diálogo com sua formação.

Como um dos desdobramentos das atividades desenvolvidas, foi elaborado o planejamento voltado à introdução do conceito de poder nos espaços cotidianos, em diálogo com a perspectiva de Max Weber. Com base nessa proposta, foram realizadas, com turmas do terceiro ano do Ensino Médio, uma aula expositiva e dialogada e uma atividade sobre o tema "As relações de poder no cotidiano", utilizando um estudo de caso fictício intitulado "O impasse do festival de cultura regional". Em razão da carga horária semanal da disciplina de Sociologia, limitada a uma hora-aula, a proposta foi desenvolvida ao longo de dois encontros. O objetivo da atividade consistiu em possibilitar que os estudantes identificassem como o poder opera em diferentes microesferas da vida social, tais como a família, a escola, as relações de amizade, o trabalho e o espaço público.

Do ponto de vista metodológico, a aula expositiva-dialogada e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se complementam. A realização de uma aula expositiva dialogada como

estratégia didática serviu para a introdução e a problematização do conceito de poder em Max Weber. Por meio do diálogo e da mobilização de exemplos relacionados ao cotidiano dos estudantes, buscou-se construir uma base conceitual que lhes permitisse analisar criticamente as situações apresentadas no estudo de caso. Dessa forma, o primeiro momento não constituiu uma etapa isolada da proposta, mas um momento articulado à ABP, fornecendo os subsídios conceituais necessários para a identificação, a interpretação e a resolução dos conflitos propostos.

Como forma de sistematizar os resultados dessa proposta de atividade, optamos por organizá-los no formato de um relato de experiência, fundamentado em nossas discussões, inquietações e questionamentos acerca das percepções e reflexões observadas e manifestadas pelos próprios estudantes durante as aulas. Para isso, seguimos as orientações propostas por Mussi, Flores e Almeida (2021), que definem o relato de experiência como o registro escrito de experiências vivenciadas em determinado contexto profissional, acadêmico ou extensionista, possibilitando uma apresentação crítica das práticas desenvolvidas. Nessa perspectiva, o relato de experiência constitui um importante instrumento de produção de conhecimento e de aprimoramento das práticas no campo de atuação.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta atividade foi realizada em uma escola da rede estadual de Alagoas, localizada no município de Rio Largo, com três turmas do terceiro ano do Ensino Médio, onde o PIBID atua desde o final de 2024. Dessas turmas, duas funcionam no turno

matutino e uma no turno vespertino. A unidade escolar atende à comunidade há cerca de 60 anos, conta com cinco salas de aula e, no ano de 2026, possui nove turmas só para o Ensino Médio distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde.

A elaboração da atividade resultou das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID de Ciências Sociais, que prevê a participação dos licenciandos em processos de planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas na educação básica. Nesse contexto, a proposta foi construída coletivamente pelos bolsistas, em diálogo com o professor supervisor, a partir das demandas identificadas no planejamento da disciplina e dos conteúdos previstos para a série. O processo envolveu estudos teóricos, discussões acerca de estratégias didáticas para o ensino de Sociologia e a adaptação desses conteúdos à realidade dos estudantes.

A atividade integrou o planejamento bimestral da unidade temática "Poder, política e Estado", sendo desenvolvida em etapas em razão da complexidade dos conceitos abordados no campo das Ciências Sociais. Embora esses conceitos estejam intrinsecamente relacionados, compreende-se que cada um possui especificidades teóricas e uma lógica própria no interior da literatura científica. Nesse sentido, partiu-se do entendimento de que os estudantes precisam compreender, inicialmente, o funcionamento de cada conceito para, posteriormente, refletir sobre suas articulações, considerando aspectos como os contextos históricos, a atuação do Estado e suas relações com a sociedade civil.

Dentro dessa perspectiva, dividimos a proposta em dois momentos: no primeiro momento, fizemos uma aula expositi-

va, com apresentação de slides destacando o conceito de poder como a probabilidade de um indivíduo ou grupo impor a própria vontade em uma relação social, mesmo diante de resistências (Weber, 2000), relacionado ao dia a dia dos estudantes; em um segundo momento, dividimos os estudantes em pequenos comitês sociológicos, em que eles receberam quatro cenários de conflitos em uma cidade na véspera de um festival. Com base na missão do comitê, eles precisavam mapear quem exercia o poder, prever onde haveria maior resistência e propor soluções para mediar os impasses.

A escolha da estratégia para o primeiro momento partiu do entendimento de que o ensino de Sociologia demanda a construção gradual de instrumentos conceituais que permitam aos estudantes interpretar a realidade para além das explicações do senso comum. A especificidade da disciplina reside justamente na apropriação de conceitos e modos de pensar próprios das Ciências Sociais, capazes de promover processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais (Moraes; Guimarães, 2010). Nesse sentido, a aula buscou fornecer elementos conceituais para que os estudantes reconhecessem as relações de poder como construções sociais presentes em diferentes esferas da vida cotidiana.

No segundo momento, buscamos deslocar os estudantes da simples reprodução conceitual para a aplicação prática das categorias sociológicas discutidas anteriormente. Tal proposta dialoga com a compreensão de que o ensino de Sociologia deve possibilitar aos estudantes mobilizar conceitos para interpretar situações concretas, desenvolvendo aquilo que Charles Wright

Mills (1982) denominou de imaginação sociológica, isto é, a capacidade de relacionar experiências individuais e contextos sociais mais amplos. Ao analisar os conflitos apresentados no estudo de caso, os estudantes foram convidados a exercitar uma leitura sociológica da realidade, articulando teoria e prática na construção de suas interpretações.

Essas estratégias convergem para uma metodologia ativa fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Segundo Borochovicius e Tassoni (2020), essa metodologia organiza o processo educativo a partir da análise de situações-problema que desafiam os estudantes a mobilizarem conhecimentos teóricos na busca por interpretações e soluções possíveis. A Aprendizagem Baseada em Problemas mostra-se particularmente adequada ao Ensino Médio em razão de sua flexibilidade e da possibilidade de aplicação em diferentes contextos de aprendizagem (Carvalho; Bignami, 2019).

Nos dois momentos permanece a preocupação apontada por Caregnato e Cordeiro (2015), na qual a tarefa do conhecimento sociológico é proporcionar para os estudantes do ensino médio conhecimentos que permitam compreender as relações, as contradições, os sistemas e as lógicas com os quais os indivíduos interagem. Com isso, esses momentos de aprendizagem se transformam em um exercício de distanciamento em relação à situação-problema, proporcionando possibilidade de adoção de posicionamentos em relação às suas práticas sociais.

RECURSOS DIDÁTICOS

Como recurso didático, foram utilizados slides no primeiro momento, previamente elaborados para organizar a ex-

posição do conteúdo e auxiliar na apresentação dos conceitos fundamentais. Entretanto, a condução da aula priorizou o diálogo constante com a turma, evitando que os estudantes assumissem uma postura passiva ou meramente receptiva diante das informações apresentadas.

Para iniciar a discussão e mapear os conhecimentos prévios da turma, foi proposta a seguinte pergunta norteadora: *"Quando vocês escutam a palavra 'poder', o que vem à mente de vocês? Em quais situações ou lugares vocês acreditam que ele está presente?"* O objetivo dessa estratégia foi provocar uma reflexão inicial e problematizadora sobre o tema antes da introdução formal dos conceitos.

No segundo, dividimos os estudantes em pequenos comitês sociológicos, a partir dos quais receberam quatro cenários de conflitos em uma cidade na véspera de um festival.

Quadro 1 - Sinóptico: Situação-Problema - O Impasse do Festival.

Cenário	Conflito	Atores (Quem impõe vs. Quem sofre)	Tipo de Poder
O Decreto da Praça	Restrição de estacionamento para moradores e horário fixo para o fim da festa.	Prefeitura vs. Moradores	Espaço Público
A Pressão do Patrão	Exigência de dobrar o turno de trabalho sob ameaça de substituição.	Seu Vicente (Patrão) vs. Garçons	No Trabalho
O Dilema do Grêmio	Mudança arbitrária da coreografia por influência e pressão pessoal.	Aluna Júlia vs. Colegas/ Professor	Entre Amigos / Escola

Cenário	Conflito	Atores (Quem impõe vs. Quem sofre)	Tipo de Poder
O Toque de Recolher	Imposição de horário rígido para retorno sob pena de castigo.	Mãe vs. Lucas (Filho)	Familiar

Fonte: Elaboração própria (2026).

O quadro preenchido representa o resultado esperado na identificação dos conflitos. Na atividade, solicitamos que o "Comitê Sociológico" realizasse as seguintes tarefas para identificá-los:

- **Passo 1 - Mapeamento do Poder: Identificar formalmente quem exerce o poder.**
- **Passo 2 - Análise de Resistência: Avaliar, com base no conceito de Weber, em qual dos cenários a resistência será maior e justificar sociologicamente.**
- **Passo 3 - Proposta de Solução: Escolher um dos impasses e criar uma solução diplomática que renegocie a relação de poder com o menor desgaste possível para o festival.**

RESULTADOS E DIÁLOGOS COM A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE

De modo geral, no primeiro momento, a participação dos alunos ocorreu de forma espontânea e imediata. Os estudantes associaram a ideia de poder a diferentes elementos da vida social, mencionando a polícia, os políticos, o dinheiro, as instituições governamentais e as pessoas que ocupam posições de autoridade institucional. Esse momento inicial revelou que, para

grande parte da turma, o conceito de poder estava fortemente centralizado nas estruturas formais do Estado.

A apresentação do conceito de poder permitiu ampliar a percepção inicial dos estudantes, demonstrando que o poder não se restringe às instituições políticas, mas permeia inúmeras relações sociais. Com o intuito de aproximar a teoria, foram apresentados exemplos próximos de suas vivências: a situação de um professor solicitando que um estudante guarde o aparelho celular durante a aula; a imposição de regras por pais ou responsáveis no ambiente familiar; a influência exercida por grupos de amigos sobre comportamentos individuais; o papel desempenhado por influenciadores digitais na formação de opiniões e tendências de consumo nas redes sociais.

Essa estratégia dialoga diretamente com o que a pesquisa empírica contemporânea sobre o ensino de Sociologia demonstra: quando os estudantes são estimulados a pensar a disciplina como uma "ciência viva" e não como um saber meramente técnico ou abstrato, eles passam a se enxergar como protagonistas da história coletiva (Oliveira, 2025). A análise do poder nas relações familiares, escolares e digitais permitiu que a turma compreendesse como os mecanismos de influência e liderança estruturam as interações sociais e organizam a vida coletiva.

A expressiva participação dos alunos evidenciou que a utilização de situações próximas à realidade juvenil favoreceu a compreensão do conceito de poder para além de sua associação exclusiva às instituições políticas convencionais. Ao relacionar o conteúdo científico às experiências vividas pelos estudantes,

tornou-se possível construir uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Em uma análise crítica da intervenção, a experiência permitiu observar que estratégias pedagógicas pautadas no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes prévios dos estudantes rompem com o modelo de ensino puramente tecnicista ou de memorização mecânica. Mais do que decorar uma definição, os alunos foram estimulados a exercitar uma leitura crítica das relações sociais que participam diariamente.

No segundo encontro, os alunos foram organizados em pequenos grupos denominados "comitês sociológicos" e receberam um estudo de caso com quatro diferentes situações de conflito envolvendo relações de poder em uma cidade fictícia às vésperas de um festival cultural. A atividade foi inspirada nos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), metodologia que estimula os estudantes a mobilizarem conhecimentos para analisar situações concretas e formular soluções coletivas.

Cada grupo identificou quem exercia o poder em cada situação, previu os possíveis focos de conflitos e propôs estratégias para mediar os conflitos apresentados. Além de favorecer a aplicação prática dos conceitos trabalhados, a atividade estimulou o debate, a argumentação e o trabalho em conjunto entre os estudantes.

Antes do início da atividade, realizou-se uma breve apresentação dos objetivos da proposta, seguida da distribuição do estudo de caso. Durante a resolução das situações-problemas,

permanecemos à disposição para orientar os grupos e esclarecer dúvidas relacionadas às questões apresentadas.

Observou-se que alguns estudantes demonstraram dificuldades iniciais na interpretação de determinadas perguntas, demandando intervenções pontuais para auxiliá-los na compreensão dos cenários propostos. Nessas situações, buscou-se retomar os conceitos discutidos no encontro anterior e relacioná-los aos exemplos presentes na atividade, favorecendo a participação dos alunos na resolução dos problemas.

Durante a realização da atividade, foi possível identificar estratégias de trabalho entre os estudantes. Alguns grupos dividiram as questões entre seus integrantes, de modo que cada aluno ficou responsável por responder uma parte da atividade. Outros optaram por discutir coletivamente cada situação-problema antes de registrar as respostas, construindo consensos a partir do diálogo entre os participantes.

Essa diferença de organização refletiu-se nas respostas apresentadas. De modo geral, os grupos que discutiram conjuntamente os cenários demonstraram maior apropriação dos conceitos trabalhados e formularam respostas mais elaboradas. Por outro lado, os grupos que apenas dividiram as tarefas entre seus integrantes tenderam a apresentar respostas mais próximas do senso comum, com menor articulação aos conteúdos sociológicos discutidos anteriormente. Os estudantes que realizaram a atividade individualmente também conseguiram responder às questões propostas, embora tenham demandado mais tempo e acompanhamento durante a execução da tarefa.

Quadro 2 - Comparação entre respostas sobre o **Passo 2** (análise de resistência) e características observadas.

Forma de organização	Resposta produzida	Características observadas
Discussão coletiva	"*haverá resistência por parte dos garçons, pois eles estão sendo obrigados a dobrar o turno de trabalho sob ameaça de perderem seus empregos. Segundo Max Weber, o patrão está exercendo seu poder ao impor sua vontade aos funcionários*"	Utilização do conceito de poder e da noção de resistência; maior articulação com o conceito sociológico.
Divisão de tarefas	"*eu acho isso muito errado pelo fato de quem não for dobrar o turno será substituído... nós achamos que é errado*"	Resposta mais descritiva e próxima do senso comum; pouca mobilização dos conceitos discutidos em aula.
Resolução individual	*"pressão do patrão, porque quem não concordar com ele vai ser substituído por outro. é obrigatório concordar"*	Compreensão adequada do conceito, porém com menor aprofundamento analítico.

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 2 sugere que os grupos que optaram pela discussão coletiva dos cenários demonstraram maior capacidade de mobilizar o conceito sociológico trabalhado durante a intervenção. Na resposta referente ao conflito entre patrão e funcionários, observa-se a incorporação da noção de resistência e da definição weberiana de poder. Esse resultado indica que a interação entre os membros do grupo favoreceu a elaboração de interpretações mais próximas do conhecimento sociológico.

Em contraste, os grupos que dividiram as tarefas entre seus integrantes apresentaram respostas mais descritivas e menos articuladas aos conceitos discutidos na aula. Embora identificassem a existência de uma relação de autoridade, suas justificativas permaneceram próximas do senso comum, basea-

das em juízos morais sobre a situação e não na análise sociológica das relações de poder. Tal aspecto sugere que a fragmentação da atividade pode ter reduzido as oportunidades de debate e construção coletiva do conhecimento.

As respostas produzidas individualmente ocuparam uma posição intermediária. Embora os estudantes tenham demonstrado compreensão adequada da situação de conflito e identificado a existência de mecanismos de pressão, as justificativas apresentaram menor aprofundamento conceitual quando comparadas às produções coletivas. Esse resultado reforça a importância da interação entre pares para a elaboração de interpretações sociologicamente mais complexas.

As análises aqui apresentadas não esgotam as possibilidades de interpretação da experiência desenvolvida. Considerando a complexidade das interações observadas em sala de aula, bem como a diversidade de respostas produzidas pelos estudantes, os resultados discutidos representam um recorte analítico. Nesse sentido, outras leituras e problematizações poderiam ser realizadas a partir do mesmo material empírico, ampliando a compreensão sobre os processos de aprendizagem e apropriação dos conceitos sociológicos pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta experiência evidenciam as potencialidades do ensino de Sociologia quando articulado a estratégias que aproximam os conceitos teóricos das situações vivenciadas pelos estudantes. A atividade possibilitou identificar avanços na compreensão do conceito de poder, especialmente na ampliação

de sua percepção para além das instituições formais, alcançando relações presentes no cotidiano escolar, familiar e profissional.

Embora Max Weber (2000) entenda que o conceito de poder é amplo e possa assumir diferentes formas nas relações sociais, ele constitui o ponto de partida para a compreensão da dominação, entendida como a probabilidade de encontrar obediência a uma determinada ordem. Ainda que a presente atividade tenha se concentrado na identificação das relações de poder presentes no cotidiano dos estudantes, os resultados obtidos sugerem aproximações com essa noção mais ampla, especialmente quando o poder foi associado à autoridade, ao comando e à obediência. Nesse sentido, a atividade permitiu introduzir elementos centrais da perspectiva weberiana e evidenciar como o poder se manifesta em diferentes esferas da vida social.

Um dos principais desafios da transposição didática de conceitos complexos como os de Weber consiste justamente em estabelecer mediações entre as experiências concretas dos estudantes e as formulações mais gerais da teoria sociológica. Toda a dinâmica desenvolvida buscou aproximar o conceito de poder de situações vivenciadas no âmbito da família, da escola e do trabalho, tornando-o mais inteligível aos estudantes. Entretanto, esse movimento não deve se encerrar na dimensão cotidiana. Se, por um lado, é necessário partir das experiências concretas para favorecer a compreensão dos conceitos, por outro, é igualmente importante reconduzi-las a uma leitura mais ampla das estruturas sociais, evitando reduzir a análise sociológica às relações imediatas e perdendo de vista as formas mais abrangentes de poder e dominação que organizam a vida em sociedade.

Em diversas respostas, os estudantes associaram o poder à autoridade, ao comando e à obediência, indicando que, mesmo sem aprofundar a discussão sobre dominação, emergiram elementos que apontam para formas mais estruturadas de exercício do poder, daquilo que está incorporado na vida cotidiana. Tal constatação reforça o potencial da atividade não apenas para introduzir o conceito de poder, mas também para abrir caminhos para discussões posteriores sobre dominação, legitimidade e autoridade na perspectiva weberiana.

REFERÊNCIAS

BOROCHOVICIUS, E.; TASSONI, E. C. M. Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e20706, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/qWyNpvw94bycsjL9Qw6pZxC/. Acesso em: 19 jun. 2026.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. O ensino de Sociologia entre o habitus e experiência social. *In*: OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A. F. de (org.). **Ciências sociais e educação:** um reencontro marcado. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 21-42.

CARVALHO, A. P. S.; BIGNAMI, F. Uma experiência de educação para a cidadania na Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 4-18, jan./jun. 2019.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In*: **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Acesso em: 13 jun. 2026.

OLIVEIRA, E. A. F. O PIBID como apoio à participação na escola. *In*: OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A. F. de (orgs.). **Ciências sociais e educação**: um reencontro marcado. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 195-209.

OLIVEIRA, L. G. S. O ensino de sociologia como direito à reflexão crítica: uma experiência sociológica de docência e iniciação científica no Alto Sertão da Paraíba. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 1, p. 1-22, jan. 2025.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

EIXO 3:

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

19 LETRAMENTO CRÍTICO E RACISMO ESTRUTURAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA INGLESA NO PIBID

Luigi Vasconcelos da Silva
Caique Souza Alves
Cátia Veneziano Pitombeira

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[8] é uma política pública que visa incentivar e enriquecer a formação teórico-prática de professores e professoras ao inserir estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas públicas. Nosso projeto, vinculado à Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), conta com 24 (vinte e quatro) bolsistas de diferentes períodos da licenciatura em Letras-Inglês, distribuídos em três escolas da rede pública de Maceió, Alagoas.

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública estadual, onde ocorreu a atividade a ser relatada, contamos com oito bolsistas de iniciação à docência e um professor supervi-

8 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

sor. Uma das nossas principais atividades dentro do programa foi a observação de aulas, cujo produto são os diários reflexivos que escrevemos, nos quais registramos reflexões críticas sobre as aulas com base nas teorias que estudamos ao longo da graduação e do próprio PIBID. Assim, construímos uma bagagem considerável de conhecimento que nos serve de base para a elaboração de intervenções pedagógicas com o intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de inglês da turma observada, em diálogo com as teorias que circulam no meio acadêmico-científico.

Dessa forma, em agosto de 2025, a coordenadora de área nos solicitou que, com base em tudo o que havíamos observado e registrado até então, planejássemos uma Sequência Didática (SD) de uma ou duas aulas. Na sequência, deveríamos trabalhar com o gênero discursivo em diálogo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 10 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), eixo central do subprojeto, articulado ao conteúdo linguístico específico a ser trabalhado com a turma, conforme o planejamento do professor supervisor.

Sendo assim, escolhemos trabalhar com o célebre discurso de Martin Luther King Jr. na *March on Washington*, no qual ele se opõe à segregação racial nos Estados Unidos, de modo que fosse possível abordar a questão das desigualdades prevista no ODS 10 dentro da temática do racismo. Além disso, optamos pelo texto devido à presença recorrente de sentenças contendo estruturas do futuro simples, tópico gramatical previsto para a aula.

Durante o planejamento da SD, muitos obstáculos foram encontrados, desde a seleção de um texto, que deveria se tratar

de um exemplar autêntico de discurso e que, de alguma forma, necessitava dialogar tanto com o ODS 10 quanto com um conteúdo linguístico de língua inglesa. Outro obstáculo no qual esbarramos foi o fato de não encontrarmos publicações de pesquisas científicas acerca dos ODS em aulas de língua inglesa, exigindo, então, maior criatividade. No entanto, com o auxílio dos colegas de área que também integram o projeto, conseguimos chegar ao texto que viria a ser nosso "denominador comum": o discurso na *March on Washington*.

Destarte, por meio deste relato de experiência, temos os objetivos de i) descrever e analisar o processo de elaboração e aplicação da sequência didática (SD) e ii) analisar os resultados obtidos, refletindo sobre os desafios na promoção do letramento crítico (LC) em aulas de Língua Inglesa. Para tanto, tomamos como referencial teórico basilar a definição de letramento crítico (LC) segundo DeVoogd (2004); a noção de pós-método proposta por Kumaravadivelu (2001); a prática de *translinguagem* conforme Krause-Lemke (2020); as reflexões de Morin (2000) em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, entre outros que são citados pontualmente.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A era digital em que vivemos pode ser conhecida também como uma era em que a atual geração enfrenta o conflito entre o acesso maciço à informação e a dificuldade de relacionar criticamente essas informações em um mundo complexo, o que torna imperativo que a educação do novo milênio deixe de priorizar conteúdos isolados e passe a discutir os problemas

do mundo de forma interdisciplinar, transdisciplinar e planetária (Morin, 2000).

Morin (2000) critica a divisão das áreas de conhecimento que ignoram umas às outras em suas considerações, bem como se posiciona contra a hiperespecialização, que adota apenas uma parte de um todo como seu objeto de estudo. Morin cita, por exemplo, a economia como uma das ciências mais desenvolvidas, mas que leva a resultados pavorosos quando considera apenas números quantitativamente e ignora que ela carrega em si necessidades, desejos e paixões humanas.

Portanto, para o filósofo francês, nesta era planetária, urge que os saberes sejam contextualizados e integrados a fim de apreender as questões sócio-históricas em toda sua complexidade. Desse modo, é dever da educação promover os saberes integrados, tecidos juntos, ou seja, a inteligência geral.

No âmbito do ensino de língua adicional, o ensino linguístico, para ser visto pelos discentes como pertinente, precisa ser contextualizado à sua realidade, para que os aprendizes sintam proximidade com esse aprendizado. Essa motivação para aprender é ainda potencializada, como aponta Morin (2000), com abordagens que conectam outras áreas do conhecimento de forma a criar uma imagem global e complexa do conhecimento. Logo, o ensino de gramática ou apenas de vocabulário torna-se insuficiente, sendo necessário um ensino contextualizado da língua no mundo e para agir no mundo.

Segundo Paiva (2012), essa necessidade de um letramento que ultrapassa a leitura do texto e abrange a leitura do mundo surgiu com o advento das tecnologias digitais no mundo globali-

zado e a publicação de documentos oficiais para o ensino médio que visam o multiletramento e orientam um ensino multicultural e crítico. É possível observar essa perspectiva na base comum curricular:

> Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...] Entre esses temas, destacam-se: educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (Brasil, 2018).

Destaca-se desse trecho especialmente a educação das relações étnico-raciais, que deve ser discutida em todas as disciplinas escolares, de forma transversal, de modo a combater a discriminação e a desigualdade social. Assim, ao ensinar a língua inglesa por meio de temas transversais, é possível formar sujeitos mais globais e conscientes.

Esse letramento crítico presente nos documentos oficiais é a aposta, segundo Paiva (2012), para ampliar a visão de mundo dos estudantes, trabalhar a cidadania e construir o conhecimento de forma epistemológica. Dessa forma, a leitura de um texto, seja ele oral ou escrito, não deve se limitar à simples decodificação da mensagem, mas deve possibilitar uma ação mais ativa do leitor, de forma a construir sentidos, questionar as intenções do autor,

analisar o contexto sociocultural do texto e compará-lo com sua realidade local (McLaughlin; DeVoogd, 2004). Os autores consideram a língua como uma prática social situada e consideram essencial que as pessoas se tornem críticas dos textos presentes no nosso cotidiano, de forma a não serem manipuladas por relações de poder.

Não obstante, os próprios educadores e educadoras precisam reconhecer que o ensino, qualquer que seja, também implica relações de poder e dominação e pode criar e fortalecer desigualdades sociais (Kumaravadivelu, 2001). Portanto, os próprios docentes devem teorizar sobre sua prática pedagógica, isto é, não apenas reproduzir teorias e métodos de maneira acrítica, mas atuar como agentes do seu próprio saber. Essa perspectiva é um dos fundamentos do pós-método apontado por Kumaravadivelu (2001), que também reconhece a necessidade de o ensino de línguas despertar a consciência sociopolítica na sala de aula.

Além disso, o pós-método possibilita que o educador não fique preso a um método específico para alcançar objetivos únicos, mas que observe cada turma de forma individualizada e utilize técnicas diversificadas, ou mesmo uma mescla de métodos variados e adaptações de acordo com as necessidades de cada turma.

No passado, os professores e professoras de língua adicional precisavam escolher um método "ideal" para o ensino da língua e mantê-lo até o fim do curso, o que criava lacunas e frustrações tanto para educadores quanto para aprendizes. Um exemplo claro no ensino de língua inglesa é a forma como alguns métodos avaliam o uso da língua materna como prejudicial. Na perspectiva

do pós-método, o uso estratégico da *translinguagem*, uso de dois ou mais idiomas em uma situação comunicativa sem hierarquia entre eles (Krause-Lemke, 2020), ajuda a diminuir a estranheza da língua "do outro". Afinal, como aponta Canagarajah (2013):

> As línguas não estão em guerra umas com as outras; elas se complementam na comunicação. Portanto, temos de reconsiderar o entendimento das culturas dominantes de que uma língua 'interfere' prejudicialmente no aprendizado e uso da outra. As influências de um idioma sobre o outro podem ser criativas, capacitadoras e podem oferecer possibilidades de voz (Canagarajah, 2013, p. 15).

Essa perspectiva vai de encontro à ideia de que a língua nativa atrapalha o aprendizado da língua-alvo e vice-versa. Em vez disso, a língua portuguesa (e tudo o que ela carrega) exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem socioafetiva do inglês.

Vale lembrar ainda outros pontos filosóficos do pós-método presentes neste trabalho que orientaram o planejamento e a regência da aula: o protagonismo estudantil, uma vez que o estudante não é visto como uma tábula rasa esperando "receber" o conhecimento do professor ou da professora, mas passa a ser responsável pela construção coletiva do conhecimento; e o trabalho com temas sociais relevantes, como a luta contra o racismo e a valorização das variedades do inglês no mundo.

METODOLOGIA

A opção metodológica de natureza qualitativa (Marconi; Lakatos, 2010) que orienta esta investigação fundamenta-se

nos princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), uma abordagem que assume a produção de conhecimento científico em estreita ligação com a intervenção social e a transformação da realidade escolar.

Longe de adotar uma postura de neutralidade ou distanciamento em relação ao campo, este desenho metodológico pressupõe a inserção ativa e corresponsável do professor em formação inicial no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, o espaço da escola básica deixa de ser um mero local de aplicação de técnicas para converter-se em um espaço vivo de reflexão, em que as demandas dos estudantes, aliadas ao contexto específico de ensino-aprendizagem, influenciam e são influenciadas pelas escolhas pedagógicas.

A investigação estruturou-se a partir de um ciclo constituído pelas etapas de observação, planejamento colaborativo, ação e avaliação reflexiva. A fase de acompanhamento sistemático das aulas do professor supervisor gerou um registro textual em formato de diário reflexivo. Esses registros ultrapassaram os limites da simples descrição das aulas, alcançando um olhar crítico, capaz de mapear o perfil heterogêneo da turma, seus conhecimentos prévios e suas reações. Foi a partir desse diagnóstico que se desenhou a sequência didática (SD), concebida como uma resposta pedagógica para uma formação cidadã e planetária.

A turma-foco da nossa investigação integrava o corpus de uma escola pública localizada na parte alta de Maceió, região que concentra a população de menor renda em contraste com a parte baixa, área litorânea historicamente ocupada pela elite econômica (Souza; Tavares, 2017). Composta por 43 estudantes

do terceiro ano do ensino médio, a turma tinha duas aulas consecutivas semanais de língua inglesa, às terças-feiras, no turno matutino, e apresentava desnivelamento em relação ao conhecimento da língua adicional. A sala de aula possuía um quadro branco, dois ventiladores e era bem iluminada por conta das janelas; já os materiais audiovisuais utilizados, como projetor e caixa de som, pertenciam ao professor supervisor. A idade média da turma era de 17 anos, e havia uma divisão quase igual entre o número de meninos e meninas.

Nas aulas do supervisor que foram observadas e nas regências do PIBID, havia uma participação oral considerável nas discussões propostas, embora mais frequente em grupos específicos. Não houve, durante o período em que acompanhamos a turma, momentos frequentes de indisciplina ou dispersão. Observou-se que a maioria tinha interesse pela língua inglesa, enquanto alguns tinham maior dificuldade ou pouco interesse pela disciplina.

Ademais, percebeu-se que dois estudantes possuíam mais dificuldade quando comparados ao restante da turma, porém não apresentaram laudo específico. Além disso, vale ressaltar que a escola, movida por uma exigência da secretaria, aplica anualmente questionários para identificação étnico-racial dos discentes e recebeu, no ano em questão, um número baixíssimo de autodeclarações como preto/negro(a), fato que alerta para a importância e a necessidade de aulas como a proposta neste relato, que visam trabalhar a autoestima dos estudantes negros.

"*I HAVE A DREAM*": ANÁLISE DO DISCURSO EM SALA DE AULA

A experiência a ser relatada consiste em uma sequência didática (SD) de língua inglesa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, com 43 estudantes, em uma Escola Estadual, localizada na parte alta da cidade de Maceió, capital de Alagoas.

Esta atividade, dentre tantas outras que são frutos do programa, foi escolhida para o relato devido a seu caráter crítico, ao abordar uma questão social de grande relevância, o racismo, em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU que, por sua vez, tratam de uma temática cada vez mais presente e discutida no âmbito educacional. Assim, partindo das considerações de Araújo (2013) sobre a noção de sequência didática, planejamos e colocamos em prática uma sequência de atividades centradas no discurso de Martin Luther King Jr. e na temática do racismo, que se divide em 5 (cinco) etapas principais.

Inicialmente, os alunos e alunas foram divididos em grupos de 5 ou 6 integrantes e receberam pedaços de papel com vocábulos referentes a questões sociopolíticas e outros com suas definições, para que eles/as os associassem. Esta etapa tinha o objetivo de familiarizá-los com palavras-chave para a compreensão e produção de textos em inglês que lidem com questões sociopolíticas, como "*equality*", "*inequality*", "*discrimination*", "*justice*" e outros. Além disso, em diálogo com Araújo (2013), a abertura dessa sequência foi concebida e conduzida como um meio de mensurar a dificuldade dos(as) estudantes na interpretação de textos com a presença desses vocábulos. Assim, a

mediação das etapas seguintes foi ajustada, adequando-se às dificuldades diagnosticadas ao longo deste momento.

Em seguida, através de slides, foram apresentadas as definições para que os estudantes dissessem à qual palavra pertenciam e o porquê, com o objetivo de corrigir as respostas ao mesmo tempo em que o raciocínio utilizado por eles/as na resolução pudesse ser acessado. Desta etapa em diante, destacamos a *translinguagem* como estratégia de ensino e comunicação que, conforme definição de Krause-Lemke (2020) se trata de

> [...] um processo de linguagem no qual duas ou mais pessoas são capazes de usar uma ou mais línguas em uma situação comunicativa, por meio de uma mistura de idiomas, sem desconsiderar nenhuma língua presente no grupo (Krause-Lemke, 2020, s.p.).

Sendo assim, a *translinguagem* (aqui, uma mistura estratégica de português e inglês) se fez presente na leitura das definições e nas perguntas aos discentes de modo a assegurar que eles compreendessem o desenvolvimento da aula sem abdicar do uso da língua alvo.

Na terceira etapa, indagamos se os estudantes conheciam a Organização das Nações Unidas (ONU) e se já tinham ouvido falar dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A maioria respondeu que conhecia a ONU, mas que não tinha ouvido falar dos ODS. Explicamos brevemente que esses objetivos abrangem a redução das desigualdades, a promoção de educação de qualidade para todos e a erradicação da fome, entre outros. Em seguida, apresentamos o ODS de número 10 como o objetivo

que "busca *reduce inequalities*" e perguntamos se acreditavam ser possível atingirmos esse e os outros objetivos até 2030. Nenhum deles respondeu que sim, mas preferiram não se prolongar na resposta.

Tomando o ODS 10 como pretexto para a próxima etapa, o racismo foi citado como uma das formas de desigualdade que a ONU visa reduzir até 2030 e, então, perguntamos se conheciam pessoas ilustres que tenham combatido ou que combatam o racismo. Questionamos também se conheciam Martin Luther King Jr. e explicamos que eles realizariam algumas atividades com seu mais famoso discurso, eternizado na década de 1960, na *March on Washington*, contra a segregação racial nos EUA. Dito isso, entregamos um trecho do discurso com lacunas a serem completadas com as palavras "*injustice*", "*justice*", "*brotherhood*", "*oppression*", "*black*", "*white*", "*freedom*" e "*color*" e reproduzimos um vídeo com o discurso para que eles ouvissem e identificassem as palavras. Logo após, reproduzimos novamente o vídeo, dessa vez com legenda, para que pudessem verificar suas respostas.

Enquanto checavam as respostas, fizemos algumas perguntas de fundo crítico sobre o texto. Em uma das perguntas, por exemplo, perguntamos quais são os "*dreams*" (sonhos) apresentados no discurso por Luther King e se, na opinião deles e delas, tornaram-se realidade nos EUA e no restante do mundo. Dessa forma, iniciamos sutilmente a próxima etapa, que consistia em uma atividade de verdadeiro ou falso com algumas perguntas sobre o discurso, sobretudo quanto ao racismo no passado e hoje. Por fim, os estudantes entregaram suas respostas e encer-

ramos a aula com uma breve explicação gramatical sobre o uso do verbo "will" e o *simple future* na fala de Luther King.

Em suma, a SD foi produtiva e efetiva, tendo em vista que os/as estudantes incorporaram as palavras trabalhadas ao seu vocabulário e conseguiram realizar as atividades de compreensão escrita e compreensão oral sem grandes dificuldades. O diagnóstico realizado na primeira atividade foi essencial para o ajuste da mediação e da comunicação com a turma nas etapas seguintes, visando a melhor condução das atividades e discussões.

O uso da *translinguagem*, por sua vez, também nos pareceu uma decisão acertada e produtiva, pois conseguimos nos comunicar, instruir e discutir com os alunos e alunas de maneira clara e direta, utilizando a língua materna como apoio e sem negligenciar o uso da língua-alvo. Durante toda a aula, inclusive, os vocábulos em inglês trabalhados na primeira etapa estavam presentes, sem a necessidade de traduzi-los para o português.

No entanto, ao longo da sequência, algumas coisas não saíram conforme o planejado e outras poderiam ser ajustadas para um melhor aproveitamento. As discussões, por exemplo, foram breves e não foi possível aprofundá-las de modo a causar maior impacto e promover reflexões mais incisivas, em razão do tempo reduzido e da forma como foram conduzidas. A última discussão foi feita por meio de perguntas em uma atividade impressa, mas, talvez, tivesse sido melhor colocar as perguntas nos *slides* e discuti-las com a turma como um todo, pois, da forma como foi realizada, os discentes priorizaram escrever suas respostas, e não debatê-las, o que empobrece um pouco os resultados nesse sentido.

Além disso, havíamos planejado para a última etapa da sequência didática uma atividade de produção escrita envolvendo a produção de cartazes contra o racismo, mas não houve tempo suficiente. A explicação do tópico gramatical, o *simple future* e o uso do verbo *will*, também foi prejudicada pelo tempo de aula: foi realizada uma explicação amplamente expositiva de cerca de 5 minutos, e não conseguimos realizar nenhum tipo de atividade ou produção utilizando essa estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de atuar na escola pública por meio do PIBID, especificamente na aplicação desta sequência didática, reiterou que o ensino de Língua Inglesa transcende a codificação gramatical, constituindo uma prática de formação humana e engajamento social. Ao articular o discurso de Martin Luther King Jr. ao ODS 10 da ONU, os discentes conectaram a aprendizagem linguística a reflexões urgentes sobre igualdade e combate ao racismo.

Embora a heterogeneidade da turma e as limitações de tempo tenham se imposto como desafios, a flexibilização das estratégias, incluindo o uso estratégico da língua materna para acolhimento e segurança, viabilizou avanços significativos nas habilidades de leitura, escuta e ampliação vocabular dos estudantes, demonstrando a viabilidade de abordar temáticas complexas no ensino de língua adicional.

Por outro lado, as limitações na gestão do tempo para a produção dos cartazes, a centralização expositiva no ensino do futuro simples e o uso de questionários impressos, que restringi-

ram o debate coletivo, surgem não como falhas, mas como vetores de autocrítica pedagógica. À luz da perspectiva do pós-método de Kumaravadivelu (2001), essas contingências evidenciam que a docência é um processo contínuo de reajuste e aprendizagem com a própria prática.

Os objetivos deste trabalho foram alcançados ao demonstrar que a práxis do Letramento Crítico exige sensibilidade e persistência diante de discussões gradativas e complexas, levando-nos a concluir que a vivência na Escola Estadual, viabilizada pelo subprojeto de Letras-Inglês da UFAL, consolidou-se como um elo indispensável entre teoria e prática, fundamentando a construção de uma identidade docente profundamente comprometida com a inclusão, o diálogo e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O Que é (E Como Faz) Sequência Didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322–334, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. Abingdon: Routledge, 2013.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro e implicações para a educação bilíngue. **Anais do XVI ENFOPLE**, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 48, n. 1, p. 52–62, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez. 2000.

PAIVA, V. Lúcia. Menezes. de Oliveira. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e prática. São Paulo: Edições SM Ltda., 2012.

SOUZA, H.; TAVARES, I. M. L. Urbanização e mercantilização dos espaços da cidade de maceió: mirando o contexto sociocultural sob a perspectiva dos mirantes do bairro do farol. *In*: Congresso Internacional Caleidoscópio da Cidade Contemporânea, **Anais [...]**, Campo dos Goytacazes. Campo dos Goytacazes: UFF, 2017. Disponível em: https://congressointernacionalcaleidoscopio.uff.br/?page_id=37. Acesso em: 16 jun. 2026.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986

20 MAPAS INVISÍVEIS NA SALA DE AULA: GÊNERO E SEGREGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cristina Conceição Santos
Ana Paula Barros da Silva
Andressa Andréa de Souza

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia "Práticas interdisciplinares e inovadoras de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a diversidade e inclusão social", vinculado à Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Sertão, em parceria com uma Escola Municipal de Educação Básica, localizada em Delmiro Gouveia/AL.

A investigação tem como foco as relações e identidades de gênero construídas no cotidiano escolar, observadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I durante o ano de 2025. Parte-se da compreensão de que a escola é um espaço de produção e reprodução de normas sociais que influenciam as formas de interação entre meninos e meninas, muitas vezes por meio

de mecanismos sutis de segregação, denominados por Contage (2018) de "mapas invisíveis".

O objetivo deste capítulo é analisar como as dinâmicas de gênero presentes na sala de aula influenciam as relações sociais e produzem desafios para o processo de ensino-aprendizagem. Busca-se compreender de que maneira a família e a escola contribuem para a manutenção de desigualdades de gênero e refletir sobre o papel docente na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de problematizar preconceitos e favorecer relações pautadas no respeito à diversidade.

A relevância da pesquisa reside na necessidade de tornar visíveis formas cotidianas de segregação que, embora frequentemente naturalizadas, impactam as experiências escolares das crianças. Essas manifestações podem ser observadas na organização dos espaços, na formação dos grupos, na participação em atividades coletivas e nas expectativas de comportamento atribuídas a meninos e meninas. Compreender tais processos constitui um passo importante para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a equidade.

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS

Compreender as relações de gênero na escola exige reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de interpretar, ressignificar e recriar as experiências vividas em suas interações. Nessa perspectiva, a escola ultrapassa a função de transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um espaço sociocultural em que valores, normas e identidades são continuamente

produzidos e negociados. É nesse contexto que a mediação docente assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças e com a promoção da equidade.

Por volta dos dez anos de idade, as crianças vivenciam um período de transição característico do estágio operatório concreto descrito por Munari (2010). É uma fase marcada pelo desejo de ampliar a autonomia e explorar novas experiências, ao mesmo tempo em que permanece a necessidade de pertencimento e aprovação do grupo. Essa tensão favorece a formação espontânea de grupos de convivência organizados por gênero.

Nessa etapa, os meninos tendem a formar grupos maiores, centrados em atividades competitivas e brincadeiras corporais, enquanto as meninas costumam estabelecer grupos menores, marcados pela conversa, pela troca de experiências e pelos vínculos afetivos (Auad, 2005). Essas diferenças, entretanto, não decorrem de características naturais, mas de aprendizagens sociais construídas desde a infância.

Como afirmam Seixas, Becker e Bichara (2012), as crianças não reproduzem passivamente o universo adulto. Elas interpretam e recriam os significados culturais presentes nas relações cotidianas, produzindo formas próprias de convivência. Nesse processo, normas e expectativas relacionadas ao gênero são apropriadas, transformadas e, muitas vezes, reforçadas nas interações entre os pares.

Essa compreensão dialoga com a concepção de gênero como construção histórica e cultural. Simone de Beauvoir (2009) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “não se nasce mulher,

torna-se mulher". Na mesma direção, Louro (1997) compreende o gênero como resultado de processos sociais que produzem modos de ser, agir e ocupar os espaços. Cavalcanti e Gurgel (2018) acrescentam que discursos e práticas cotidianas regulam comportamentos e naturalizam diferenças entre meninas e meninos, enquanto Santos (2017) evidencia que masculinidades e feminilidades são produzidas por expectativas socioculturais continuamente aprendidas.

Na escola, essas construções tornam-se visíveis na organização dos espaços e das relações. A sala de aula, o pátio e a quadra configuram um verdadeiro "mapa invisível", no qual meninos e meninas ocupam lugares distintos, formando grupos pouco permeáveis às interações entre si (Auad, 2005). Embora essa divisão não esteja prevista em normas escolares, ela é incorporada ao cotidiano e passa a orientar comportamentos, amizades e formas de participação.

Pereira e Conceição (2021) destacam que a escola é um espaço privilegiado de formação humana, onde, além dos conhecimentos escolares, circulam valores, crenças, preconceitos e relações de poder. Por isso, também pode constituir-se em um ambiente de enfrentamento das desigualdades e de valorização da diversidade. Nessa mesma perspectiva, Louro (2018) afirma que a instituição escolar não apenas ensina conteúdos, mas também produz identidades, definindo, muitas vezes de forma sutil, quais comportamentos são considerados adequados para meninas e meninos.

Essa lógica pode ser reforçada pelas próprias práticas docentes. A separação de grupos por gênero, a distribuição

diferenciada de tarefas ou expectativas distintas sobre o comportamento de meninas e meninos contribuem para naturalizar estereótipos, ainda que de forma não intencional (Cavalcanti; Gurgel, 2018). Assim, a organização dos espaços e das interações acaba reproduzindo padrões que limitam as possibilidades de convivência.

Nesse cenário, a mediação docente torna-se decisiva. Para Freire (1996), ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que as estudantes e os estudantes construam aprendizagens de forma crítica e dialógica. Ao promover situações de interação, problematizar desigualdades e questionar estereótipos de gênero, professores e professoras contribuem para que a escola se torne um espaço de formação democrática, no qual as diferenças sejam reconhecidas como parte constitutiva da convivência e da aprendizagem.

DESENHO DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA E CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada no modelo de Gil (2009) para o tratamento, categorização e interpretação de dados. O percurso metodológico articula a pesquisa bibliográfica, baseada no levantamento de livros e artigos científicos, à pesquisa participante, caracterizada pela imersão e interação colaborativa com o campo de estudo.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do PIBID, por meio do subprojeto "Práticas interdisciplinares e inovadoras de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a diversidade e inclusão social". O campo de observação foi uma turma do

4º ano do Ensino Fundamental I, composta por 38 estudantes, da Escola Municipal de Educação Básica, durante o ano de 2025. O foco metodológico incidiu sobre as interações sociais diárias das alunas e alunos, na faixa etária de 10 anos, especificamente no ambiente da sala de aula. O estudo investigou os "mapas invisíveis" de segregação espontânea, os estereótipos reproduzidos e os desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar.

Para ilustrar a materialização das relações de gênero nas interações sociais infantis, destacam-se duas situações observadas no cotidiano escolar:

Na primeira situação, durante uma aula de Educação Física, um aluno manifestou estranhamento com a participação de uma colega no futsal. Ao ser questionado, o estudante afirmou que o futebol seria um "jogo de meninos", relegando o gênero oposto a atividades como a brincadeira de "queimada" ou a fazer "fofoca". Embora tenha aceitado a inclusão da colega após a intervenção docente, o estudante manteve uma postura de inferiorização simbólica: mesmo diante de uma excelente performance técnica da menina, ela continuou sendo vista como um sujeito fora de seu "devido lugar", comportamento que reflete a internalização precoce de normas e o "aprendizado da separação" (Auad; Louro, 2005; 2018).

A segunda situação consistiu na autossegregação durante a formação de equipes. Em uma atividade pedagógica que previa a organização da turma em grupos de cinco integrantes, observou-se a resistência de um grupo, formado por meninas, em aceitar um menino como o quinto membro. Esse episódio ilustra como a segregação de gênero se manifesta espontaneamente no

cotidiano escolar, haja vista a inclinação das e dos estudantes ao agrupamento por gênero. Esse comportamento é retroalimentado pela pressão dos pares e pelo que a literatura conceitua como "polícia de gênero", um dispositivo social que, notoriamente, "exige qualidades diferentes do menino e da menina" (Preciado, 2018, p. 98).

Para mitigar essa tendência e fomentar a socialização entre meninas e meninos, as aulas subsequentes integraram dinâmicas de agrupamento aleatório e atividades voltadas à reflexão crítica sobre as relações de gênero na sociedade. Essa estratégia parte do princípio de que a integração é essencial para reduzir a segregação e construir um clima escolar inclusivo. Ao romper com essas barreiras espaciais, o corpo docente estimula a convivência direta entre as e os estudantes, colaborando para que a diversidade seja compreendida como um valor fundamental em suas rotinas (Diniz; Reis; Vieira, 2022).

MANIFESTAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A premissa de que o ambiente interfere no desenvolvimento humano exige um olhar atento sobre as instâncias que medeiam a infância. A família atua como o primeiro núcleo de formação da identidade; paralelamente, a convivência com os pares na escola consolida os processos de socialização e a transmissão de normas sociais (Lima *et al*., 2017).

O ponto de partida desta reflexão situa a família como o alicerce principal na construção da identidade (Lima *et al*., 2017). Em casa, a criança é apresentada às expectativas sociais

associadas ao sexo biológico. Contudo, mesmo em lares de viés progressista, velhas tradições que polarizam os papéis de gênero costumam resistir, expressas em detalhes como a escolha de roupas, brinquedos, cores e responsabilidades domésticas. Assim, ao ingressar na escola, a criança já traz esses padrões comportamentais incorporados.

Todavia, é no ambiente escolar que essas vivências se complexificam: o desejo de pertencimento ao grupo torna-se um elemento central, com a pressão dos pares atuando como fator determinante para a segregação de gênero. Destacam-se, nesse cenário, o medo do julgamento, a busca por aceitação e a incidência da "polícia do gênero".

A escola configura-se, assim, como um laboratório social onde os estudantes experimentam identidades, e a necessidade de ser aceito pelo grupo impõe essa separação de forma mais contundente que as orientadas pela família. É durante o intervalo, nas dinâmicas de atividades esportivas ou nas interações cotidianas que as fronteiras se tornam mais evidentes: se a família estabelece o que "deve" ser, a escola, por meio da convivência, dita o que "precisa" ser feito para evitar a exclusão ou a classificação como o "diferente" da turma.

Tendo em vista o desenvolvimento integral do sujeito, as desigualdades de gênero produzem entraves no processo de ensino-aprendizagem, afetando tanto professoras, professores quanto alunas e alunos (Auad, 2005). A primeira dificuldade manifesta-se na limitação de interesses como na organização em filas ou grupos segregados reforçando a percepção de que os gêneros são opostos. Esse padrão empobrece as habilidades

de socialização, restringindo o aprendizado pautado na diversidade de perspectivas.

Ao investigar os impactos desse isolamento, Diniz, Reis e Vieira (2022) observam que os processos comunicativos sofrem prejuízos profundos à medida que a formação dessas 'ilhas de amizade' engessa as relações, travando a cooperação em sala de aula. Para os autores, essa resistência não apenas restringe uma convivência plural entre os gêneros masculino e feminino, mas também mina a empatia, o que acaba por consolidar uma cultura de rivalidade no ambiente escolar.

A falta de comunicação consolida estereótipos na divisão de gênero, reforçando a ideia de que existem "coisas de meninos" e "coisas de meninas". Existe uma expectativa implícita de que as meninas sejam sempre quietas e colaborativas, enquanto os meninos sejam agitados e competitivos e essa expectativa se concretiza na resistência das e dos estudantes em participar de atividades culturalmente atribuídas ao gênero oposto.

Essas expectativas fomentam um discurso excludente, marcado pelo uso de termos pejorativos que estigmatizam meninos que expressam sensibilidade e meninas que demonstram assertividade. Expressões como "afeminado", "maria-macho", "mole" ou "mandona" não constituem meros apelidos, mas mecanismos que punem o desvio dos padrões normativos. Conforme discute Gomes (2002), a perpetuação desses estereótipos no ambiente escolar, quando não enfrentada, atua como um entrave à construção identitária e à pluralidade das vivências infantis.

Esse cenário restringe a autonomia e a liderança das crianças, confinando-as a papéis rígidos e binários. Na ausência

de uma mediação pedagógica intencional, as e os estudantes perdem a oportunidade de explorar competências variadas, como a mediação de conflitos, a oratória e a colaboração, por receio da associação com o gênero oposto, consolidando, assim, a divisão social que a escola deveria superar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitou compreender, de forma mais aprofundada, as dinâmicas das interações infantis no cotidiano escolar. Ao retomar as questões apresentadas na introdução, voltadas à compreensão da construção das identidades e das relações de gênero em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2025, foi possível evidenciar os mecanismos, muitas vezes silenciosos, que organizam as formas de convivência entre meninos e meninas. O objetivo de analisar como esses "mapas invisíveis" interferem na sociabilidade das crianças e produzem desafios ao processo de ensino e aprendizagem foi alcançado, revelando o papel desempenhado tanto pela família quanto pela escola na reprodução de assimetrias socioculturais.

O problema de pesquisa também encontrou respostas consistentes. As observações realizadas demonstraram que o distanciamento entre meninos e meninas não decorre de predisposições biológicas, mas de um processo contínuo de aprendizagem social. Embora a família constitua o primeiro espaço de socialização das expectativas relacionadas ao gênero, constatou-se que é na escola que essas fronteiras são reforçadas e ganham

novos significados. A necessidade de pertencimento ao grupo de pares, associada à atuação da chamada "polícia de gênero", contribui para a consolidação de uma segregação entre as próprias crianças, formando verdadeiras "ilhas de amizade". Esse processo restringe as oportunidades de convivência, compromete a aprendizagem coletiva e reduz o desenvolvimento da empatia, fortalecendo uma lógica de rivalidade que precisa ser enfrentada no contexto escolar.

Além de responder às questões inicialmente propostas, a pesquisa suscitou novas reflexões sobre os desafios da prática pedagógica. Os resultados evidenciaram uma preocupante rigidez nas formas como as próprias crianças regulam seus comportamentos e os dos colegas, recorrendo a apelidos pejorativos e estigmatizantes como mecanismo de punição para aqueles que se afastam dos padrões socialmente esperados de masculinidade e feminilidade.

Essa vigilância cotidiana limita as possibilidades de interação, restringe a expressão das diferenças e confina os estudantes a papéis binários, comprometendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à liderança, à cooperação, à mediação de conflitos e à autonomia. Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas invistam em abordagens de pesquisa-ação voltadas à implementação sistemática de metodologias que promovam agrupamentos mistos e diversificados, bem como em estudos longitudinais capazes de acompanhar os efeitos dessas intervenções na desconstrução de estigmas de gênero ao longo da trajetória escolar.

À luz da perspectiva freireana, conclui-se que a transformação dessa realidade exige que a escola ultrapasse a reprodução, muitas vezes inconsciente, de estereótipos presentes nas práticas educativas. Para que a mediação docente se constitua como uma ação crítica, intencional e emancipatória, torna-se indispensável investir na formação inicial e continuada de professores e professoras, favorecendo a problematização de concepções historicamente marcadas pelo conservadorismo.

A desconstrução desses mapas invisíveis depende de intervenções permanentes no cotidiano escolar, desde a reorganização dos espaços de convivência e da composição dos grupos de trabalho até a reflexão sobre a linguagem utilizada pelos docentes e o enfrentamento imediato de atitudes discriminatórias entre os estudantes. Somente ao reconhecer a escola como um espaço de formação humana, cidadã e democrática será possível construir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas misturas no pátio. **Americanae (Biblioteca AECID)**, n. 2, 20 jul. 2005.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 30-60. Disponível em: https://share.google/TplkDSSlx7W8uupTy. Acesso em: 8 jun. 2026.

CAVALCANTI, F. C.; GURGEL, P. Estado do conhecimento de questões de gênero na educação infantil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 203-219, dez. 2018.

CONTAGE, D. G. Mapas invisíveis e viajantes cegos: ensaio para uma escola do oculto. *In*: RODRIGUES, A. C.; BERLE, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 411-422. Disponível em: https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros. Acesso em: 8 jun. 2026.

DINIZ, I. C.; REIS, F. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Questões de gênero que emergem nas experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras na educação infantil: olhares docentes em um município no Sul de Minas Gerais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 17, 2022.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 23 mai. 2026.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 jun. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, F. I. A. *et al*. A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, p. 33-50, jun. 2017.

OURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31. Acesso em: 14 jun. 2026.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: https://livros01.livrosgratis.com.br/me4676.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

PEREIRA, M. B. A.; CONCEIÇÃO, S. R. Literatura de autoria feminina negra no chão da escola: impactos e produções. **Pensares em Revista**, n. 22, p. 92-114, out. 2021.

PRECIADO, B.; NOGUEIRA, Fernando Freitas Marcondes. Quem defende a criança queer? **Jangada: Crítica, Literatura e Artes**, v. 1, n. 1, p. 96-99, 2018.

SANTOS, S. V. S. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação (UFSM),** v. 42, n. 3, p. 731-750, set./dez. 2017.

SEIXAS, A. A. C.; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 541-551, 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/10260. Acesso em: 8 jun. 2026.

21 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Alyne Claudyne Marques de Souza
Edneide dos Santos Silva
Larissa Pereira Alves
Ana Cristina Conceição Santos

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professoras(es) é um processo fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes, críticas e sintonizadas com a realidade educacional. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como um importante espaço formativo, proporcionando às(aos) licenciandas(os) a imersão no cotidiano escolar desde o início da graduação. Entre as ações do programa, o planejamento pedagógico destaca-se como um momento central de formação coletiva. Desenvolvidos de forma colaborativa entre a(o) coordenador(a), a(o) professor(a) su-

pervisor(a) e as(os) pibidianas(os), esses encontros vão além da simples organização de conteúdos e metas educativas.

Eles se constituem como espaços dialógicos e reflexivos, nos quais surgem debates urgentes e essenciais para a práxis docente, como o combate ao preconceito e ao racismo, a construção da identidade e o respeito à alteridade. Essa vivência conjunta permite às(aos) futuras(os) professoras(es) compreender os detalhes da ação docente diante dos desafios cotidianos da escola. Ao observarem e participarem ativamente da mediação da aprendizagem e das decisões pedagógicas orientadas pela(o) professor(a) supervisor(a), as(os) licenciandas(os) ampliam sua visão sobre a organização do ensino. Dessa forma, o planejamento contribui para a construção de uma postura profissional ética, pautada no diálogo, na responsabilidade social e no respeito à diversidade.

Dado o exposto, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a importância do planejamento pedagógico no PIBID, destacando suas contribuições para a formação inicial de professoras(es) e para a construção de práticas alinhadas à realidade escolar. Pretende-se compreender como esses momentos de partilha auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos e competências indispensáveis para uma atuação crítica e inclusiva. Para isso, a metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica, associada à observação participante e a registros em diários de campo, produzidos durante a vivência direta nos planejamentos junto à(ao) professor(a) supervisor(a).

Com isso, questiona-se: de que maneira os momentos de planejamento pedagógico no PIBID contribuem para a formação

inicial de professoras(es) comprometidas(os) com a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO PLANEJAMENTO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A construção da identidade docente é um processo contínuo, marcado pelas experiências vivenciadas ao longo da formação inicial. No âmbito do PIBID, esse percurso se fortalece por meio da articulação entre o planejamento pedagógico e a atuação em sala de aula, permitindo que a(o) licencianda(o) vivencie, desde cedo, situações concretas da profissão docente. Ao participar da elaboração dos planos de aula e da organização das atividades, a(o) bolsista deixa de ocupar apenas o lugar de estudante universitária(o) e passa a assumir responsabilidades inerentes ao exercício da docência, refletindo sobre metodologias, objetivos de aprendizagem, organização da rotina e necessidades das(os) estudantes.

Nesse contexto, o plano de aula constitui um importante instrumento formativo, pois favorece o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da intencionalidade pedagógica na(o) futura(o) docente. Mais do que um documento destinado à organização da prática, o planejamento possibilita à(ao) pibidiana(o) construir conhecimentos a partir de experiências essenciais para sua constituição profissional.

Ao elaborar a regência, a(o) licencianda(o) é desafiada(o) a desenvolver um olhar atento às especificidades da turma, reconhecendo a diversidade de conhecimentos prévios, potencialidades e possíveis barreiras à aprendizagem. Dessa forma, o

planejamento assume um caráter flexível e inclusivo, orientado para promover a equidade e garantir a participação de todos os sujeitos no processo educativo. Nessa perspectiva, Dubet (2008, p. 73) defende que uma escola justa deve enfrentar as desigualdades sociais por meio de práticas capazes de "[...] dar mais e, sobretudo, melhor aos que têm menos".

Entretanto, a construção da identidade docente não se limita ao planejamento. É na sala de aula que os conhecimentos elaborados ganham significado diante das situações concretas do cotidiano escolar. A inserção nesse espaço permite à(ao) licencianda(o) compreender a complexidade da prática educativa, transformando cada experiência em oportunidade de observação, participação e reflexão sobre o fazer docente.

Esse contato direto com as(os) estudantes amplia a compreensão sobre o papel da(o) professora(or), evidenciando que a docência se constrói na mediação das aprendizagens e na qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse movimento, ganha sentido a afirmação de Freire (1996, p. 13) de que "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", reforçando o caráter dialógico da prática educativa.

As experiências vividas em sala de aula, os desafios cotidianos e as situações inesperadas levam a(o) futura(o) professora(or) a refletir continuamente sobre sua prática, sua postura ética e seu compromisso com a aprendizagem das(os) alunas(os). Como destaca Bezerra (2020), as(os) docentes desempenham um papel fundamental na promoção da educação

e do desenvolvimento da aprendizagem, sendo profissionais indispensáveis para a sociedade.

Nesse processo, o PIBID estabelece uma aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e a realidade da escola, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Essa vivência possibilita à(ao) licencianda(o) ressignificar conceitos estudados durante a graduação à luz das experiências do cotidiano escolar, consolidando sua identidade profissional.

Além disso, o programa amplia as oportunidades de inserção na escola antes dos estágios supervisionados obrigatórios, permitindo que a(o) futura(o) docente desenvolva maior segurança para atuar, compreenda com mais profundidade a dinâmica escolar e construa um repertório de experiências que fortalece sua formação. Desse modo, o PIBID contribui para que a identidade docente seja constituída de forma progressiva, crítica e comprometida com uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O planejamento pedagógico como espaço de formação crítica e de educação para as relações étnico-raciais

O planejamento pedagógico deve ser compreendido para além de uma ação destinada à organização de conteúdos e atividades escolares. Trata-se de um processo de reflexão, análise e tomada de decisões que considera o contexto social, cultural e educacional em que as(os) estudantes estão inseridas(os). Nes-

sa perspectiva, planejar implica reconhecer as diferentes realidades presentes na escola, identificar necessidades e elaborar estratégias capazes de favorecer processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

Como afirma Libâneo (2006, p. 222), o planejamento constitui um "[...] processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente", articulando a atividade escolar às demandas do contexto social. Dessa forma, não se reduz ao cumprimento de exigências burocráticas, mas representa uma atividade consciente, fundamentada em opções político-pedagógicas que orientam a prática docente.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar condições para que as(os) estudantes construam saberes de maneira crítica e participativa. Sob essa ótica, o planejamento deixa de ser um instrumento meramente técnico e passa a constituir um espaço de posicionamento ético e político, no qual a(o) docente define caminhos para promover uma educação comprometida com a emancipação humana.

No âmbito da formação inicial, especialmente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os momentos de planejamento coletivo favorecem a articulação entre teoria e prática, permitindo que as(os) licenciandas(os) reflitam sobre metodologias, objetivos de aprendizagem e desafios presentes no cotidiano escolar. Além disso, constituem espaços de diálogo nos quais são discutidas questões relacionadas à diversidade, aos direitos humanos e à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais ocupa lugar central. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) ampliaram esse entendimento ao estabelecer que o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade devem constituir princípios permanentes da organização curricular e da prática pedagógica.

Para Gomes (2017), a educação das relações étnico-raciais não se restringe à inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares. Ela pressupõe mudanças nas práticas educativas, na formação docente e na própria organização da escola, reconhecendo que o racismo é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira e, portanto, precisa ser enfrentado por meio de ações pedagógicas permanentes.

Na mesma direção, Munanga (2005) afirma que a escola possui papel estratégico na desconstrução de preconceitos historicamente produzidos. Para o autor, o combate ao racismo exige práticas pedagógicas que valorizem as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, rompendo com processos de invisibilização ainda presentes no currículo escolar.

Cavalleiro (2001) também evidencia que manifestações discriminatórias fazem parte do cotidiano das instituições de ensino, muitas vezes expressas em brincadeiras, apelidos e estereótipos naturalizados. Tais situações reforçam a necessidade de que professoras(es) desenvolvam práticas educativas com-

prometidas com o respeito às diferenças e com a construção de ambientes escolares democráticos.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Candau (1999), ao defender que a educação deve estar articulada aos direitos humanos e às diferentes práticas sociais, promovendo processos educativos participativos, dialógicos e comprometidos com a valorização das diferenças. Assim, o planejamento pedagógico torna-se um importante instrumento para a construção de propostas que contemplem a diversidade presente na escola e favoreçam a formação cidadã das(os) estudantes.

No NID-Pedagogia do PIBID, os momentos de planejamento coletivo constituem espaços permanentes de estudo e reflexão sobre essas temáticas. Durante as reuniões realizadas com a coordenação e a supervisão, são discutidos assuntos como racismo, preconceito, identidade, equidade, representatividade e respeito às diferenças, orientando a elaboração de atividades que valorizam o protagonismo de pessoas negras, mulheres e povos indígenas.

Busca-se, desse modo, superar práticas restritas a datas comemorativas, compreendendo que a educação para as relações étnico-raciais deve integrar o currículo ao longo de todo o ano letivo. Conforme Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente envolve relações humanas e exige sensibilidade para compreender as singularidades das(os) estudantes, aspecto que reforça a importância de um planejamento comprometido com a inclusão, a equidade e a formação crítica.

Portanto, o planejamento coletivo desenvolvido no PIBID configura-se como um espaço privilegiado de formação docente,

pois favorece a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão crítica, no diálogo e no compromisso com uma educação democrática, inclusiva e antirracista.

Percurso metodológico e relato de experiência

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Pedagogia – Práticas Interdisciplinares e Inovadoras de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O relato de experiência constitui uma modalidade de produção científica que possibilita sistematizar práticas pedagógicas e produzir conhecimento a partir da reflexão crítica sobre as experiências vividas (Daltro; Faria, 2019). Nessa perspectiva, a produção dos dados fundamentou-se na observação participante, nos registros em diário de campo e nas experiências desenvolvidas durante os momentos de planejamento coletivo, observação das aulas e regências realizadas na escola parceira.

A observação participante constituiu um elemento fundamental para compreender a dinâmica escolar e a construção da práxis docente, possibilitando relacionar os conhecimentos estudados na universidade às experiências concretas vivenciadas na Educação Básica. Conforme Pimenta e Lima (2011), a formação docente fortalece-se quando teoria e prática estabelecem uma relação dialética, permitindo que as experiências sejam continuamente analisadas e ressignificadas.

Durante as atividades desenvolvidas no PIBID, foi possível acompanhar o planejamento coletivo realizado entre coordenação, supervisão e pibidianas(os), momento em que eram discutidas propostas didáticas voltadas à valorização da diversidade e à educação para as relações étnico-raciais. Essas discussões orientaram a elaboração de intervenções pedagógicas que buscavam romper com abordagens pontuais sobre a temática, inserindo-a nas práticas cotidianas da escola.

Uma das experiências mais significativas ocorreu durante uma aula sobre o processo de abolição da escravidão. Para o desenvolvimento da atividade foram utilizados diferentes recursos didáticos, entre eles a revista *Recreio*, o videoclipe da música *A Coisa Tá Preta*, de Rincon Sapiência, momentos de diálogo coletivo e uma proposta de produção textual. A utilização de diferentes linguagens favoreceu a participação das(os) estudantes e possibilitou ampliar as discussões sobre valorização da cultura afro-brasileira, identidade e enfrentamento do racismo.

Ao longo da atividade, observou-se que os recursos audiovisuais despertaram maior interesse da turma e favoreceram a participação das(os) estudantes nas discussões. Entretanto, também foram identificadas manifestações de resistência e situações de preconceito entre colegas, incluindo ofensas relacionadas à cor da pele e comentários discriminatórios acerca das características físicas de algumas(uns) estudantes. Essas experiências evidenciaram que o racismo e outras formas de discriminação continuam presentes no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de desenvolver ações pedagógicas permanentes voltadas ao respeito às diferenças.

As vivências proporcionadas pelo PIBID permitiram compreender que a atuação docente exige sensibilidade para reconhecer essas situações e construir estratégias pedagógicas capazes de promover o diálogo, a inclusão e a valorização da diversidade. Também evidenciaram que o planejamento não constitui um instrumento estático, sendo constantemente reelaborado a partir das necessidades apresentadas pelas(os) estudantes durante o processo educativo.

Outro aspecto observado refere-se aos desafios estruturais enfrentados pela escola pública, como limitações de espaço físico e escassez de recursos didáticos, realidade que, em diversas situações, exige criatividade e compromisso das(os) professoras(es) e pibidianas(os) para desenvolver práticas pedagógicas significativas. Ainda assim, essas experiências fortaleceram a compreensão de que ensinar envolve acolhimento, escuta, reflexão e permanente reconstrução da prática.

Desse modo, o relato de experiência evidencia que o PIBID constitui um importante espaço de formação inicial, permitindo às(aos) licenciandas(os) compreenderem a complexidade da docência e desenvolverem práticas pedagógicas fundamentadas na articulação entre planejamento, reflexão crítica e compromisso com uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a educação para as relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo evidenciam que o planejamento pedagógico constitui um elemento central na formação inicial de professoras(es), especialmente quando

compreendido como um processo de construção coletiva, reflexão crítica e articulação entre teoria e prática. No contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os momentos de planejamento ultrapassam a organização de conteúdos e atividades, configurando-se como espaços formativos que possibilitam às(aos) licenciandas(os) desenvolver conhecimentos, competências e posturas indispensáveis ao exercício da docência.

As experiências vivenciadas durante a participação no programa demonstraram que a inserção antecipada no cotidiano escolar favorece a construção da identidade docente ao proporcionar o contato com os desafios, as potencialidades e a complexidade da realidade educacional. A observação participante, a elaboração de planejamentos, as regências e as reflexões coletivas contribuíram para ampliar a compreensão acerca da prática pedagógica e da responsabilidade social assumida pela(o) professora(or) na formação das(os) estudantes.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da educação para as relações étnico-raciais como dimensão constitutiva do planejamento pedagógico. As atividades desenvolvidas permitiram compreender que a implementação da Lei nº 10.639/2003 demanda mais do que o cumprimento de determinações legais; requer planejamento intencional, formação docente e o compromisso permanente com a valorização da diversidade, o enfrentamento do racismo e a promoção de práticas educativas inclusivas. As situações observadas no cotidiano escolar reforçaram que preconceitos e discriminações ainda se fazem presentes nas relações entre as(os) estudantes, eviden-

ciando a necessidade de que essas discussões sejam incorporadas de forma contínua ao currículo e às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o PIBID mostrou-se um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional, ao favorecer a aproximação entre universidade e escola e possibilitar que as(os) futuras(os) docentes construam uma compreensão mais ampla sobre o papel social da educação. A convivência com professoras(es) experientes, a participação nos planejamentos coletivos e o acompanhamento das práticas pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento de uma postura mais crítica, reflexiva e sensível às diferentes realidades presentes no ambiente escolar.

Por fim, conclui-se que o planejamento pedagógico, quando orientado pelos princípios da equidade, da inclusão e da educação para as relações étnico-raciais, fortalece a formação docente e amplia as possibilidades de construção de práticas comprometidas com uma educação democrática e socialmente referenciada. Espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o fortalecimento das discussões acerca da formação inicial de professoras(es) e da relevância do PIBID na constituição de profissionais comprometidas(os) com a qualidade da educação pública, com a valorização da diversidade e com a construção de uma escola mais justa e acolhedora para todas(os).

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. E. B. A importância do professor para a sociedade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 1-9, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos**: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Novamerica, 1999.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

COSTA, A. L. O.; SOUZA, M. C. L. Didática e planejamento de ensino na visão docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 45, p. 94-107, 2024.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA FILHO, R. C. **Educação e multiculturalismo.** Fortaleza: Quipá Editora, 2023.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

22 PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL NO PIBID/ ESPANHOL: O SENTIR EXISTIR (RE) EXISTIR E SER MULHER

Denise Bento Bráz
Júlia Monteiro Marinho
Yasmin Camille Batista de Lima
Flávia Colen Meniconi

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel importante na formação docente, pois possibilita aos licenciandos o contato direto com a realidade educacional. No subprojeto de Espanhol, as atividades desenvolvidas vão além do ensino da língua, envolvendo discussões sobre questões sociais, culturais e identitárias presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, o PIBID/Espanhol constitui-se como um espaço de troca entre licenciandos, professores supervisores e estudantes da educação básica, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas reflexivas e inclusivas.

Durante as atividades desenvolvidas, observou-se uma maior participação dos alunos, especialmente em discussões relacionadas à identidade, ao gênero e à representatividade. Além

de abordar aspectos da diversidade e da cultura, o ensino da língua espanhola passa a ser compreendido como um instrumento de reflexão crítica sobre questões sociais, favorecendo a formação cidadã dos estudantes.

Essa discussão fundamenta-se nas práticas de letramento crítico decolonial desenvolvidas no PIBID/Espanhol, especialmente nas ações voltadas à temática da mulher. Neste estudo, buscamos compreender de que forma as atividades implementadas na instituição contribuíram para o debate sobre as diferentes formas de vivenciar o feminino em distintos contextos sociais e culturais, promovendo reflexões sobre identidade, gênero, poder e representatividade.

Neste capítulo, buscamos destacar as contribuições do letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, 2024) para a formação docente e para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Para isso, realizamos uma pesquisa-ação (Thiollent, 1997) em uma escola pública de Maceió, Alagoas, na qual foi desenvolvido o presente estudo. O texto está organizado em quatro seções, que abordam os pressupostos da decolonialidade, do letramento crítico, as relações entre identidade, resistência e representatividade e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

DECOLONIALIDADE E COMO TRABALHA A PERSPECTIVA TEÓRICA NO PIBID

Antes de discutirmos a decolonialidade, é importante compreender o conceito de colonialidade. Segundo Quijano (2005), mesmo após o fim do colonialismo, permaneceram for-

mas de poder que continuam influenciando a maneira como enxergamos culturas, conhecimentos e identidades. A partir disso, alguns saberes passam a ser mais valorizados do que outros, produzindo desigualdades que ainda podem ser observadas em diferentes espaços da sociedade.

Desse modo, a decolonialidade surge como uma proposta de questionar essas estruturas. Para Mignolo (2008), é necessário reconhecer e valorizar conhecimentos historicamente marginalizados, rompendo com a ideia de que existe apenas uma forma legítima de produzir saberes. Nessa mesma direção, Walsh (2009) defende uma educação voltada para o diálogo entre diferentes culturas e experiências, contribuindo para práticas mais inclusivas e críticas.

No contexto educacional, a perspectiva decolonial possibilita reflexões sobre temas que muitas vezes são invisibilizados pelos currículos tradicionais. Meniconi *et al*. (2022) destacam que o ensino de espanhol pode favorecer discussões relacionadas à identidade, à diversidade e à representatividade, aproximando os conteúdos escolares das realidades vivenciadas pelos estudantes. Por fim, compreendemos que a decolonialidade oferece importantes contribuições para as ações desenvolvidas no PIBID/Espanhol, especialmente por incentivar o diálogo e a valorização de diferentes formas de existir e de produzir conhecimento.

LETRAMENTO CRÍTICO E A DECOLONIALIDADE: MUNDOS QUE CONVERSAM

Vivemos em uma sociedade marcada pela circulação constante de informações, opiniões e discursos. Assim, compre-

endemos que, nos processos formativos, torna-se cada vez mais importante promover o desenvolvimento da capacidade de analisar e questionar aquilo que os sujeitos leem, escutam e compartilham, o que evidencia a importância do letramento crítico nos processos de ensino.

As contribuições de Freire (1996) são fundamentais para essa discussão, uma vez que o autor defende que a leitura da palavra deve estar associada à leitura do mundo. Para ele, o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos compreendam a realidade em que vivem e desenvolvam uma postura crítica diante dela. Nesse sentido, a educação deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos e passa a contribuir para a formação cidadã.

Somado a isso, o letramento crítico compreende que os textos não são neutros, mas carregam valores, ideologias e diferentes formas de compreender o mundo. Consequentemente, torna-se importante incentivar os estudantes a refletirem sobre quem produz determinados discursos, quais interesses estão envolvidos e quais vozes são valorizadas ou silenciadas nesses processos.

Logo, a leitura e a produção textual passam a ser entendidas como práticas sociais que contribuem para a construção de posicionamentos mais conscientes e reflexivos. De maneira semelhante, Rojo (2012) destaca que os letramentos estão presentes em diferentes práticas sociais e que a escola deve preparar os estudantes para atuar criticamente diante das diversas linguagens que circulam na sociedade. A esse respeito, Ifa e Moura (2019) defendem a formação de professores e a educação lin-

guística como processos contínuos de reflexão e reconstrução de conhecimentos, nos quais a língua é entendida como prática social e como espaço de problematização de diferentes realidades.

Entendemos que o letramento crítico amplia as possibilidades do ensino de espanhol ao relacionar língua, cultura e realidade social. O letramento crítico decolonial aproxima os pressupostos do letramento crítico das discussões propostas pela decolonialidade. Essa perspectiva busca incentivar reflexões sobre os discursos que circulam socialmente, mas também sobre as relações de poder que historicamente contribuíram para processos de exclusão e silenciamento.

Segundo Walsh (2009), a educação deve possibilitar o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e promover espaços de diálogo nos quais múltiplas vozes possam ser ouvidas. A partir desse olhar, entendemos que as questões relacionadas à identidade, ao gênero, à raça e à representatividade tornam-se importantes para a construção de práticas educativas mais inclusivas e democráticas. Ao aproximar a crítica social das discussões decoloniais, essa perspectiva busca problematizar conhecimentos e discursos que foram historicamente apresentados como universais, valorizando experiências, saberes e formas de existência que, durante muito tempo, foram marginalizados ou pouco representados nos espaços educacionais. Com isso, o letramento crítico decolonial contribui para ampliar o olhar dos estudantes sobre diferentes realidades sociais e culturais que os cercam e sobre si mesmos.

No contexto do ensino de espanhol, Meniconi e Ifa (2024) defendem que o letramento crítico decolonial possibilita uma

formação mais consciente acerca das desigualdades e injustiças presentes na sociedade, buscando transformações nas formas de pensar e atuar em diferentes contextos. Os autores também ressaltam a importância de práticas pedagógicas que valorizem diferentes saberes, identidades e experiências, promovendo reflexões sobre questões de diversidade, representatividade e justiça social. Sob essa perspectiva, compreendemos o letramento crítico decolonial como um importante caminho para o ensino de línguas, uma vez que propõe a articulação da aprendizagem da língua espanhola com discussões voltadas para a formação cidadã e para o respeito às diferentes formas de existência.

O CAMINHO METODOLÓGICO: A PESQUISA-AÇÃO NO NÚCLEO DE LÍNGUAS

Fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, sob as perspectivas de Thiollent (1997) e Tripp (2005), esta investigação articula a análise crítica da realidade à intervenção prática e colaborativa no ambiente escolar, unindo teoria e práxis pedagógica. O percurso metodológico desenvolveu-se em ciclos sistemáticos e contínuos de planejamento, implementação, observação participante e avaliação crítica. No âmbito do PIBID/Espanhol, essa abordagem viabilizou uma intervenção direta em sala de aula, por meio de propostas decoloniais centradas na temática "sentir, existir, (re)existir e ser mulher", transformando o ensino de língua estrangeira em um espaço de conscientização política.

Ademais, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender como os(as) estu-

dantes interpretaram e vivenciaram o letramento crítico decolonial a partir de discussões sobre gênero e representatividade. Essa abordagem permitiu, ainda, captar a subjetividade, os posicionamentos e os sentimentos dos sujeitos investigados diante das situações propostas. Assim, por meio dessa escolha metodológica, buscamos compreender em profundidade os debates desenvolvidos no cotidiano escolar, valorizando o lugar de fala, as trajetórias pessoais e as produções textuais e orais geradas ao longo do processo.

O CONTEXTO INVESTIGADO E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

A investigação e as intervenções pedagógicas ocorreram no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da SEMED, sediado na Escola Municipal, em Maceió - AL. As atividades foram direcionadas a turmas dos níveis 3 e 4 do curso de Espanhol para Jovens e Adultos (EJA), um público cujas bagagens de vida potencializam debates críticos. O percurso metodológico dividiu-se em duas fases fundamentais: a primeira englobou o planejamento e a intervenção prática por meio de duas aulas temáticas, com duração de duas horas cada, estruturadas sob a ótica do letramento crítico decolonial; a segunda consistiu no tratamento e na análise do material gerado.

Na Aula 1 (Día Internacional de la Mujer), buscamos promover uma reflexão sobre o papel social da mulher e a igualdade de direitos a partir de perguntas ativadoras em espanhol, da análise da música *Respétame* e da confecção, em grupos, de cartazes intitulados *Mujeres que inspiran*. Já na Aula 2 (La representación

de la mujer en los medios de comunicación), aprofundamos o debate por meio da análise de estereótipos de gênero e da interseccionalidade, realizada a partir do contraste entre anúncios publicitários antigos e atuais, além da discussão em torno da canção *Antipatriarca* (Ana Tijoux).

O processo de construção dos dados referente à primeira fase foi acompanhado pelas pesquisadoras na condição de professoras em formação, que utilizaram a observação participante para registrar o engajamento das turmas, recolher as produções textuais individuais, fotografar os cartazes e anotar discussões e desabafos orais que emergiram espontaneamente, constituindo o corpus inicial da pesquisa. Na segunda fase, os dados foram organizados, transcritos e analisados em diálogo com os diários reflexivos produzidos pelas pesquisadoras. Essa articulação analítica buscou identificar padrões e significados relativos às vivências registradas, visando compreender como o letramento crítico decolonial no PIBID/Espanhol pode influenciar a desconstrução de opressões e a promoção de uma formação cidadã e emancipatória.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, a seguir, quadros com os dados construídos a partir dos diários reflexivos elaborados por licenciandos do PIBID/Espanhol acerca da aula sobre o Dia Internacional da Mulher.

Quadro 1 – Diário Reflexivo 1.

Data: 31/03/2026	**Quadro 1 – Diário reflexivo da aula "Día Internacional de la Mujer."**
	No dia 31 de março, foi realizada uma aula sobre o **Día Internacional de la Mujer**, na qual foram abordados temas relacionados a mulheres inspiradoras, à música Respétame e às conquistas históricas das mulheres. Após o momento expositivo, os estudantes participaram de uma atividade em grupo, elaborando cartolinas com frases e mensagens relacionadas à temática. Observou-se grande participação, interesse e criatividade por parte da turma durante a realização das atividades. A aula teve como objetivo promover reflexões sobre a valorização da mulher, seus direitos e desafios sociais, articulando a temática ao ensino da língua espanhola. A experiência mostrou-se significativa para o processo de ensino-aprendizagem e para a prática docente.

Fonte: As autoras (2025).

O Quadro 1 apresenta um trecho do diário reflexivo referente à aula "Día Internacional de la Mujer", realizada no âmbito do PIBID/Espanhol. O registro descreve as ações realizadas em sala de aula, bem como as observações acerca da participação dos alunos durante as atividades. O diário reflexivo demonstra que a aula favoreceu a interação entre os estudantes, que apresentaram criatividade e interesse ao longo das atividades propostas. Além disso, percebemos que houve uma articulação entre o ensino da língua espanhola e a discussão de temas sociais relevantes, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos articulados às discussões sobre igualdade de direitos e representatividade feminina.

Quadro 2 – Diário Flexivo 2.

Data: 12/11/2025	**Quadro 2 - Diário reflexivo da aula 'La representación de la mujer en la media'**
	Durante a aula sobre a representação feminina na mídia, foi possível perceber um excelente amadurecimento por parte da turma de nível 4. A análise de anúncios e vídeos funcionou muito bem, pois as/os estudantes conseguiram identificar os estereótipos de gênero e usar o vocabulário em espanhol de forma espontânea. Notei que o grupo não apenas praticou a língua estrangeira, mas conectou a discussão sobre o empoderamento feminino com as suas próprias realidades históricas e sociais. A aula superou minhas expectativas iniciais ao evidenciar que é viável e necessário associar o ensino de língua espanhola ao desenvolvimento do pensamento crítico e decolonial.

Fonte: As autoras (2025).

O fragmento do diário reflexivo exposto no Quadro 2 evidencia o amadurecimento crítico e linguístico demonstrado pela turma de nível 4 durante o desenvolvimento das ações propostas. A atividade impulsionou os discentes a correlacionar o debate sobre o empoderamento feminino com suas próprias vivências históricas e sociais. Desse modo, o diário revela que a proposta consolidou a compreensão da importância da articulação entre o ensino da língua espanhola e a construção do pensamento crítico decolonial na Educação Básica, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes.

Cartazes produzidos durante as aulas sobre a temática da mulher

Com o objetivo de compreender os resultados das atividades elaboradas voltadas à temática da mulher, foram avaliados alguns materiais produzidos pelos alunos ao longo das aulas.

Figura 1 – Cartazes dos estudantes.



Fonte: As autoras (2025).

Figura 2 – Cartazes dos estudantes.



Fonte: As autoras (2025).

Os cartazes elaborados (Figuras 1 e 2) constituem importantes fontes de análise, uma vez que permitem identificar reflexões e conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes a partir das discussões realizadas em sala de aula. As ações desenvolvidas em comemoração ao Día Internacional de la Mujer possibilitaram a assimilação das temáticas trabalhadas durante as aulas. Por meio dos cartazes, os discentes manifestaram reflexões relacionadas à valorização da mulher, ao reconhecimento de seu papel na sociedade e à igualdade de direitos. Além de estimular o uso da língua espanhola, a atividade proposta promoveu debates sobre questões sociais relevantes para a formação cidadã dos estudantes.

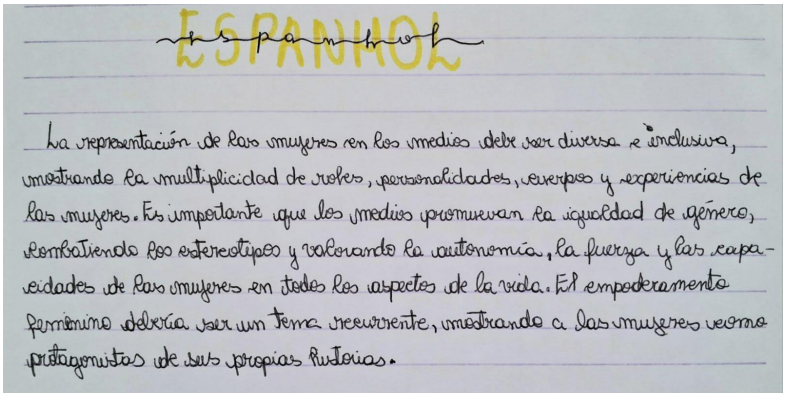
Entre os materiais analisados, destacou-se a frase *"Lucha como una mujer"*, que apresenta uma perspectiva positiva acerca da força e da determinação feminina. A mensagem evidencia a compreensão dos estudantes sobre o protagonismo das mulheres e sobre as conquistas alcançadas ao longo da história na luta por reconhecimento e igualdade. Outro cartaz apresentou o título "*Mujeres que inspiran"*, acompanhado de uma citação de Nise da Silveira. As produções analisadas revelaram que os alunos foram capazes de relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com suas próprias percepções sobre a temática.

Produções Escritas realizadas pelos alunos

As respostas textuais escritas produzidas pelos estudantes acerca da pergunta "¿Cómo debería ser la representación de la mujer en la media?" possibilitaram identificar reflexões e

conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes sobre as discussões realizadas em sala de aula.

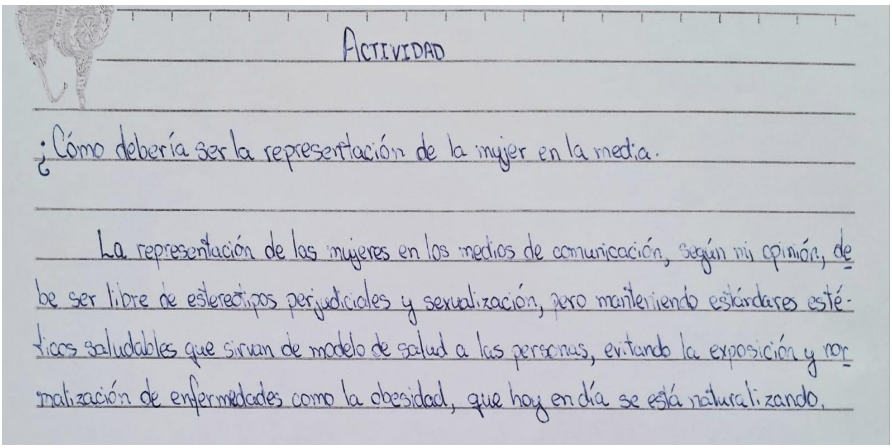
Figura 3 - Produção textual do estudante 3



Fonte: As autoras (2025).

No fragmento, observamos a presença de discussões pautadas na pluralidade e na desconstrução de padrões. A estudante ressalta que a presença feminina nos meios de comunicação deve ser "diversa e inclusiva", apresentando a "multiplicidad de roles, personalidades, cuerpos y experiencias de las mujeres". A mensagem evidencia a compreensão da aluna sobre o protagonismo e a autonomia das mulheres, reforçando a necessidade de combater estereótipos limitantes e de promover representações mais plurais e equitativas do feminino.

Figura 4 - Produção textual do estudante 4



Fonte: As autoras (2025).

No texto em questão, observamos um contraponto analítico que interliga a crítica social ao campo da saúde. O estudante concorda com a necessidade de uma mídia "libre de estereotipos perjudiciales y sexualización", contudo, sinaliza a importância de manter "estándares estéticos saludables que sirvan de modelo de salud para las personas". Nesse sentido, ao argumentar contra a "exposición y normalización de enfermedades como la obesidad", o estudante evidencia uma preocupação com a responsabilidade social atribuída aos meios de comunicação na promoção do bem-estar coletivo, articulando a discussão sobre representatividade às questões relacionadas à saúde.

As produções analisadas mostram que os alunos foram capazes de relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com suas próprias percepções sobre a temática. Por meio dessas produções, os discentes manifestaram reflexões relaciona-

das à valorização da mulher, ao reconhecimento de seu papel na sociedade e à igualdade de direitos, ao mesmo tempo em que desenvolveram competências de uso da língua espanhola em contextos significativos de interação e reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender de que forma as atividades realizadas no PIBID/Espanhol, relacionadas à temática da mulher, contribuíram para estimular reflexões sobre respeito, igualdade de direitos e representatividade. Sendo assim, foram analisadas duas propostas pedagógicas que contemplaram diferentes perspectivas da temática: *Día Internacional de la Mujer* e *La representación de la mujer en los medios de comunicación*.

Durante as atividades desenvolvidas, foram promovidos momentos de diálogo, troca de experiências e reflexão, nos quais os alunos puderam expressar opiniões e refletir sobre o papel da mulher na sociedade. Os debates em sala de aula favoreceram a participação dos discentes diante da temática e demonstraram que o ensino da língua espanhola pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de discutir questões sociais relevantes em língua adicional.

Os registros presentes nos diários reflexivos revelaram, ainda, a importância do PIBID/Espanhol para o processo de formação dos licenciandos em Letras/Espanhol, favorecendo experiências que envolveram desde o planejamento até a execução das atividades docentes. Essas ações contribuíram para evidenciar a importância de propostas pedagógicas dessa natureza no

contexto escolar, bem como para fortalecer a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, os resultados indicaram que os pressupostos do letramento crítico decolonial oferecem importantes contribuições para o contexto educacional, ao promover espaços de diálogo e participação ativa relacionados à diversidade, à identidade e à representatividade. Diante disso, a temática da mulher mostrou-se essencial para incentivar reflexões sobre questões sociais e favorecer práticas educativas mais igualitárias.

Por fim, entendemos que as experiências discutidas neste estudo reforçam a importância do PIBID/Espanhol como um espaço de ensino, aprendizagem e formação docente. As atividades desenvolvidas demonstram que o ensino da língua espanhola pode constituir-se como uma ferramenta para a valorização de diferentes realidades, contribuindo tanto para a formação crítica dos estudantes da educação básica quanto para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

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

IFA, S.; MOURA, J. N. Professor Ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 4, p. Port. 118– 137 / Eng. 116, 2023. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1393. Acesso em: 6 jun. 2026.

MENICONI, F. C. *et al*. Pibid/Espanhol, diversidade cultural e experiências decoloniais de ensino: um novo olhar sobre o "outro". **Diversitas Journal**, v. 7, n. 3, 2022.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento Crítico Decolonial. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgS.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 137-144.

MIGNOLO, W D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, Argentina, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica mais allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. *In*: VILLA, W.; GRUESO, A. (org.). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2009. p. 25-42.

23 RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO DE VIDAS E CORPOS NEGROS: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID DE PEDAGOGIA DA UFAL

Anne Isabelle Ferreira de Melo
Eliana Ferreira dos Santos Vieira
Karen Camile Rodrigues dos Santos
Suzana Maria Barrios Luis
Valki Rian Viana Alves

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Ciclo 2024–2026), no Subprojeto *Práticas Interdisciplinares e Inovadoras de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Diversidade e Inclusão Social*, vinculado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A intervenção aqui relatada teve como temática central o "Reconhecimento e Pertencimento", desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Maceió/AL, durante o mês de setembro, em consonância com o movimento de conscientização da Semana da Consciência Negra.

Essa temática integrou o Plano de Ação intitulado "Eu sou porque nós somos: reflexões sobre identidade, respeito e convivência na escola", elaborado a partir das observações realizadas durante a imersão na escola parceira nos meses iniciais de 2025. Nesse período, percebeu-se a necessidade de promover discussões voltadas à valorização das identidades, da diversidade e da convivência democrática no espaço escolar, considerando que as crianças se encontram em um processo de desenvolvimento marcado pela construção pessoal, social e cultural.

Partindo das concepções de Moreira e Vera Maria Candau (2008), Gusmão (2000), Gomes (2003) e Freire (2016) acerca da temática proposta nesta intervenção, foram desenvolvidas atividades baseadas nos princípios de respeito, reconhecimento, pertencimento, empatia e coletividade. Os objetivos deste estudo são: analisar as contribuições de práticas pedagógicas que abordam a temática Reconhecimento e Pertencimento no processo de conscientização de estudantes do ensino fundamental; identificar práticas pedagógicas significativas em uma perspectiva multicultural; e reconhecer as contribuições do PIBID para a formação docente crítica.

As ações tiveram caráter interdisciplinar e envolveram práticas de leitura, escrita, dinâmicas coletivas, produção de trabalhos artísticos e debates sobre diversidade cultural, diversidade racial, desigualdade socioeconômica e respeito às diferenças. Durante esse período, buscou-se não somente ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os temas abordados, mas também estimular o pensamento crítico e reflexivo, bem como

contribuir para a construção de relações mais respeitosas dentro e fora do ambiente escolar.

Ademais, foi possível vivenciar, a partir desta experiência, uma das muitas realidades existentes no cenário das escolas públicas brasileiras, compreendendo os desafios e as potencialidades da prática docente inclusiva e voltada à valorização da diversidade na formação de sujeitos ativos e conscientes. Desse modo, este relato busca apresentar os impactos que as intervenções realizadas tiveram tanto para a formação dos estudantes da turma quanto para a formação dos bolsistas do programa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a educação atual exige reconhecer a escola como um espaço atravessado pela diversidade cultural, social, étnica e identitária. Nesse contexto, discutir constituição identitária, convivência, respeito às diferenças e inclusão torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e cidadã dos estudantes. O presente estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Moreira e Candau (2008), Gusmão (2000), Gomes (2003), Freire (1996), Dubar (2005) e Luis (2016), autores que problematizam as relações entre educação, identidade, cultura, negritude, diversidade e formação dos sujeitos no contexto escolar.

Ao discutir multiculturalismo e educação, Moreira e Candau (2008) defendem a necessidade de a escola constituir espaços que favoreçam a tomada de consciência da própria identidade cultural. Para os autores, a identidade não se configura como algo natural ou fixo, mas como resultado de processos his-

tóricos, sociais e culturais, atravessados por diferentes experiências, influências e formas de pertencimento. Assim, compreender a constituição identitária implica reconhecer a pluralidade de vivências presentes na trajetória dos estudantes e valorizar os distintos contextos socioculturais que os constituem.

Ainda segundo Moreira e Candau (2008), uma educação multicultural não se concretiza apenas pela presença de estudantes culturalmente diversos no espaço escolar, mas pela adoção de escolhas pedagógicas capazes de reconhecer e incluir tais diferenças nos conteúdos, metodologias e formas de organização do ensino. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas educativas comprometidas com a superação de perspectivas excludentes e etnocêntricas, favorecendo uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

As reflexões de Gusmão (2000) oferecem importantes contribuições para a compreensão da diversidade no ambiente escolar. A autora ressalta que a convivência com as diferenças constitui elemento fundamental da formação humana, destacando a relevância do conceito de alteridade, entendido como a capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade, respeitando suas experiências, modos de vida e formas de existência. Para Gusmão (2000), compreender o outro significa reconhecer que as diferenças não devem ser percebidas como inferioridades, mas como parte da pluralidade humana. Essa discussão torna-se especialmente relevante ao considerar os desafios observados no contexto escolar, no qual diferenças relacionadas à raça, aparência física, cultura ou condição socioeconômica ainda podem ser atravessadas por preconceitos e estereótipos.

No debate acerca da identidade racial e educação, Gomes (2003) contribui ao compreender a identidade negra como uma construção histórica, social, cultural e plural. A autora destaca que tal constituição não ocorre de forma pronta, mas é construída nas relações familiares, escolares e sociais, sendo permanentemente atravessada por experiências históricas e culturais, o que corrobora a compreensão de Dubar (2005). Para este autor, toda identidade é uma construção ao mesmo tempo pessoal e relacional (com o mundo, com a sociedade e com a cultura). Assim, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, a construção de uma percepção positiva da identidade negra torna-se um desafio, especialmente diante de práticas sociais que frequentemente incentivam a negação de características identitárias como estratégia de aceitação social.

Nessa perspectiva, Gomes (2003) também ressalta a relevância da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas e comprometidas com a valorização da cultura negra. Isso evidencia a importância de políticas curriculares comprometidas com a diversidade na formação cultural do país, em especial com a cultura afro-brasileira.

Além disso, Gomes (2003) destaca a importância de compreender as representações do corpo negro e do cabelo crespo no cotidiano escolar, considerando que comentários, estereótipos e preconceitos podem impactar significativamente a autoestima e os processos de construção identitária de estudantes negros. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas

sensíveis às diferenças e comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e do racismo no ambiente escolar.

As contribuições de Freire (1996) também se mostram fundamentais para esta pesquisa, especialmente ao compreender a educação como um processo dialógico, crítico e transformador. Nesse mesmo sentido, Luis (2016) chama a atenção para o papel de educadores e educadoras na construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade:

> A educação para a diversidade será impossível se os próprios docentes não forem signatários dessa perspectiva, se não forem capazes de não só compreenderem teórico-metodologicamente a problemática, mas defenderem e vivenciarem seus princípios. [...] Não se trata de *tolerar* a diversidade como o inevitável, mas, antes, o desenvolvimento de uma educação na qual convivam e defendam-se diferentes perspectivas e identidades (Luis, 2016, p. 314).

Embora a autora não aponte os docentes como únicos responsáveis pelo trabalho pedagógico escolar envolvendo essa complexa e multifacetada problemática, sem dúvida indica a centralidade desses sujeitos, chamando a atenção para que se assuma tal tarefa como princípio ético-social.

Se Freire (1996) nos mostra que ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento pelos educandos, a escola pode constituir um novo *ethos* de respeito à diversidade, de convivência e de valorização das diferentes culturas, etnias e, em especial, de todas as pessoas. Nessa direção, Freire

(1996) enfatiza a importância do reconhecimento dos saberes, experiências e contextos socioculturais dos estudantes, defendendo uma prática educativa comprometida com a autonomia dos sujeitos.

Os referenciais teóricos aqui abordados convergem para a compreensão de que a escola precisa assumir um papel ativo na valorização das diferenças, no reconhecimento das identidades culturais e no enfrentamento das desigualdades e dos preconceitos presentes no cotidiano escolar. Mais do que transmitir conteúdos, educar implica contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de si, respeitosos com a diversidade e comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e socialmente justa.

O PERCURSO METODOLÓGICO PARA A INTERVENÇÃO

A experiência relatada neste texto foi desenvolvida em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Maceió, vinculada ao PIBID-UFAL, no Subprojeto *Práticas Interdisciplinares e Inovadoras de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Diversidade e Inclusão Social*. As ações foram desenvolvidas no período de agosto a dezembro de 2025.

A proposta metodológica teve caráter qualitativo, pois este trabalho foca nos processos, significados, contradições e valores tanto da experiência desenvolvida quanto dos sujeitos envolvidos, incluindo os próprios pesquisadores (Zanten, 2004). Especificamente, adotou-se a pesquisa-ação, uma vez que, mais do que interpretar a realidade, este trabalho envolveu

um processo de problematização, planejamento colaborativo e desenvolvimento de ações pedagógicas que buscaram responder, simultaneamente, a demandas específicas, processuais e comprometidas com a formação de todos os sujeitos envolvidos (Luis, 2016; Pereira, 1998).

O trabalho teve início com observações no âmbito escolar, principalmente em sala de aula, registradas por meio de diários de campo. As observações buscaram captar, além dos processos de ensino e aprendizagem, aspectos relacionados à convivência, às relações entre os estudantes, ao engajamento da turma e às dimensões envolvendo identidade, autoestima e respeito às diferenças.

A partir do processo de observação, que durou cerca de quatro meses, iniciou-se um processo coletivo e colaborativo de planejamento, envolvendo os BID, a supervisora e a coordenadora de área, o qual culminou na elaboração do Plano de Ação intitulado *Eu sou porque nós somos: reflexões sobre identidade, respeito e convivência na escola*. Este projeto teve como principal objetivo estimular reflexões acerca do reconhecimento de si e do outro, promovendo a alteridade, o fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e a valorização da diversidade presente na escola. A escolha da temática buscou também dialogar com as discussões que seriam realizadas posteriormente na Semana da Consciência Negra, abrindo espaço para debates sobre identidade cultural, identidade racial, inclusão social e cidadania.

As intervenções pedagógicas foram organizadas de forma interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento, especialmente Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História,

Arte e Ensino Religioso, buscando relacionar os conteúdos escolares às experiências e vivências dos estudantes. As atividades ocorreram semanalmente e envolveram propostas diversificadas que priorizaram a participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Entre as estratégias metodológicas utilizadas, destacam-se a leitura e interpretação de textos, a exibição de vídeos, dinâmicas coletivas, produção de desenhos, confecção de cartazes, criação de poemas, atividades lúdicas e apresentações orais. As práticas desenvolvidas buscaram estimular o diálogo, a escuta, o respeito mútuo e o pensamento crítico, favorecendo um ambiente acolhedor e democrático dentro da sala de aula.

Foram trabalhadas temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, desigualdade social, empatia, convivência coletiva e valorização das diferenças, sempre considerando a realidade social e cultural dos estudantes e a filosofia africana Ubuntu, compreendida como a ideia de que "eu sou porque nós somos", perspectiva que orientou as reflexões desenvolvidas ao longo das intervenções.

Ao longo do processo, os bolsistas realizaram registros escritos das experiências vivenciadas, analisando as reações, o engajamento e a evolução dos estudantes diante das atividades propostas. Esses registros possibilitaram espaços de reflexão coletiva entre os participantes do PIBID e contribuíram para a análise dos impactos das ações tanto na formação dos estudantes quanto na formação docente dos bolsistas, sendo esses aspectos o foco específico deste trabalho.

Em suma, a metodologia adotada nas atividades buscou não apenas desenvolver os conhecimentos dos estudantes acerca das temáticas abordadas, mas também fortalecer relações mais respeitosas, inclusivas e colaborativas no ambiente escolar, reafirmando o papel da escola como espaço de construção da cidadania, do reconhecimento das identidades e da valorização da diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações desenvolvidas durante a intervenção pedagógica buscaram abranger e refletir as múltiplas experiências presentes na turma, promovendo reflexões sobre diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e socioeconômica, além de debates sobre cidadania, convivência e respeito mútuo. A proposta, fundamentada na filosofia africana Ubuntu, "eu sou porque nós somos", possibilitou ampliar discussões acerca das relações de pertencimento, empatia e valorização do coletivo, reconhecendo que a construção do sujeito ocorre também na interação com o outro.

Ao longo da intervenção, buscou-se promover espaços de escuta, diálogo e respeito mútuo, incentivando os estudantes a refletirem sobre desigualdades sociais, convivência democrática e valorização da diversidade sociocultural.

As discussões propostas por Moreira e Candau (2008) mostram-se particularmente relevantes diante das observações realizadas no contexto da intervenção pedagógica intitulada *Eu sou porque nós somos: reflexões sobre identidade, respeito e convivência na escola*, desenvolvida com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. No cotidiano escolar, foram observadas

situações relacionadas ao reconhecimento de si, especialmente no que diz respeito às questões étnico-raciais, evidenciadas em falas de estudantes negros que, por vezes, não se identificavam como negros, mas como "morenos", além de alunos que utilizavam expressões pejorativas para se referirem a seus colegas.

Também foi possível perceber, entre algumas alunas com idades entre 10 e 12 anos, certa insatisfação com características de sua aparência, sobretudo em relação ao volume natural dos cabelos cacheados, associada a uma preocupação recorrente com padrões estéticos e ao uso frequente de maquiagem. Tais aspectos evidenciam como padrões de beleza socialmente construídos podem interferir na autoestima e nos processos de reconhecimento identitário, reforçando a importância de práticas pedagógicas voltadas à valorização das singularidades, da autoaceitação e do respeito às diferenças.

No que diz respeito às falas de estudantes que apresentavam dificuldades no reconhecimento de sua identidade étnico-racial, percebe-se os desafios presentes no processo de (re) construção das percepções e representações sobre o corpo negro, como reflete Gomes (2003). A partir de discussões sobre diversidade, pertencimento e valorização das diferenças, buscou-se criar possibilidades para que os estudantes refletissem sobre si mesmos, reconhecendo a importância da diversidade étnico-racial presente na escola e na sociedade.

Não apenas durante o desenvolvimento das ações didáticas sobre a temática específica aqui analisada, mas ao longo de todo o Plano de Ação, buscou-se valorizar os conhecimentos prévios, as experiências e as diferentes formas de compreender

o mundo, por meio de diálogos, leituras compartilhadas, rodas de conversa e reflexões coletivas. A concepção freireana de educação (Freire, 1996), pautada na escuta e no reconhecimento de que todos são sujeitos de saberes, inspirou as posturas e práticas planejadas, as quais foram também fundamentadas nessa perspectiva dialógica.

Ao analisar os resultados da intervenção, percebe-se que, apesar dos avanços observados nas relações interpessoais, no fortalecimento do respeito às diferenças e no desenvolvimento de reflexões sobre identidade, também foram identificados desafios importantes. Um dos principais fatores que limitaram o desenvolvimento das ações foi a priorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em função do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que reduziu o tempo destinado à continuidade de algumas atividades planejadas.

Essa realidade evidencia tensões ainda presentes no ambiente escolar entre o cumprimento de demandas de avaliações externas em larga escala[9] e a realização de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana e cidadã. Por conseguinte, a turma também apresentou resistência ao trabalhar temáticas como as propostas e desenvolvidas no âmbito da Semana da Consciência Negra. Houve dificuldades na compreensão das razões e finalidades dessas ações; porém, ao longo do processo, os

9 Durante o período de desenvolvimento das ações do PIBID, a escola intensificou atividades preparatórias relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), priorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Entre essas testagens, destacam-se a realização de simulados, quizzes e atividades direcionadas às habilidades requisitadas pelo SAEB. Em razão dessa demanda institucional, parte do tempo pedagógico foi reorganizada, impactando a continuidade de algumas intervenções propostas pelo programa.

estudantes se sentiram mais estimulados a participar das atividades e foram gradualmente se conscientizando por meio delas.

Apesar disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente as leituras compartilhadas, o autorretrato e as atividades de caráter reflexivo, provocaram o engajamento dos estudantes e potencializaram as oportunidades de expressão de suas vivências e percepções. Ao serem estimulados a falar sobre suas experiências, histórias e características, os alunos passaram a reconhecer melhor a si mesmos e aos colegas, fortalecendo os vínculos de respeito e convivência no espaço da sala de aula.

Os resultados observados corroboram as discussões apresentadas por autores como Moreira e Candau (2008) e Gomes (2003), que fundamentam este trabalho, uma vez que evidenciam a importância de metodologias voltadas à valorização da diversidade e à construção de ambientes escolares mais inclusivos. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas demonstram que o reconhecimento das identidades e das diferenças não deve ser tratado como um tema pontual, mas como um princípio permanente da ação educativa.

Ainda que o tempo destinado às atividades tenha sido limitado pelas demandas curriculares e avaliativas da escola, percebeu-se que as ações voltadas ao reconhecimento e ao pertencimento produziram impactos significativos na formação dos estudantes. Em suma, torna-se necessário que os espaços escolares continuem promovendo práticas de diálogo, escuta e reflexão, possibilitando a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na empatia e na valorização das múltiplas identidades presentes no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada por meio do PIBID viabilizou momentos significativos de aprendizagem, tanto para os estudantes da turma quanto para os bolsistas de iniciação à docência diretamente envolvidos. As ações desenvolvidas possibilitaram reflexões importantes sobre respeito às diferenças, identidade e pertencimento, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Os resultados indicam que, quando são oportunizados espaços de diálogo e reflexão, os estudantes demonstram capacidade de compreender e valorizar a diversidade presente no contexto escolar. Apesar dos desafios encontrados, as ações pedagógico-didáticas alcançaram seus objetivos ao estimular atitudes de respeito, empatia e reconhecimento das diferenças.

Ressalta-se, no entanto, que o trabalho com essa temática e com outras relacionadas às questões de reconhecimento e identidade étnico-racial precisa integrar de forma mais consistente as políticas e práticas curriculares. Se, por um lado, as práticas aqui analisadas foram pontuais, ainda que integrassem um plano de ação mais amplo, por outro, considerando a relevância da temática, sua qualidade didática, bem como sua perspectiva interdisciplinar e seu caráter participativo e interativo, é inegável o papel que podem desempenhar no processo de formação escolar para além de momentos específicos.

Por fim, destaca-se a relevância do PIBID como espaço de formação docente, uma vez que proporciona aos licenciandos a aproximação com a realidade escolar e a oportunidade de de-

senvolver práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a cidadania e a transformação social. Espera-se que experiências como esta continuem sendo desenvolvidas e ampliadas, fortalecendo o papel da escola na formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-159. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/218260622/LIVRO-Claude-Dubar-Socializacao. Acesso em: 08 mai. 2021.

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

LUIS, S. M. B. Formação Docente para a Diversidade: algumas aproximações e problematizações. *In*: CARVALHO, M. V. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Caminhos da pós–graduação em educação no nordeste do Brasil**: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUPI, 2016, p. 301-3018.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZANTEN, A. Comprender y hacerse comprender: cómo reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 301-313, 2004.

24 SABERES INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM NARRATIVAS TRADICIONAIS

Maycon Henrique Correia de Holanda
Maria Joice da Silva Fernandes
Franciel Ferreira da Silva
Julio Nunes Machado
Ivanderson Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

O ensino de Astronomia, tradicionalmente fundamentado em referenciais científicos de origem europeia (Freitas, 2024), muitas vezes negligencia os conhecimentos produzidos por outros povos ao longo da história. Entretanto, diversas sociedades desenvolveram interpretações sofisticadas sobre os fenômenos celestes, utilizando a observação sistemática do céu para orientar atividades econômicas, sociais, culturais e espirituais (Araújo, 2017).

Entre essas formas de conhecimento, destaca-se a astronomia indígena, compreendida como um conjunto de saberes construídos pelos povos originários a partir de suas experiências, tradições e relações com a natureza (Araújo, 2017). Esses

conhecimentos envolvem não apenas a identificação de estrelas e constelações, mas também a construção de narrativas que explicam os ciclos naturais e orientam práticas relacionadas à agricultura, à pesca, à caça e à organização da vida coletiva.

Nesse contexto, a inserção da astronomia indígena no ambiente escolar configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de promover o diálogo intercultural, valorizar a diversidade de saberes e contribuir para a superação de perspectivas exclusivamente eurocêntricas no ensino de Ciências (Freitas, 2024). Além disso, possibilita aos estudantes compreenderem que a ciência é uma construção histórica, social e cultural, produzida por diferentes povos em distintos contextos.

Além da valorização da diversidade de saberes, a abordagem da astronomia indígena encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino de Ciências da Natureza para a formação de estudantes capazes de compreender a ciência como um empreendimento humano, histórico e social. A BNCC destaca que o ensino deve promover a investigação, a contextualização dos conhecimentos científicos e o reconhecimento das diferentes formas de produção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a inserção de narrativas indígenas nas aulas de Astronomia pode contribuir para o desenvolvimento das competências gerais previstas pela BNCC, especialmente aquelas relacionadas à valorização da diversidade cultural, ao respeito às diferentes formas de conhecimento e à utilização do conhecimento científico para compreender e explicar fenômenos natu-

rais. Ao estabelecer conexões entre os saberes tradicionais e os conceitos científicos, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais significativo, aproximando os conteúdos escolares da realidade sociocultural dos estudantes (Brasil, 2018).

A utilização de narrativas tradicionais como recurso didático pode favorecer uma abordagem interdisciplinar, permitindo a integração entre conteúdos de Física, Astronomia, História, Biologia e Cultura Indígena. Essa estratégia pode potencializar de aprendizagem ao estimular a curiosidade, a interpretação de fenômenos naturais e a construção de relações entre diferentes formas de compreender o mundo. Dessa maneira, os estudantes podem reconhecer que a observação sistemática da natureza, realizada por diferentes povos ao longo da história, também contribuiu para a construção de conhecimentos sobre os fenômenos celestes.

A experiência descrita neste capítulo foi desenvolvida no âmbito da disciplina eletiva de Astronomia da Escola Estadual de Educação Básica, localizado em Arapiraca - AL. O relato evidencia as potencialidades da astronomia indígena como ferramenta para a construção de aprendizagens significativas e para a valorização e decolonização do saber

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Promover a valorização dos saberes astronômicos dos povos originários brasileiros, estimulando reflexões acerca das diferentes formas de construção do conhe-

cimento científico por meio da disciplina eletiva de Astronomia.

Objetivos Específicos

- Apresentar aos estudantes conceitos fundamentais relacionados à astronomia indígena;
- Discutir as relações intrínsecas entre os fenômenos celestes e as interpretações desenvolvidas pelos povos originários;
- Valorizar a diversidade cultural brasileira por meio do resgate de narrativas indígenas;
- Estimular a participação ativa, o debate e o protagonismo estudantil nas discussões em sala de aula;
- Desenvolver e consolidar uma perspectiva decolonial e intercultural no ensino de Astronomia.

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta pedagógica foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação direta e na análise das interações dos estudantes. A intervenção contou com a participação de 40 estudantes, integrantes da disciplina eletiva de Astronomia, a qual era composta por alunos provenientes de quatro turmas distintas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica.

A coleta de dados ocorreu por meio de uma observação contínua e sistemática, conduzida de forma conjunta pela equipe de pibidianos e pelo professor supervisor. Os procedimentos

de registro incluíram anotações diárias em diários de campo, relatórios de acompanhamento e o registro fotográfico das dinâmicas em sala de aula. Essa atuação coordenada permitiu triangular as percepções da equipe e garantir a consistência na coleta e análise das interações dos estudantes.

O primeiro encontro teve um caráter introdutório, focado no conceito de astronomia indígena e em suas aplicações práticas cotidianas (como ciclos agrícolas e de subsistência). Foi o momento de diagnosticar e colher os conhecimentos prévios e expectativas da turma.

No segundo encontro, estruturamos a essência da estratégia decolonial do projeto. O método consistiu em introduzir narrativas e contos tradicionais indígenas, como a *História dos Tembé e Flor da Noite*, *O Céu dos Índios Tembé*, a *Lenda da Vitória-Régia e a Lenda dos três pretinhos (F*iguras 1 e 2). Em seguida, explicar o contexto físico e astronômico real por trás de cada metáfora cultural.

Figura 1 - Imagem da apresentação feita para os alunos sobre as histórias indígenas.



Fonte: Arquivo dos autores (2026).

Recorte da narrativa Lenda dos três pretinhos (Volpatto, 2026)

> *No meio do caminho, apareceu uma forte onda, virando a canoa e matando os três irmãos: Lin, Nono e Bita. E foi assim que começou o fenômeno da pororoca. Hoje, acredita-se que, todas as vezes que a onda chega, os três negrinhos vêm em cima dela, causando todo o estrago.* (Volpatto, 2026, p. 36).

Relação com a Física

Esse trecho foi utilizado para introduzir o estudo do fenômeno da pororoca, incentivando os estudantes a refletirem sobre sua origem a partir da narrativa tradicional. Inicialmente, discutiu-se como a cultura popular atribui o surgimento da grande onda à presença dos três irmãos; em seguida, foi apresentada a explicação científica, destacando que a pororoca é um fenômeno hidrodinâmico provocado pela entrada da maré oceânica nos rios durante períodos de marés de maior amplitude.

Explicou-se que essa intensificação ocorre principalmente nas fases de Lua Nova e Lua Cheia, quando Sol, Terra e Lua encontram-se aproximadamente alinhados, aumentando a ação gravitacional sobre as massas de água. Também foram abordados conceitos relacionados à propagação de ondas mecânicas em fluidos, transferência de energia e interação entre o fluxo do rio e a maré oceânica, permitindo aos estudantes compreenderem por que a pororoca apresenta elevada energia, sendo capaz de virar embarcações, erodir margens e transportar grandes volumes de água.

Dessa forma, a narrativa constituiu um recurso didático para estabelecer um diálogo entre a tradição oral e os conhecimentos da Física, evidenciando que a observação dos fenômenos naturais inspirou diferentes formas de interpretação ao longo da história.

Recorte da narrativa Adaptada de *O Céu dos Índios Tembé* (Afonso *et al.*, 1999)

> Foi então que os deuses do céu, comovidos com aquela persistência, permitiram um raro encontro. Em certas épocas do ano, ao amanhecer ou ao anoitecer, a Lua fina e jovem aparece ao lado da Estrela-Vênus, como dois amantes que se tocam por um breve instante antes de se separarem outra vez (Afonso et al., 1999, p. 31-32)

Relação com a Física

Esse trecho foi utilizado como elemento introdutório para discutir o movimento aparente dos corpos celestes e a mecânica orbital no Sistema Solar. A partir da narrativa, os estudantes foram incentivados a refletir sobre o motivo pelo qual a Lua e Vênus podem ser observados próximos no céu apenas em determinados períodos.

Em seguida, foi apresentada a explicação científica, destacando que essa proximidade é um efeito de perspectiva conhecido como conjunção aparente, resultante das diferentes órbitas da Terra, da Lua e de Vênus. Também foram abordados os movimentos de rotação e translação da Terra, a órbita da Lua ao redor do nosso planeta e a órbita de Vênus ao redor do Sol, explicando

por que esse planeta é frequentemente observado próximo ao horizonte durante o amanhecer ou o entardecer, sendo conhecido como "Estrela-d'Alva" ou "Estrela Vespertina".

Dessa forma, a narrativa possibilitou introduzir conceitos de Astronomia e Física, como movimento relativo, sistemas de referência, mecânica celeste e observação dos fenômenos astronômicos, evidenciando que os povos originários desenvolveram interpretações do céu fundamentadas na observação contínua e cuidadosa dos ciclos naturais.

Recorte da narrativa *Vitória régia* (Mont'alvernee, 2020)

> *Quando acordou, teve um susto e quase não acreditou: o reflexo da Lua nas águas claras do igarapé a fizeram exultar de felicidade! Finalmente ela estava ali, bem próxima de suas mãos. [...] Jaci, vendo o sacrifício da índia, resolveu transformá-la numa estrela incomum. [...] Naiá virou a Vitória-Régia, a grande flor amazônica das águas calmas [...] E que só abre suas pétalas ao luar (Mont1alvernee, 2020,* p. 11-14*).*

Relação com a Física

Esse trecho foi utilizado para introduzir conceitos relacionados à óptica e à astronomia. Inicialmente, os estudantes discutiram o motivo de Naiá acreditar que a Lua estava ao seu alcance ao observá-la refletida nas águas do igarapé. A partir dessa situação, foi apresentada a explicação científica do fenômeno da reflexão da luz, destacando que a superfície relativamente calma

da água atua como um espelho, refletindo a luz proveniente da Lua e formando uma imagem virtual.

Também foi discutido que a Lua não possui luz própria, sendo visível porque reflete a luz emitida pelo Sol. Em seguida, abordou-se o comportamento da Vitória-Régia, cujas flores se abrem preferencialmente durante o período noturno, relacionando esse fenômeno aos ritmos biológicos das plantas e às adaptações evolutivas voltadas à polinização por insetos noturnos. Dessa forma, a narrativa possibilitou integrar conceitos de óptica, propagação e reflexão da luz, luminosidade da Lua e observação dos fenômenos naturais, evidenciando como a contemplação do céu e da natureza inspirou os povos originários a construir explicações simbólicas para fenômenos observados em seu cotidiano.

Figura 2 - Imagem da apresentação, explicitando o conhecimento dos povos originários do Brasil sobre o céu.



Fonte: Arquivo dos autores (2026).

O terceiro encontro coroou a intervenção através de rodas de conversa e atividades investigativas voltadas ao aprofundamento crítico. Como pode ser observado no registro fotográfico do ambiente (Figura 3), este momento foi caracterizado por uma configuração participativa, em que utilizamos recursos multimídia na sala de aula para coordenar os debates, enquanto os estudantes atuavam como protagonistas na formulação de sínteses relacionando os saberes tradicionais e a ciência escolar.

Figura 3 - Pibidianos e do professor supervisor guiando o debate.



Fonte: Arquivo dos autores (2026).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O encontro inicial foi marcado por um misto de entusiasmo e estranhamento. Ficou evidente a surpresa de grande parte dos alunos ao descobrir que os povos indígenas brasileiros possuíam um sistema astronômico próprio e sofisticado. Ao compartilharem seus conhecimentos prévios, muitos relataram que

só conheciam tais narrativas sob a ótica de "mitos" ou "lendas" infantis. Essa percepção inicial pôde ser constatada no registro das falas dos estudantes durante a roda de conversa, como exemplificado pelo Aluno A: "Eu achava que era só história de ninar, não sabia que eles usavam isso para plantar e pescar".

Esse estranhamento inicial e a posterior quebra de barreiras dialogam diretamente com o que aponta a literatura sobre o ensino de ciências decolonial. Estudos anteriores (Freitas, 2024) demonstram que, ao destronar o eurocentrismo como única narrativa possível para a Astronomia, os estudantes desenvolvem uma maior abertura para a alteridade e compreendem a ciência como uma construção humana e plural. O decolonialismo no ensino influencia positivamente a aprendizagem ao conectar a física aos contextos socioculturais, promovendo o que se conceitua como justiça epistêmica.

No segundo encontro, a estratégia de cruzar histórias tradicionais com explicações da física se provou um catalisador de interesse. Ao analisarem as imagens projetadas dos slides, os alunos foram estimulados a olhar para além do folclore. A transição da narrativa cultural para o fato físico subjacente permitiu à turma compreender que os fenômenos observados no céu podem assumir diferentes roupagens culturais, sem que uma anule a outra. Os estudantes passaram a traçar paralelos espontâneos entre as explicações tradicionais e as teorias dos livros didáticos, assimilando de forma prática o conceito de decolonialidade ao perceber que múltiplas matrizes de conhecimento podem coexistir e dialogar de igual para igual.

No terceiro encontro, refletido na dinâmica de diálogo capturada pela fotografia do professor supervisor e dos pibidianos em sala de aula, observou-se uma melhora na autonomia e segurança dos estudantes. O ambiente horizontalizado propiciou reflexões maduras sobre a preservação cultural e o racismo epistêmico que historicamente invisibilizou os saberes originários. Nessa esteira, os alunos demonstraram entender a ciência não como um bloco eurocêntrico imutável, mas como uma construção humana histórica, plural e em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência compartilhada na Escola Estadual de Educação Básica consolidou a astronomia indígena não apenas como um conteúdo curricular alternativo, mas como uma potente ferramenta pedagógica decolonial. O projeto alcançou êxito ao desconstruir a ideia de que a produção de ciência é monopólio da tradição europeia. Um exemplo efetivo desse sucesso foi observado quando os estudantes passaram a traçar paralelos espontâneos e críticos entre as metáforas das narrativas indígenas e os conceitos da física moderna apresentados nos livros didáticos, demonstrando autonomia intelectual.

Os principais reflexos positivos detectados foram o engajamento genuíno da turma e o florescimento do pensamento crítico. Esse engajamento se comprovou pela participação ativa e assídua nas rodas de conversa, bem como na capacidade dos alunos de problematizarem o racismo epistêmico que historicamente invisibilizou os saberes originários durante suas trajetórias escolares anteriores.

O método adotado, partindo da contação de histórias para a posterior investigação física dos fenômenos, aproximou os campos da ciência e da cultura de forma orgânica. Os principais reflexos positivos detectados foram o engajamento genuíno da turma, o florescimento do pensamento crítico e o fortalecimento do respeito à alteridade e à pluralidade cultural. Conclui-se, portanto, que abrir as portas da sala de aula para os saberes ancestrais é um passo indispensável para a construção de uma educação científica mais inclusiva, democrática e sintonizada com a riqueza identitária da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

AFONSO, G. B. Mitos e estações no céu tupi-guarani. **Scientific American Brasil**, São Paulo, 2006.

AFONSO, G. B. *et al*. **O Céu dos Índios Tembé**.Universidade do Estado do Pará, 1999.

ARAÚJO, D. C. C.; VERDEAUX, M. F. S; CARDOSO, W. T. Uma proposta para a inclusão de tópicos de astronomia indígena brasileira nas aulas de Física do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1035-1054, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170040011. Acesso em: 7 jul.2026.

FREITAS, N. C. *et al*. Ciência e diversidade: a astronomia indígena como meio de combater o racismo na educação. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 7, p. e21965,p. 1-13, dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.14564034. Acesso em: 7 jul. 2026.

VOLPATTO, R. Pororoca, a onda lendária. **Revista Construir Notícias**, [s.d.]. Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/pororoca-a-onda-lendaria/.Acesso em: 17 jul. 2026.

MONT'ALVERNEE, R. **A lenda da Vitória-Régia**. Ilustrações de Vanessa Alexandre. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 16 p. (Coleção Conta pra Mim). Disponível em:https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/vitoria_ regia_versao_digital.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

EIXO 4:

LINGUAGENS, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

25 A INTERDISCIPLINAR ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA CULTURA POPULAR VOLTADA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Castella Borda
Caline Carvalho de Oliveira
Carlos Daniel dos Santos
Juliete Santos da Silva
Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores demanda experiências que possibilitem a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as vivências concretas do cotidiano escolar. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma importante política pública de valorização da docência, ao promover a inserção de licenciandos nas escolas de Educação Básica e favorecer a aproximação entre teoria e prática (Gatti *et al*., 2014). No âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o programa tem contribuído para a construção de experiências formativas que fortalecem o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e ampliam as possibilidades de atuação dos futuros professores.

Entre essas experiências, destaca-se a parceria interdisciplinar entre os cursos de Música e Pedagogia, desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil, em Maceió/AL. Fundamentada na integração de saberes e no trabalho colaborativo, essa atuação busca construir práticas pedagógicas que articulem musicalização, ludicidade, cultura popular e desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção de conhecimentos e experiências culturais.

A interdisciplinaridade, conforme discute Fazenda (2011), constitui uma perspectiva educativa pautada no diálogo entre diferentes campos do saber, favorecendo práticas mais integradas e significativas. Na Educação Infantil, essa abordagem assume especial relevância por considerar a criança em sua integralidade, valorizando experiências que envolvem linguagem, corpo, imaginação, sensibilidade, movimento e interação social. Nesse contexto, a música apresenta-se como uma importante linguagem educativa, capaz de potencializar processos de aprendizagem, expressão e socialização (Brito, 2003). Paralelamente, a valorização da cultura popular nas práticas pedagógicas contribui para aproximar a escola das experiências culturais vivenciadas pelas crianças, fortalecendo identidades, memórias e sentimentos de pertencimento. Manifestações culturais como cantigas de roda, coral, Pastoril e Bumba Meu Boi representam importantes elementos do patrimônio cultural brasileiro e alagoano, possibilitando o desenvolvimento de experiências educativas que articulam arte, tradição, brincadeira e aprendizagem (Bidinotto; Fagundes, 2024).

Foi nesse contexto que as ações desenvolvidas pelo PIBID entre os anos de 2024 e 2026 buscaram promover o contato das crianças com diferentes manifestações da cultura popular, por meio de projetos interdisciplinares envolvendo coral infantil com cantigas de roda tradicionais, vivências relacionadas ao Pastoril e atividades voltadas ao Bumba Meu Boi. Tais experiências foram planejadas de forma colaborativa pelos bolsistas dos cursos de Música e Pedagogia, culminando em apresentações culturais que envolveram as crianças e a comunidade escolar. Diante disso, este capítulo tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências desenvolvidas pelo PIBID a partir da parceria interdisciplinar entre os cursos de Música e Pedagogia no Centro Municipal de Educação Infantil, evidenciando as contribuições da cultura popular para o desenvolvimento infantil e para a formação inicial dos universitários envolvidos no programa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PIBID e a formação inicial docente

A formação docente constitui um processo que envolve muito mais do que a aquisição de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma construção contínua que articula saberes acadêmicos, experiências práticas e reflexões sobre a realidade educacional. Nesse contexto, o PIBID tem se destacado como uma importante política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores, promovendo a aproximação entre universidade e escola e possibilitando aos licenciandos experiências significativas no cotidiano da Educação Básica.

A inserção dos estudantes nos espaços escolares favorece a compreensão dos desafios da profissão docente e contribui para a construção de uma postura crítica e reflexiva diante das práticas educativas. Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve ocorrer em estreita relação com a profissão, uma vez que é no contato com a realidade escolar que os futuros educadores constroem sua identidade profissional e desenvolvem os conhecimentos necessários ao exercício da docência.

Nessa perspectiva, o PIBID possibilita a articulação entre teoria e prática ao promover experiências de observação, planejamento e intervenção pedagógica. Conforme destacam Gatti *et al*. (2014), o programa contribui para uma formação mais contextualizada, permitindo aos licenciandos compreender as especificidades do trabalho docente e desenvolver práticas educativas mais significativas. Além disso, favorece o trabalho colaborativo entre universidade e escola, fortalecendo a troca de conhecimentos entre professores em formação, docentes da Educação Básica e professores universitários.

Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e resultam da interação entre conhecimentos acadêmicos, experiências pessoais e práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Dessa forma, o PIBID configura-se como um importante espaço de aprendizagem da docência, contribuindo para a formação de professores comprometidos com uma educação crítica, reflexiva e socialmente referenciada.

Interdisciplinaridade entre Música e Pedagogia na Educação Infantil

A interdisciplinaridade tem sido amplamente discutida no campo educacional como uma possibilidade de superação da fragmentação dos conhecimentos. Mais do que a integração de conteúdos, ela representa uma forma de compreender os processos educativos de maneira articulada, reconhecendo que o conhecimento se constrói por meio do diálogo entre diferentes áreas do saber.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude de abertura diante do conhecimento, fundamentada na cooperação, no diálogo e na construção coletiva dos saberes. Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar favorece experiências mais significativas, permitindo que diferentes linguagens e áreas do conhecimento se complementem no processo educativo.

Na Educação Infantil, essa abordagem torna-se especialmente relevante por considerar a criança em sua integralidade. As aprendizagens nessa etapa não acontecem de forma fragmentada, mas por meio de experiências que envolvem corpo, movimento, linguagem, imaginação, emoções e interações sociais. Assim, a aproximação entre Música e Pedagogia amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil ao integrar aspectos relacionados à expressão corporal, à oralidade, à criatividade, à ludicidade e à socialização.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, destacando a importância das múltiplas linguagens

no desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017). Nesse sentido, a música constitui uma linguagem capaz de potencializar experiências educativas significativas, favorecendo a construção de conhecimentos de forma prazerosa e contextualizada.

A parceria entre licenciandos dos cursos de Música e Pedagogia, especialmente no âmbito do PIBID, possibilita a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras, nas quais diferentes saberes dialogam em favor do desenvolvimento integral das crianças. Essa integração contribui não apenas para a aprendizagem infantil, mas também para a formação dos futuros professores, que passam a compreender a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar na construção das práticas educativas.

Música, musicalização e desenvolvimento infantil

A música está presente na vida das crianças desde os primeiros anos de vida, constituindo-se como uma importante forma de comunicação, expressão e interação com o mundo. Por meio das experiências musicais, as crianças entram em contato com sons, ritmos, movimentos e diferentes manifestações culturais, desenvolvendo habilidades que contribuem para sua formação integral.

Segundo Brito (2003), a musicalização infantil deve ser compreendida como um processo que favorece a criatividade, a sensibilidade, a imaginação e a expressão das crianças. Mais do que ensinar conteúdos musicais, trata-se de proporcionar experiências que permitam às crianças explorar sons, descobrir possibilidades de criação e expressar sentimentos e emoções.

Gainza (1988) destaca que as vivências musicais contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, estimulando capacidades como percepção, atenção, memória, coordenação motora e interação com o outro. A autora ressalta que a música possibilita aprendizagens que envolvem, simultaneamente, corpo, pensamento e afetividade.

Nessa mesma direção, Swanwick (2003) defende que a educação musical deve oferecer experiências estéticas significativas, permitindo que as crianças atribuam sentidos às suas vivências sonoras. Para o autor, aprender música envolve explorar, criar, interpretar e refletir sobre os sons, construindo conhecimentos por meio da participação ativa.

Na Educação Infantil, a música favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da percepção auditiva, da coordenação motora e das relações interpessoais. Além disso, atividades como cantigas, brincadeiras cantadas, jogos rítmicos e exploração sonora promovem a participação coletiva, fortalecem vínculos afetivos e ampliam as possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, a musicalização constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de experiências educativas significativas.

Cultura popular, infância e práticas pedagógicas

A cultura popular constitui um importante patrimônio construído historicamente pelos diferentes grupos sociais, reunindo saberes, tradições, valores, crenças e formas de expressão que são transmitidos entre gerações. Suas manifestações estão

presentes em brincadeiras, cantigas, danças, festas, histórias, parlendas e folguedos, compondo parte significativa da identidade cultural das comunidades.

Para Brandão (2017), a cultura pode ser compreendida como uma trama de significados produzida pelos sujeitos em suas relações sociais. Nessa perspectiva, a cultura popular representa um espaço de construção de conhecimentos e de produção de sentidos sobre o mundo, refletindo as experiências e os modos de vida das diferentes populações.

Ao discutir a presença da cultura popular na Educação Infantil, Bidinotto e Fagundes (2024) afirmam que as práticas pedagógicas se tornam mais significativas quando dialogam com as experiências culturais vivenciadas pelas crianças. Segundo os autores, a valorização da cultura popular contribui para aproximar o currículo da realidade dos estudantes, fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e aprendizagem.

Essa compreensão está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir conhecimentos, estabelecer relações e participar ativamente da construção da cultura. Nessa perspectiva, as experiências culturais das crianças devem ser consideradas elementos fundamentais para a organização das práticas pedagógicas.

Bidinotto e Fagundes (2024) ressaltam ainda que as manifestações culturais infantis podem constituir importantes pontos de partida para o planejamento docente, favorecendo práticas mais contextualizadas e significativas. Ao valorizar os

saberes presentes no cotidiano das crianças, a escola fortalece o sentimento de pertencimento, a identidade cultural e a participação ativa nos processos educativos.

Freire (2016) também defende uma educação comprometida com a valorização dos saberes construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais e culturais. Para o autor, o processo educativo deve partir da realidade dos educandos, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e reconhecendo-os como protagonistas de sua aprendizagem.

No contexto do PIBID, a articulação entre música, cultura popular e Educação Infantil possibilita a construção de experiências pedagógicas que valorizam a identidade cultural das crianças e promovem aprendizagens significativas. Cantigas de roda, cirandas, brincadeiras tradicionais, cocos, parlendas e folguedos populares, como o Pastoril, constituem importantes recursos pedagógicos por aproximarem as crianças de suas referências culturais e ampliarem suas experiências de aprendizagem.

Entre as diversas manifestações culturais que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacam-se aquelas que articulam música, dança, oralidade, expressão corporal e interação social. Nesse contexto, experiências envolvendo o coral infantil e folguedos populares, como o Pastoril e o Bumba Meu Boi, constituem importantes possibilidades educativas, uma vez que favorecem o contato das crianças com diferentes linguagens artísticas e culturais. Além de promoverem a ampliação do repertório cultural, essas manifestações contribuem para o fortalecimento da identidade cultural,

do sentimento de pertencimento e da valorização das tradições populares presentes na comunidade.

Dessa forma, a parceria interdisciplinar entre Música e Pedagogia evidencia o potencial da cultura popular como elemento estruturante de práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras, contribuindo tanto para o desenvolvimento integral das crianças quanto para a formação crítica e sensível dos futuros professores.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, desenvolvido a partir das ações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado aos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e descrever experiências, vivências e processos educativos construídos no contexto escolar, considerando os significados atribuídos pelos participantes às práticas desenvolvidas.

As atividades foram realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), instituição pertencente à rede pública municipal de ensino de Maceió, Alagoas. O trabalho contemplou turmas de Maternal I, Maternal II, 1º Período e 2º Período da Educação Infantil, envolvendo crianças em diferentes etapas do desenvolvimento infantil. A equipe participante foi composta por oito bolsistas do PIBID, oriundos dos cursos de Música e Pedagogia, que atuaram de forma colaborativa na elaboração, no planejamento e na execução das intervenções pedagógicas.

As ações ocorreram semanalmente, em dois encontros por semana, com permanência aproximada de três horas na instituição e realização de cerca de uma hora de intervenção direta com as crianças.

A construção dos dados ocorreu por meio da observação participante, estratégia metodológica que possibilitou o acompanhamento das rotinas escolares, das interações entre crianças e educadores e dos processos de desenvolvimento das atividades propostas. Essa aproximação com o cotidiano da instituição favoreceu a compreensão das necessidades das turmas e contribuiu para a elaboração de práticas pedagógicas alinhadas às características e aos interesses das crianças.

Durante o período de atuação, foram desenvolvidos projetos pedagógicos fundamentados na valorização da cultura popular e na integração entre música e educação. Entre as experiências realizadas, destacam-se a formação de um coral infantil com cantigas de roda tradicionais, envolvendo ensaios, brincadeiras cantadas e apresentação em culminância; o projeto sobre o Pastoril, que contemplou momentos de contextualização histórica e cultural da manifestação popular, seguidos de ensaios e apresentação artística; e o projeto sobre o Bumba Meu Boi, atualmente em desenvolvimento, que inclui atividades de sensibilização cultural, contação da lenda, construção coletiva do boi e preparação para a culminância junina.

As intervenções foram planejadas de forma interdisciplinar, articulando conhecimentos da Música e da Pedagogia com os princípios da Educação Infantil, especialmente aqueles relacionados às interações, às brincadeiras, à expressão corporal,

à oralidade, à musicalização e à valorização da cultura popular. Dessa forma, buscou-se promover experiências educativas significativas para as crianças e, simultaneamente, contribuir para a formação inicial dos licenciandos por meio da vivência prática, da reflexão coletiva e da aproximação com a realidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências oferecidas pelo programa nos levaram a compreender a Pedagogia de forma ampla, contribuindo para a formação integral da criança. A interdisciplinaridade entre Pedagogia e Música abriu caminhos para que diferentes áreas do saber pudessem se relacionar, permitindo compreender as conexões e as possibilidades de um trabalho conjunto. Essas vivências possibilitaram, ainda, a troca constante de conhecimentos entre os oito bolsistas dos dois cursos e os docentes das turmas de Maternal I, Maternal II, 1º Período e 2º Período.

A cultura popular esteve presente em nosso cotidiano de intervenções, sendo trabalhada por meio de manifestações culturais no espaço escolar, uma vez que o centro educacional onde atuamos se constitui como um espaço de exploração e reconhecimento das raízes culturais das crianças. As ações realizadas ao longo dos projetos do coral infantil, do Pastoril e do Bumba Meu Boi resultaram em momentos de forte engajamento coletivo, culminando em apresentações que envolveram não apenas as crianças, mas também as famílias e a comunidade escolar, fortalecendo os laços entre a escola e as tradições culturais locais.

Nos trabalhos desenvolvidos, observaram-se avanços significativos relacionados ao processo de musicalização, espe-

cialmente no que se refere à atenção auditiva, à percepção dos diferentes volumes sonoros durante a execução das canções populares e à coordenação entre movimento corporal e ritmo. A utilização de instrumentos musicais confeccionados pelas próprias crianças contribuiu para o enriquecimento dessas experiências, favorecendo a socialização, a concentração e a participação ativa no fazer musical coletivo. Ao longo das intervenções, constatou-se o crescente engajamento das crianças nas atividades, evidenciado pela memorização espontânea da sequência das músicas e pela apropriação lúdica do repertório trabalhado, reafirmando a relevância do brincar musical como estratégia pedagógica.

A partir dessas vivências, os resultados alcançados têm se mostrado proveitosos para a formação inicial dos licenciandos, constituindo experiências que contribuem para uma atuação docente mais ativa e reflexiva. A necessidade de adequar as intervenções às diferentes faixas etárias exigiu a construção de estratégias pedagógicas flexíveis, enquanto o planejamento colaborativo entre os bolsistas de Música e Pedagogia favoreceu o exercício do trabalho coletivo. Essa vivência cotidiana tem contribuído para a construção de um pensamento crítico sobre o fazer pedagógico, consolidando-se como um importante espaço de formação da identidade profissional dos futuros professores.

Diante do exposto, entende-se que a parceria interdisciplinar entre Música e Pedagogia, desenvolvida no âmbito do PIBID, tem se mostrado uma experiência formativa em duplo sentido: para as crianças, ao ampliar seu contato com a cultura popular e fortalecer sua identidade cultural; e para os licenciandos, ao proporcionar uma vivência concreta da docência, pautada no di-

álogo entre diferentes áreas do conhecimento. Essa articulação reforça a importância de práticas pedagógicas que aproximem escola, cultura e comunidade, consolidando-se como um caminho significativo tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a formação inicial de professores comprometidos com uma educação sensível às raízes culturais de seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração das propostas desenvolvidas pelo PIBID, por meio da parceria interdisciplinar entre os cursos de Música e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), demonstrou a importância da aproximação entre universidade, escola e comunidade na construção de práticas educativas mais significativas na Educação Infantil.

As ações realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil demonstraram que a integração entre música, cultura popular e Pedagogia amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças, favorecendo o desenvolvimento da expressão, da criatividade, da sensibilidade, da oralidade, do movimento e das interações sociais. As vivências com cantigas de roda, coral infantil, Pastoril e Bumba Meu Boi possibilitaram às crianças o contato com diferentes manifestações culturais, fortalecendo os vínculos de pertencimento, a valorização das tradições presentes em seu contexto social e a preservação da identidade cultural dessas expressões na memória das crianças da Educação Infantil.

Além das contribuições para o desenvolvimento infantil, o projeto revelou-se um importante espaço de formação para os licenciandos envolvidos, possibilitando a construção de saberes

docentes por meio da vivência prática, do planejamento coletivo e da reflexão sobre o fazer pedagógico. A parceria entre Música e Pedagogia mostrou-se fundamental para compreender a criança em sua integralidade, reconhecendo que diferentes áreas do conhecimento podem dialogar e contribuir para uma educação mais humana, criativa e contextualizada.

Dessa forma, conclui-se que o PIBID se constitui como uma importante política de formação inicial docente, ao promover experiências que articulam teoria e prática e aproximam os futuros professores da realidade escolar. A interdisciplinaridade e a valorização da cultura popular apresentam-se como caminhos potentes para a construção de práticas pedagógicas que respeitam as singularidades da infância e reconhecem a criança como sujeito ativo, histórico e cultural em seu processo de descoberta e compreensão de um mundo tão rico e diverso.

REFERÊNCIAS

BIDINOTTO, T. S.; FAGUNDES, M. A cultura popular e a prática pedagógica na educação infantil. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 12, p. 1-21, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n12-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GATTI, B. A. *et al*. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

26 A MEDIÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS DO PIBID

Karinna Vieira de Lima
Mônica Patrícia da Silva
Renata Maria Malta da Costa

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltada à formação inicial de professores. Ao participarem do programa, os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano de escolas públicas de educação básica, promovendo a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e desenvolvendo competências pedagógicas essenciais ao exercício da profissão docente. Espera-se que a participação no programa contribua para a elevação da qualidade da formação inicial dos docentes e, consequentemente, para a valorização do magistério (Brasil, 2024).

Os bolsistas do PIBID participam de atividades tanto na universidade quanto nas escolas parceiras. Na universidade, são realizadas atividades com bolsistas e coordenadores de área, com o objetivo de articular as ações do projeto, promover estu-

dos teóricos e metodológicos e socializar experiências vivenciadas nas escolas. Além disso, são ofertadas oficinas com temáticas relevantes para a formação dos bolsistas. Nas escolas parceiras, por sua vez, os bolsistas atuam em sala de aula sob a orientação de um professor supervisor, planejando e desenvolvendo atividades didáticas relacionadas às temáticas dos subprojetos.

A questão explorada no presente trabalho surgiu durante uma das oficinas realizadas na universidade. Intitulada "Akpalô", palavra de origem iorubá que significa "contador de histórias", a oficina foi ministrada por um estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que atua como contador de histórias em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) voltada ao desenvolvimento infantojuvenil. Durante a atividade, as bolsistas puderam compreender o conceito de mediação de leitura e de contação de histórias, sua importância para a formação de leitores, além de conhecer técnicas e estratégias para a realização dessas práticas. Ao contrastarem os conhecimentos construídos na oficina com suas experiências prévias no ambiente escolar, surgiram inquietações relacionadas à atuação das bolsistas e aos limites e às possibilidades dessas ações enquanto práticas de letramento na Educação Infantil.

Compreendemos a mediação de leitura como uma ação que tem como objetivo fomentar a prática cultural da leitura, aproximando públicos que anteriormente não tinham acesso a ela ou que possuíam acesso reduzido. Essas ações podem ocorrer tanto em espaços públicos, como bibliotecas, livrarias e escolas, quanto em espaços privados, como o lar. Trata-se de um processo diretamente relacionado à cidadania, por estimu-

lar o desenvolvimento do senso crítico e a emancipação social dos indivíduos. É importante destacar que esse processo requer intencionalidade e continuidade, demandando planejamento e desenvolvendo-se ao longo do tempo (Munita, 2024).

O mediador é o agente social responsável por promover essa ação de acordo com o contexto específico em que ela ocorre. No contexto escolar, o papel do professor é definido por Munita (2024, p. 102) como o de "mediador de leitura literária escolar", em razão das especificidades da educação formal e da relação desenvolvida com os textos. Na escola, o foco da ação está nas práticas de apropriação da cultura escrita, buscando formar leitores literários capazes de apreciar produções culturais em suas dimensões estética e crítica. O professor contribui para o desenvolvimento do estudante como leitor ao criar situações de leitura baseadas na proximidade, no acompanhamento, no diálogo e no afeto (Munita, 2024).

Nessa perspectiva, a mediação de leitura pode ser compreendida como uma possibilidade de prática educativa a ser desenvolvida na Educação Infantil, favorecendo a aproximação das crianças com a leitura e a escrita e respeitando as particularidades dessa etapa da educação e do desenvolvimento infantil.

O presente trabalho constitui-se como um relato de experiência que tem como objetivo apresentar e refletir sobre as vivências das autoras como bolsistas do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Alfabetização do PIBID/UFAL. Para tanto, busca-se discutir uma experiência de mediação de leitura realizada com uma turma do segundo período de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Maceió, Alagoas.

O relato está organizado em quatro seções: inicialmente, apresenta-se a metodologia adotada; em seguida, discute-se a relação entre mediação de leitura, contação de histórias e formação de leitores na infância; na sequência, apresenta-se a intervenção realizada no âmbito do PIBID e, por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

METODOLOGIA

A natureza do relato de experiência é de cunho qualitativo, visando descrever e refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID. Sobre o relato de experiência enquanto metodologia de pesquisa, Mussi, Flores e Almeida (2021) afirmam que o relato de experiência:

> [...] em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64).

Dessa forma, a metodologia foi escolhida com o intuito de promover uma articulação mais consistente entre a reflexão teórica e a prática pedagógica, possibilitando a construção de sentidos a partir da realidade vivenciada. Para a produção dos dados, foram utilizados registros fotográficos e diários de aula, posteriormente analisados à luz de referenciais normativos e teóricos relacionados à Educação Infantil e ao letramento. Para fundamentar a análise, foram mobilizados autores como Vigotski (2007), Abramovich (2009) e Soares (2020), além de documen-

tos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

A escrita de diários de aula constitui uma prática incentivada no PIBID, por configurar-se como um instrumento metodológico que possibilita refletir sobre as experiências vivenciadas e sobre o próprio processo formativo. Conforme aponta Zabalza (2004), o diário de aula permite ao docente tomar certa distância de sua prática, favorecendo a reflexão sobre as dimensões pessoais e profissionais da docência. Nesse espaço, é possível registrar e analisar, de maneira sistemática, aspectos pedagógicos, relações interpessoais estabelecidas em sala de aula e dilemas que emergem no cotidiano escolar, além de autoavaliar a própria atuação, organizar ideias e refletir sobre sentimentos relacionados ao exercício docente. Assim, a escrita dos diários configura-se como um exercício de reflexão sobre a prática e de autoconhecimento, contribuindo para a construção da identidade docente e para a articulação entre teoria e prática.

MEDIAÇÃO DE LEITURA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA

Inicialmente, faz-se necessário afirmar que a Educação Infantil não tem como finalidade a alfabetização formal e sistemática. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a consolidação da alfabetização ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º ano. Na Educação Infantil, busca-se promover o desenvolvimento integral da criança, garantindo experiências de interação, explora-

ção e aprendizagem por meio das brincadeiras e de diferentes linguagens. Na pré-escola, é possível potencializar outro processo, distinto, mas articulado à alfabetização: o letramento, compreendido por Soares (2020) como a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa etapa, essa aproximação deve ocorrer de maneira lúdica e contextualizada, respeitando o desenvolvimento e os ritmos individuais das crianças. Para isso, podem ser desenvolvidas estratégias que despertem sua curiosidade e favoreçam a reflexão sobre a linguagem escrita, estimulando também o interesse pela leitura. Por meio dessas práticas, as crianças podem compreender as funções sociais dos textos, ampliar suas experiências estéticas e reconhecer-se como produtoras de cultura e linguagem.

A inserção da criança na cultura escrita constitui um aspecto contemplado nos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil, que preveem experiências com diferentes linguagens e manifestações artísticas e culturais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) definem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas nessa etapa.

Esses eixos orientam o trabalho educativo com as crianças, reconhecendo que elas aprendem nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo, ao mesmo tempo em que compreendem a brincadeira como uma experiência fundamental na infância. O documento também estabelece princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as práticas pedagógicas. Entre os princípios estéticos, destacam-se a sen-

sibilidade, a criatividade e a ludicidade. Considerando esses aspectos, as DCNEI estabelecem que o currículo da Educação Infantil deve assegurar experiências que possibilitem às crianças o contato e a interação com diferentes manifestações artísticas e culturais, entre elas a literatura.

Em consonância com as Diretrizes, a BNCC estabelece, no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a importância de experiências de leitura e do contato das crianças com diferentes textos e práticas de linguagem (Brasil, 2018). Nesse sentido, no cotidiano da Educação Infantil, diversas práticas pedagógicas são desenvolvidas com o objetivo de possibilitar o contato da criança com a leitura, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da linguagem e do conhecimento de mundo. Entre essas práticas, destacam-se a mediação de leitura e a contação de histórias, nas quais o professor atua como mediador entre a criança e o texto literário, promovendo experiências relevantes para a aproximação com a literatura e para a formação do leitor na infância.

Por meio da leitura, a criança entra em contato com um universo de possibilidades, imaginação e ludicidade. Segundo Abramovich (2009, p. 17), ler significa "[...] ouvir, sentir e enxergar com os olhos da imaginação". A autora aponta, ainda, que a contação de histórias constitui uma prática que exige preparação por parte do contador. Nesse sentido, é necessário que o narrador se aproprie previamente da narrativa escolhida, a fim de evitar dificuldades relacionadas à pronúncia de palavras, ao desconhecimento dos diferentes momentos da história ou

à inadequação de determinadas temáticas ao público a que a leitura se destina.

Durante a contação de histórias, é importante que a criança seja envolvida pelas diferentes estratégias expressivas utilizadas pelo contador, como as variações de entonação e de ritmo em momentos específicos da narrativa. Ao narrar, por exemplo, um segredo presente na trama, o contador pode utilizar um tom mais baixo ou sussurrado, favorecendo a atenção e a expectativa do público infantil. A escuta das narrativas possibilita às crianças criar cenários imaginários e universos simbólicos repletos de possibilidades.

A mediação de leitura e a contação de histórias são práticas presentes na Educação Infantil e, embora apresentem aproximações, possuem características distintas. Quando nos referimos à mediação de leitura, estamos tratando de uma intervenção que mantém o texto e o livro como elementos centrais da experiência, buscando favorecer a compreensão e a construção de sentidos por parte do leitor e utilizando provocações e questionamentos que estimulem o diálogo e a formação de leitores.

A contação de histórias, por sua vez, apresenta maior aproximação com a ludicidade e com a dimensão performática da narrativa, podendo recorrer a recursos como adereços, figurinos, diferentes entonações de voz, gestos e movimentos corporais. Nessa prática, o contador pode mobilizar recursos expressivos e criativos para produzir diferentes efeitos na narrativa. Desse modo, enquanto na contação de histórias a atenção tende a concentrar-se na performance do contador, na mediação

de leitura o livro e o texto permanecem como elementos centrais da experiência leitora.

Em síntese, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é importante para ampliar o repertório cultural das crianças, favorecer sua inserção na cultura escrita e estimular experiências de leitura por prazer. Essa perspectiva encontra respaldo nos documentos normativos que orientam essa etapa da educação, os quais ressaltam a importância das experiências com diferentes linguagens, da literatura e das interações para o desenvolvimento integral das crianças.

A seguir, discutiremos uma experiência planejada e desenvolvida a partir dos pressupostos apresentados nesta seção.

DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO REALIZADA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção foi realizada sob a supervisão da professora regente da turma e contou com a participação de crianças de 5 e 6 anos de idade. Os momentos de mediação de leitura já integravam a rotina diária da turma, ocorrendo durante a roda de conversa realizada no início do dia, o que favorecia a interação entre as bolsistas e as crianças. Durante a prática, foi utilizado um livro infantil ilustrado como recurso pedagógico. Com o intuito de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a formulação de hipóteses acerca da linguagem escrita, as bolsistas realizaram questionamentos ao longo da mediação, incentivando a participação das crianças e a construção ativa de sentidos.

Na mediação de leitura, foi trabalhado o livro *Assim como você*, de Guido van Genechten, publicado em 2019 pela edito-

ra Saber e Ler, com tradução de Janice Florido. A obra aborda aspectos compartilhados entre seres humanos e animais, evidenciando comportamentos, sentimentos e necessidades que aproximam esses dois grupos. A escolha do livro ocorreu em razão do interesse demonstrado pela turma pelos animais, temática frequentemente explorada nas propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente. Ao longo da narrativa, o autor apresenta situações em que os animais manifestam ações e sentimentos semelhantes aos dos seres humanos, como sentir sede, gostar de carinho e brincar. Na Figura 1, são apresentados alguns dos questionamentos direcionados às crianças ao longo da leitura, os quais contribuíram para estimular sua participação e favorecer a construção de sentidos durante a mediação.

Figura 1 - Páginas do livro "Assim como você" de Guido Van Genechten.



Fonte: Editora Casa Cultural (2019).

Inicialmente, antes da realização da mediação de leitura, apropriamos-nos da narrativa, buscando compreender o tema central da obra e observar atentamente suas ilustrações. Em seguida, as crianças foram organizadas em uma grande roda na

sala de referência, momento em que o livro foi apresentado ao grupo. Inicialmente, foram realizados questionamentos acerca da capa da obra, incentivando as crianças a identificarem os animais presentes nas ilustrações e a formularem hipóteses sobre o conteúdo da narrativa.

Na sequência, apresentamos o autor e iniciamos a leitura da história. Durante a leitura, mantivemos o livro posicionado ao lado do corpo e levemente voltado para as crianças, conforme apresentado nas figuras abaixo, de modo a possibilitar o acompanhamento da narrativa e das ilustrações. Ao final de cada página, as imagens eram direcionadas ao grupo, permitindo que as crianças observassem com maior atenção os detalhes das ilustrações e estabelecessem relações entre os elementos visuais e o desenvolvimento da narrativa.

Figura 2 - Mediação de leitura da história: Assim como você.



Fonte: As autoras (2026).

Durante a mediação, as crianças realizaram diversos questionamentos sobre os animais e demonstraram entusiasmo ao perceber semelhanças entre os hábitos dos animais e os dos seres humanos, como o ato de tomar banho. Em determinado momento, uma das crianças perguntou: "Tia, onde os animais acham sabonete para tomar banho?". A partir dessa questão, a turma foi incentivada a refletir e compartilhar hipóteses sobre como os animais realizam sua higiene.

Outros questionamentos também surgiram durante a mediação, como: "Se todos os animais gostam de receber carinho, como se faz carinho em um peixe?". A partir dessa reflexão, algumas crianças passaram a mencionar animais nos quais acreditavam ser difícil demonstrar carinho. Uma delas comentou sobre o porco-espinho, enquanto outra citou um touro bravo. Além disso, algumas crianças mencionaram animais marinhos, afirmando que seria difícil acariciá-los por viverem no fundo do mar.

Ao término da mediação de leitura, as crianças foram questionadas sobre suas percepções acerca da história e sobre o que já sabiam a respeito das semelhanças entre os animais e os seres humanos. Nesse momento, passaram a comentar, de forma entusiasmada, quais animais gostariam de ser. Entre as respostas, foram mencionados cachorro, gato, coelho e aves.

De modo geral, a intervenção desenvolvida possibilitou compreender a mediação de leitura como uma importante estratégia pedagógica para promover a participação das crianças, estimular a criatividade e a imaginação, favorecer a formulação de hipóteses e contribuir para o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil.

Com base nas reflexões apresentadas, a próxima seção apresenta as considerações finais deste relato, retomando os principais aspectos discutidos e as contribuições da experiência desenvolvida no âmbito do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relato possibilitou refletir sobre as potencialidades da mediação de leitura e suas contribuições para a inserção das crianças na cultura letrada. A experiência vivenciada no âmbito do PIBID evidenciou a importância do planejamento de propostas que considerem os interesses das crianças e valorizem sua participação ativa nos processos de letramento. Nesse sentido, a mediação favorece a interação das crianças com a literatura de maneira significativa, enquanto o mediador desempenha papel fundamental ao incentivar a participação, o diálogo e a construção de sentidos a partir da narrativa.

Além disso, a metodologia utilizada e o uso de fontes documentais, como registros fotográficos e diários de aula, possibilitaram uma reflexão mais aprofundada sobre a intervenção realizada. Os referenciais teóricos e normativos analisados, por sua vez, contribuíram para compreender a mediação de leitura como uma importante estratégia pedagógica para a formação de leitores desde a Educação Infantil. Por fim, destaca-se a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores, ao promover a articulação entre teoria e prática, em uma perspectiva de práxis, e proporcionar experiências que contribuem para a construção de uma atuação docente mais crítica, reflexiva e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542. Acesso em: 19 ago. 2026.

MUNITA, F. **Eu, mediador (a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2024.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 7 mai. 2026.

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

ZABALZA, M. **Os diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

27 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO DICIONÁRIO ILUSTRADO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Maria Aparecida de Farias
Marta Maria Minervino dos Santos
Ana Karolyne de Melo Afonso Ferreira
Poliana da Silva França
Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva contemporânea da educação, compreender a linguagem significa reconhecer que aprender a ler e escrever ultrapassa a decodificação de palavras e códigos linguísticos. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita e leitura, enquanto o letramento está relacionado à capacidade de interpretar, compreender e utilizar a linguagem nas práticas sociais do cotidiano. Dessa forma, ambos os processos se articulam e se complementam na construção de sujeitos críticos, participativos e capazes de interagir de maneira significativa no mundo social e cultural.

Nesse contexto, o ensino da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I exige práticas pedagógicas que

aproximem as crianças dos usos sociais da leitura e da escrita, possibilitando experiências que dialoguem com suas vivências, repertórios e formas de compreender o mundo. Nessa perspectiva, Soares (2020, p. 27) destaca que o letramento implica diversas habilidades, tais como:

> [...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos [...] (Soares, 2020, p. 27).

Portanto, o letramento ultrapassa a dimensão técnica da aprendizagem da língua, envolvendo a leitura de mundo, a construção de sentidos e a compreensão da linguagem em situações reais de comunicação.

Entretanto, observa-se que alguns recursos pedagógicos ainda são utilizados de maneira limitada no ambiente escolar. É o caso do dicionário, frequentemente associado apenas à busca pelo significado de palavras desconhecidas, sem que sejam exploradas suas múltiplas possibilidades formativas no desenvolvimento da leitura, da escrita e da ampliação do vocabulário.

Diante dessa realidade, o presente capítulo, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), teve como objetivo descrever o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento por meio da construção coletiva de um dicionário ilustrado, articulando palavra, significado, imagem e uso social da linguagem. De acordo com Soares (2020),

> [...] sobretudo no ciclo de alfabetização e letramento, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu repertório léxico (Soares, 2020, p. 237).

Dessa forma, buscou-se ampliar o repertório lexical das crianças, estimular práticas de leitura e escrita contextualizadas e favorecer a compreensão da função prática e social da linguagem no cotidiano. A proposta foi organizada a partir do estudo de palavras novas, discutindo inicialmente seus significados e exemplos simples relacionados às vivências das crianças. Em seguida, os estudantes produziram ilustrações representando situações do cotidiano associadas às palavras estudadas e, posteriormente, elaboraram pequenos textos sobre o entendimento construído acerca do vocabulário trabalhado e suas formas de utilização nas práticas sociais diárias.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

As discussões contemporâneas acerca da alfabetização evidenciam a necessidade de compreender a aprendizagem da língua escrita para além da aquisição de habilidades mecânicas de codificação e decodificação. Nessa perspectiva, a criança é entendida como sujeito ativo na construção de conhecimentos, capaz de produzir sentidos e interpretar o mundo por meio das múltiplas linguagens que permeiam seu contexto social. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita deve oportunizar experiências significativas que favoreçam a reflexão sobre a linguagem, suas funções e seus usos nas diferentes práticas sociais. Tal com-

preensão reforça a importância de estratégias pedagógicas que articulem alfabetização e letramento, promovendo uma aprendizagem contextualizada e socialmente relevante.

O conhecimento lexical não apenas amplia as possibilidades de comunicação, mas também contribui para a compreensão textual, para a construção de conceitos e para a participação ativa das crianças em diferentes situações de interação social. Nessa perspectiva, Krieger (2004, p. 107) afirma que o dicionário, em sua função didática mais evidente, serve para "ampliar e aperfeiçoar" o conhecimento do léxico de uma língua e, em decorrência disso, sua utilização é muito produtiva para o desenvolvimento de atividades fundamentais, como a leitura e a produção textual, nos diferentes níveis e patamares que essas atividades comportam. Assim, mais do que um instrumento de consulta, o dicionário configura-se como uma ferramenta de aprendizagem que possibilita às crianças ampliar seu repertório linguístico, atribuir sentidos às palavras e estabelecer relações mais significativas com a leitura e a escrita, aspectos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento.

No âmbito dessas discussões, o dicionário pode ser compreendido não apenas como um instrumento de consulta ou um repositório de definições, mas como um gênero textual que circula socialmente e que produz sentidos no processo de interação com o leitor. Conforme Pontes e Santiago (2009), "há de esgotar o potencial de informações que o dicionário possa oferecer ao aluno, não o resumindo na simples função de tira-dúvidas, o que limita extremamente seus usos em sala de aula". Nesse sentido, o uso do dicionário em sala de aula possibilita que os estudantes

desenvolvam uma leitura mais crítica e reflexiva, compreendendo que os significados das palavras se constroem em contextos históricos e sociais. Assim, ao explorar o dicionário como prática de linguagem, as crianças podem ampliar suas competências de leitura, interpretação e produção de sentidos, reconhecendo-o como um gênero discursivo que contribui para a formação de leitores mais autônomos e conscientes do funcionamento da língua em diferentes situações comunicativas.

Nesse cenário, o dicionário ilustrado assume papel fundamental na formação de leitores e produtores de textos, visto que integra elementos verbais e visuais na construção do conhecimento linguístico. Ao associar palavras, imagens e experiências cotidianas, esse instrumento favorece a compreensão de significados, estimula a curiosidade e amplia as oportunidades de leitura e produção escrita. Além disso, possibilita que as crianças assumam uma postura mais ativa diante da aprendizagem, participando da construção dos próprios conhecimentos sobre a língua. Nessa perspectiva, o dicionário ilustrado configura-se como um recurso pedagógico capaz de contribuir significativamente para práticas de alfabetização e letramento que valorizam a interação, a criatividade e a formação crítica dos estudantes.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito das atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi articulada uma proposta de ensino de Língua Portuguesa voltada à ampliação do repertório lexical e à utilização de novos vocábulos em situações do cotidiano, no con-

texto do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência que descreve a implementação de uma aula destinada à construção de um dicionário ilustrado. Para a coleta de dados, utilizamos o diário de bordo, no qual foram registradas as observações, o engajamento e as reações dos alunos participantes. A análise dos dados foi realizada a partir das observações registradas, possibilitando uma reflexão crítica sobre as atividades, inseridas em uma sequência didática desenvolvida com uma turma do segundo ano, acompanhada pelo PIBID desde 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em Arapiraca-AL.

Nesse contexto, partiu-se do pressuposto de que a interação entre diferentes linguagens, especialmente a integração entre palavra, imagem e texto, contribui de maneira significativa para o processo de apropriação e ressignificação de novos vocabulários pelas crianças. As atividades foram organizadas de forma sequencial, contemplando momentos de exploração de palavras previamente selecionadas, discussão coletiva de seus significados e produção de ilustrações que representassem os conceitos trabalhados, possibilitando a participação ativa dos estudantes na construção do material.

Além disso, a proposta priorizou uma abordagem pedagógica de caráter interativo e colaborativo, valorizando as experiências prévias dos alunos e incentivando a oralidade, a criatividade e a associação entre linguagem e contexto social. Dessa forma, a produção do dicionário ilustrado constituiu-se não apenas como uma atividade de sistematização lexical, mas como um processo de aprendizagem significativo, mediado pela

orientação docente e pelo uso de recursos visuais como suporte à compreensão.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO CONTEXTUALIZADAS: A EXPERIÊNCIA DO DICIONÁRIO ILUSTRADO

A análise da atividade evidencia que a construção do dicionário ilustrado na alfabetização favoreceu a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo situações em que a leitura, a escrita e a interpretação foram utilizadas de forma integrada. Ao investigar os significados das palavras, relacioná-los a situações cotidianas e representá-los por meio de ilustrações, as crianças assumiram uma postura mais ativa diante da construção do conhecimento. Esse envolvimento demonstra que práticas pedagógicas contextualizadas podem favorecer aprendizagens mais significativas, pois aproximam os conteúdos escolares das experiências vividas pelos estudantes.

Outro aspecto importante observado durante a atividade foi a ampliação do repertório vocabular das crianças. O contato com palavras pouco usuais em seu cotidiano estimulou a curiosidade, a busca por novos significados e a reflexão sobre diferentes formas de utilização da linguagem. Nesse sentido, o dicionário ilustrado mostrou-se um recurso capaz de favorecer o desenvolvimento lexical, contribuindo para a compreensão de textos e para a ampliação das possibilidades de expressão oral e escrita. Além disso, a articulação entre linguagem verbal e visual revelou-se um elemento fundamental para a construção dos sentidos. As ilustrações produzidas pelos estudantes não apenas complementaram os significados das palavras estudadas, mas

também evidenciaram processos de interpretação, criatividade e representação de situações cotidianas.

Vale ressaltar que a relação entre texto e imagem possibilitou que as crianças expressassem seus conhecimentos de diferentes formas, favorecendo a compreensão dos vocábulos trabalhados e contribuindo para o fortalecimento das práticas de alfabetização e letramento. Dessa maneira, a multimodalidade mostrou-se uma estratégia relevante para potencializar a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Em termos práticos, é importante destacar algumas produções dos estudantes que evidenciam as potencialidades pedagógicas do dicionário ilustrado para os processos de alfabetização e letramento.

Na Figura 1, por exemplo, um dos alunos recebeu a palavra "cortesia" e a representou por meio de uma ilustração que retrata uma menina cuidando e regando flores. Complementando a atividade, o estudante produziu o texto: "Ana cuida dos seus gatos com muita gentileza, amor e cortesia". A produção revela não apenas a compreensão do significado da palavra trabalhada, mas também sua capacidade de relacionar a situações concretas do cotidiano. Observamos que o aluno atribuiu sentido ao novo vocabulário, articulando linguagem verbal e visual de maneira coerente. Além disso, a escolha de exemplos vinculados às experiências cotidianas demonstra que a aprendizagem ultrapassou a simples memorização da definição, evidenciando a apropriação da palavra em contextos reais de uso, aspecto fundamental para o desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento.

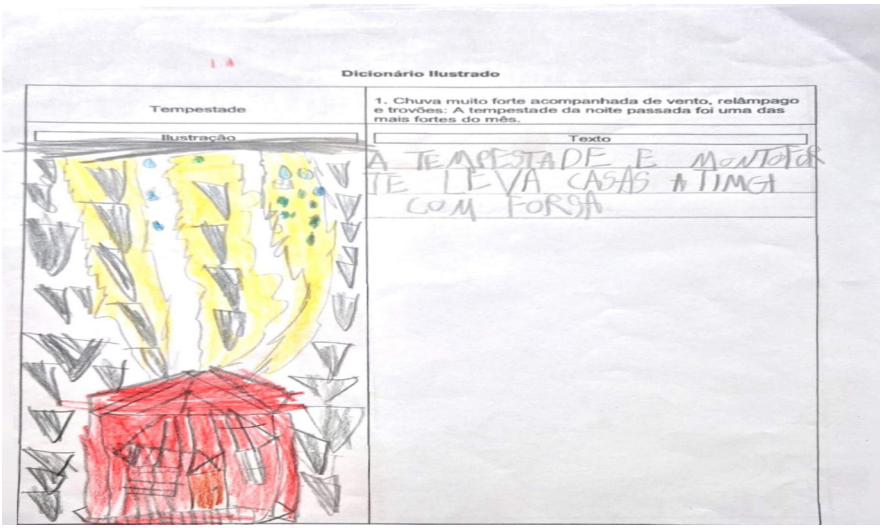
Figura 1 - Dicionário ilustrado da cortesia.



Fonte: Planejamento do PIBID (2026).

Na Figura 2, podemos observar que um dos estudantes recebeu a palavra “tempestade”, explorada inicialmente a partir de seu significado relacionado a uma chuva intensa e de grande impacto. Como forma de representar a compreensão desse vocábulo, a criança produziu uma ilustração na qual retrata o céu e uma forte chuva incidindo sobre uma residência. Articulada a essa atividade, elaborou um pequeno texto escrito, no qual afirmou que a tempestade é muito forte, podendo atingir e até destruir casas devido à intensidade de seus efeitos.

Figura 2 - Dicionário ilustrado da palavra tempestade.



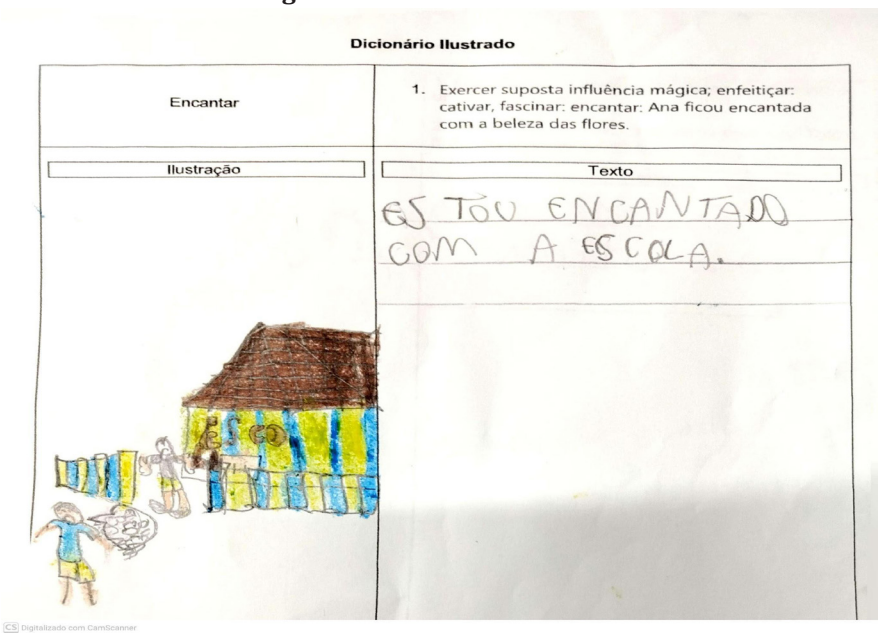
Fonte: Planejamento do PIBID (2026).

Na Figura 3, notamos a produção de um estudante a partir da palavra "encantar", explorada, na etapa inicial, por meio de seu significado e de exemplos relacionados ao cotidiano. Após compreender o sentido do vocábulo, a criança representou, por meio de uma ilustração, a escola como um espaço que desperta sentimentos de admiração e encantamento. Em seguida, registrou a frase "Es tou encantado com a escola", evidenciando que conseguiu apropriar-se da nova palavra e empregá-la em um contexto real de sua própria vivência.

Essa produção demonstra que a atividade ultrapassou a memorização de um conceito, favorecendo a construção de sentidos ao articular significado, imagem e escrita. Além de ampliar o repertório vocabular, a proposta possibilitou que o estudan-

te compreendesse a função social da linguagem, utilizando um novo vocábulo para expressar uma experiência do cotidiano e fortalecendo, assim, práticas de alfabetização e letramento pautadas na contextualização e na produção de sentidos.

Figura 3 - Dicionário ilustrado.

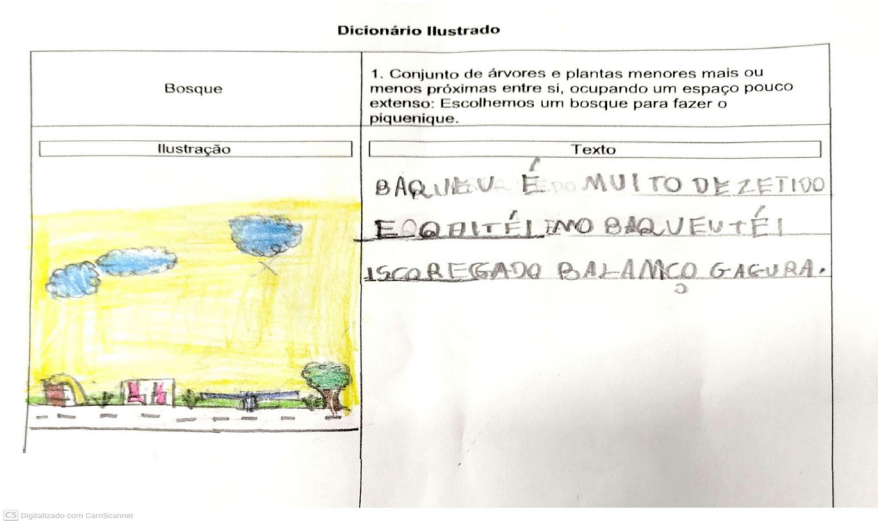


Fonte: Planejamento do PIBID (2026).

Na Figura 4, percebemos a produção de um estudante a partir da palavra “bosque”, inicialmente explorada por meio de seu significado e de exemplos relacionados a espaços com árvores e vegetação. Como forma de demonstrar a compreensão do novo vocábulo, a criança elaborou uma ilustração representando um ambiente arborizado, adicionando elementos como

árvores, área verde e brinquedos, aproximando o conceito de suas experiências cotidianas. Em seguida, produziu um pequeno texto no qual descreveu o bosque como um lugar bonito e destinado ao lazer, mencionando a presença de escorregador e balanço. Essa produção evidencia que o estudante não apenas compreendeu o significado da palavra, mas também conseguiu atribuir-lhe sentido a partir de suas vivências, articulando as linguagens verbal e visual.

Figura 4 - Dicionário ilustrado.



Fonte: Planejamento do PIBID (2026).

Os resultados dessas produções evidenciam que os estudantes não apenas compreenderam os significados das palavras trabalhadas, mas também foram capazes de estabelecer relações entre o novo vocabulário e situações observadas em seu cotidiano,

seja por meio de experiências vivenciadas, seja por informações acessadas em meios de comunicação, como os noticiários. Esses fatores revelam um movimento importante de atribuição de sentidos, fundamental nos processos de alfabetização e letramento. Dessa maneira, as produções analisadas demonstram o potencial do dicionário ilustrado como estratégia pedagógica para a ampliação vocabular, o desenvolvimento da leitura e da escrita e a construção de práticas de linguagem socialmente contextualizadas.

Portanto, de forma abrangente, os resultados indicam que a proposta do dicionário ilustrado contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à escrita e aos usos sociais da linguagem. As trocas realizadas entre os estudantes durante a atividade favoreceram a construção coletiva de conhecimentos, estimulando o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de ideias. Mais do que ampliar o vocabulário, a experiência permitiu que as crianças compreendessem a linguagem como prática social, reconhecendo suas funções comunicativas em diferentes contextos. Assim, a elaboração do dicionário ilustrado constituiu-se como uma estratégia pedagógica potente para promover aprendizagens diversas e fortalecer o processo de alfabetização e letramento de forma contextualizada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções analisadas ao longo desta proposta confirmam que o dicionário ilustrado constitui um recurso metodológico potente e significativo para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças no Ensino

Fundamental I. A tríade composta por palavra, imagem e contextualização textual ofereceu o suporte necessário para que os estudantes compreendessem os usos sociais da linguagem, integrando os conteúdos escolares às suas realidades cotidianas. Essa abordagem favoreceu a ampliação do repertório vocabular de maneira significativa e mediada pela reflexão sobre os usos da linguagem.

Nesse cenário, a relação dialógica entre o texto e a imagem estabelecida nas atividades revelou-se um fator relevante para o desenvolvimento da proposta. Longe de ser um simples adorno visual, a imagem atuou como um elemento de atração estética e afetiva, despertando o interesse dos estudantes pela produção lexicográfica construída coletivamente. Além de favorecer o envolvimento dos leitores em formação, essa conexão multimodal funcionou como uma ponte cognitiva para a compreensão e a construção de sentidos acerca dos vocábulos, consolidando o papel do dicionário não apenas como repertório vocabular, mas como um instrumento ativo de letramento e ampliação das experiências culturais.

Conclui-se, por conseguinte, que a exploração do dicionário como prática viva de linguagem estimula a capacidade reflexiva da criança sobre os múltiplos sentidos e contextos que as palavras carregam. Ao evidenciar as possibilidades dessa articulação entre teoria e vivência empírica, este relato de experiência contribui para a reflexão sobre caminhos possíveis no ciclo de alfabetização. Espera-se que as reflexões aqui partilhadas estimulem novas ações pedagógicas que priorizem a articulação entre diferentes linguagens e consolidem o direito dos estudan-

tes a uma inserção autônoma, consciente e plena nas práticas de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

DE PAULA, B. N. S. **Dicionário de Língua Português/Libras/Português**: uma proposta lexicográfica. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

KRIEGER, M. G. Dicionário de língua como potencial instrumento didático. *In*: ISQUERSO, A.; ALVES, I. **As ciências do léxico**, v. 3. Campo Grande: UFMS, 2007.

KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários: registro de léxico, princípios e tecnologia. **Caleidoscópio**. São Leopoldo, RS. v. 4, n. 3. 2006.

KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**, vol. 6 e 7. 2004, p. 101-112.

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

SOUZA, L. B. P.; VIEIRA, A. B. S.; DA COSTA ANDRADE, D. J. X. O uso do texto multissemiotico para alfabetização e letramento. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 4, p. 1417-1424, 2023.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais**: crenças e metodologias do ensino de línguas. Rio de Janeiro: CBJE, 2009, p. 105-123.

28 ESTRATÉGIAS INTERATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRODUÇÃO TEXTUAL E FLUÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS

Adenilson dos Santos Evangelista
Marta Maria Minervino dos Santos
Karine Ramos Valerio
Poliana da Silva França
Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento nos Anos Iniciais representam, sem dúvida, uma etapa fundamental da trajetória escolar. Por muito tempo, o ensino da escrita foi marcado pela memorização mecânica e por cópias cansativas de textos que pouco dialogavam com a realidade das crianças. Atualmente, o desenvolvimento dessas aprendizagens constitui um desafio, pois exige a formação de leitores proficientes e produtores de textos com autonomia. Essa necessidade tornou-se ainda mais evidente diante das defasagens de aprendizagem acentuadas no cenário pós-pandemia, o que tem exigido da escola esforços sig-

nificativos para reformular suas práticas e transformar a sala de aula em um ambiente mais vivo, interativo e dialógico.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece o texto como unidade central de trabalho, articulando os eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Contudo, a materialização dessas orientações teóricas no cotidiano docente frequentemente esbarra na dificuldade de encontrar estratégias metodológicas que consigam estabelecer essa ponte: ensinar o sistema alfabético, próprio do processo de alfabetização, sem separá-lo de seus usos sociais e das práticas de letramento.

É exatamente nesse espaço de relação entre teoria e prática que este artigo se insere. Desse modo, o presente estudo objetivou relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas por meio de estratégias interativas, com a intenção de ampliar a fluência leitora e favorecer o desenvolvimento da produção textual.

O foco do trabalho concentra-se na análise de experiências desenvolvidas por meio da aplicação de dinâmicas interativas para favorecer o desenvolvimento da fluência leitora e qualificar as produções textuais. A relevância desta discussão justifica-se pela necessidade de superar a mera decodificação silábica, caminhando em direção a uma aprendizagem da leitura dotada de sentido e articulada a uma produção escrita contextualizada.

UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A distinção e a indissociabilidade entre alfabetizar e letrar encontram respaldo fundamental nas obras de Soares (2010, 2020). Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da tecnologia da escrita, isto é, à aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, o letramento está relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita e às formas como essas práticas são mobilizadas nas diferentes situações de interação social. Alfabetizar e letrar são processos simultâneos, porém de natureza distinta, que envolvem demandas cognitivas e pedagógicas específicas e se articulam no cotidiano da sala de aula (Soares, 2010).

A proposta do "Alfaletrar", desenvolvida por Soares, evidencia que a alfabetização vai muito além do ensino de letras e sílabas. A criança precisa aprender a ler e escrever, mas também compreender os usos e as funções sociais da leitura e da escrita. Por isso, alfabetização e letramento devem caminhar juntos. Embora as discussões sobre os métodos de alfabetização sejam recorrentes, não existe uma única forma de ensinar que atenda às diferentes necessidades e aos diferentes modos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, cabe ao professor mobilizar diferentes estratégias para favorecer o desenvolvimento dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Soares também destaca que a alfabetização possui diferentes facetas. Uma delas corresponde à aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, ao reconhecimento das letras e à compreensão de como elas representam os sons da fala.

Outra faceta está relacionada ao uso da leitura e da escrita para se comunicar e participar das práticas sociais. Assim, a criança aprende não apenas a decodificar palavras, mas também a compreender textos e produzir suas próprias escritas. Nesse contexto, a consciência fonológica desempenha um papel importante, sendo compreendida como a capacidade de perceber e refletir sobre os sons que constituem as palavras.

Quando a criança identifica rimas, separa sílabas ou percebe que palavras diferentes podem começar com o mesmo som, ela está desenvolvendo essa habilidade. Esse trabalho favorece a compreensão das relações entre letras e sons, contribuindo para o processo de apropriação do sistema de escrita. Assim, o Alfaletrar defende uma alfabetização que respeita o desenvolvimento da criança, articula teoria e prática e possibilita experiências significativas de leitura e escrita, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada e socialmente relevante.

Além da consciência fonológica, Soares destaca a importância da consciência lexical no processo de alfabetização. Segundo a autora, "[...] a consciência lexical supõe a compreensão do conceito de palavra" (Soares, 2020, p. 78). Essa habilidade permite que a criança reconheça as palavras como unidades da linguagem e compreenda suas características e sua organização no fluxo da fala e da escrita. De acordo com a autora, muitas crianças, na fase inicial da alfabetização, tendem a relacionar as palavras principalmente aos seus significados, sem compreender plenamente sua estrutura sonora. Por isso, é fundamental desenvolver atividades que estimulem a observação, a identificação e a segmentação das palavras. Nesse contexto, parlendas,

cantigas, rimas e jogos linguísticos favorecem a reflexão sobre a linguagem, auxiliando as crianças na construção do princípio alfabético. Dessa forma, o desenvolvimento da consciência lexical contribui significativamente para a apropriação do sistema de escrita e para o avanço das habilidades de leitura e escrita.

Caminhos teóricos para desenvolvimento da fluência leitora e aprendizado da escrita nos anos iniciais

O aprendizado da leitura pode ser considerado uma etapa desafiadora para muitos professores. Para tanto, ao iniciar esse caminho teórico, é importante abordarmos as concepções de língua, sujeito, texto, leitura e leitor, uma vez que a compreensão dessas concepções demonstra como o ensino da leitura se configura em cada uma delas. As diferentes concepções de leitura apresentadas a seguir estão vinculadas às concepções de linguagem discutidas por Geraldi (2012), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010), Koch (2011), entre outros.

A partir de Koch e Elias (2010), a leitura, com foco no autor, é entendida como a "atividade que capta ideias do autor, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor" (Koch; Elias, 2010, p. 10). Nessa perspectiva, a leitura, de acordo com Orlandi (1993), pode ser parafrástica ou polissêmica, caracterizando-se, nesse caso, pelo reconhecimento ou reprodução de um sentido supostamente dado pelo autor. Diante dessa discussão, o lugar do leitor não poderia ser outro a não ser o de sujeito passivo, uma vez que sua participação durante a leitura de um texto se restringe à captação das ideias

nele apresentadas, mantendo-se o foco da leitura voltado para o autor e suas intenções.

Há, também, a consideração da língua como instrumento de comunicação, o que significa discuti-la a partir do código. De acordo com Cavalcante (2008, p. 2), essa concepção considera a "noção de língua como um sistema abstrato, um fator social, geral, virtual, cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam". Dessa maneira, nessa perspectiva, o sujeito é considerado, de acordo com Koch (2010), assujeitado ao sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência.

Logo, tendo essa perspectiva de texto, o trabalho com a leitura, segundo Kleiman (2008, p. 13 e 14), está "[...] correlacionado com a concepção escolar de ensino à medida que objetiva o domínio do individual do código". A leitura, portanto, é uma atividade "[...] mecânica de recuperação de informações do texto, tratada como um fim em si mesmo, uma simples aquisição de técnica. Valoriza o texto e minimiza a importância do leitor" (Machado, 2012, p. 61).

Por fim, julgamos importante discutir a concepção de língua como lugar de interação humana. "Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculo que não preexistiam à fala" (Geraldi, 2012, p. 41).

Nessa concepção, os interlocutores constroem sentidos a partir das relações estabelecidas entre o sujeito, o texto e o contexto social. O que ocorre é que as situações e ideias do meio social participam da constituição dos enunciados e orien-

tam os modos como são produzidos e interpretados. A escrita é uma das habilidades importantes desenvolvidas durante o processo de alfabetização, pois permite que os indivíduos expressem ideias, sentimentos, opiniões e conhecimentos. Contudo, a forma como a escrita é compreendida e ensinada depende do conceito de linguagem adotado. Na visão de língua como representação do pensamento, a escrita é vista como uma forma de registrar aquilo que o indivíduo pensa. Nesse ponto de vista, o texto é considerado um produto das ideias do autor, cabendo ao escritor organizar seus pensamentos para transmiti-los ao leitor (Koch; Elias, 2010).

Já na concepção de língua como instrumento de comunicação, a escrita está relacionada ao domínio do código linguístico. O ensino concentra-se no aprendizado das regras gramaticais, da ortografia e da estrutura correta das palavras e frases. Dessa forma, o cuidado principal é fazer com que o aluno aprenda a escrever corretamente, valorizando o uso adequado da língua (Cavalcante, 2008). Por sua vez, a concepção interacional compreende a escrita como uma prática social que possibilita a interação entre as pessoas. Nessa visão, escrever não significa apenas juntar palavras ou seguir regras gramaticais, mas produzir textos que tenham significado e finalidade em determinado contexto. Como afirma Geraldi (2012), a linguagem é um espaço de interação humana, no qual os sujeitos constroem relações e compartilham experiências. Assim, o texto torna-se um lugar de diálogo entre quem escreve e quem lê (Koch, 2010).

METODOLOGIA

As experiências relatadas neste artigo foram vivenciadas em uma escola pública parceira do PIBID Alfabetização da UFAL. A instituição atende estudantes de comunidades circunvizinhas que apresentam perfis socioeconômicos bastante diversos. O aspecto que mais nos chamou a atenção foi a fragilidade das práticas de letramento familiar entre esses alunos. Participaram deste relato de experiência 18 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos. O projeto sobre leitura e escrita foi desenvolvido ao longo de um trimestre letivo, e todas as atividades foram realizadas por meio de oficinas interativas de Língua Portuguesa.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, pautada na pesquisa-ação, na qual o professor atua simultaneamente como pesquisador e mediador do processo. Nessa perspectiva, conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação "aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela". Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação".

A partir do diagnóstico inicial, fundamentado em atividades de leitura e escrita, constatamos que a turma apresentava uma aprendizagem heterogênea, marcada por diferentes níveis de desenvolvimento e dificuldades. A seguir, apresentamos os três grupos. O primeiro grupo encontrava-se em transição entre os níveis silábico-alfabético e alfabético inicial, demonstrando uma leitura decodificada e mecânica e, na produção textual, evi-

denciando ausência de elementos de pontuação e dificuldades de organização sintática. No segundo grupo, alguns estudantes apresentavam maior fluência na leitura; no entanto, demonstravam dificuldade em transpor para a oralidade ou para a escrita as marcas de pontuação responsáveis por indicar diferentes intenções comunicativas, como entonações interrogativas e imperativas, bem como em compreender e utilizar recursos estilísticos, como a ironia. Além disso, revelavam limitações na elaboração de textos autorais. Por fim, o terceiro grupo demonstrou um perfil de leitor fluente, por dominar os mecanismos básicos da escrita, mas ainda necessitava de intervenções pedagógicas que desafiassem os estudantes a produzir textos considerando as complexidades estruturais próprias de cada gênero textual.

As intervenções foram desenhadas com base em três pilares centrais. O primeiro, de caráter metodológico, fundamentou-se na interatividade e na oralidade como estratégias mediadoras. O foco consistia na superação do modelo passivo de aprendizagem, conduzindo os estudantes à condição de sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. O segundo pilar, relacionado à interatividade, teve como estratégia prática romper com o modelo passivo de recepção de conteúdos, utilizando a fala como ensaio para a construção de uma escrita mais organizada. Por fim, o terceiro pilar, de caráter pedagógico, foi desenvolvido por meio de debates estruturados e do planejamento coletivo oral de histórias, buscando ampliar o repertório de letramento dos estudantes. Esses três pilares orientaram a estruturação das oficinas apresentadas a seguir:

Quadro 1 – Oficina de Leitura e Escrita

Oficinas	Objetivos	Atividade	Resultados esperados
1. Oficina de leitura "imagens com construção de frases"	Desenvolver a leitura e a interpretação de imagens; Estimular a criatividade e a produção de frases; Incentivar a oralidade e a confiança das crianças ao lerem em voz alta; Ampliar o vocabulário e fortalecer o processo de alfabetização; Promover a interação e a participação dos estudantes durante a atividade.	Foi realizada uma oficina de leitura em que cada criança recebeu uma folha contendo imagens. A partir da observação dessas imagens, os alunos deveriam construir frases relacionadas à imagem. Após a elaboração das frases, cada criança realizou a leitura em voz alta para a turma, compartilhando sua produção com os colegas. Durante a atividade, os estudantes receberam apoio e incentivo para desenvolver a escrita, a leitura e a expressão oral.	Melhoria na capacidade de leitura e compreensão das crianças. Desenvolvimento da criatividade na construção de frases e pequenos textos. Maior segurança e confiança ao realizar leituras em público. Ampliação do vocabulário e fortalecimento das habilidades de escrita. Estímulo à participação, à interação e ao respeito durante a apresentação dos colegas. Fortalecimento do interesse pela leitura e pelas práticas de alfabetização.
2. Oficina de escrita "Óculos da Leitura"	Desenvolver a leitura e a formação de palavras. Estimular a consciência fonológica e o reconhecimento de sílabas. Incentivar a participação oral e a confiança ao ler para a turma. Tornar o processo de alfabetização mais divertido e significativo.	A oficina "Óculos da Leitura" foi realizada de forma lúdica e interativa. Foi confeccionado óculos de leitura e fixado um cartaz contendo diversas sílabas e palavras. As crianças utilizavam os óculos para observar o cartaz, identificar sílabas, formar palavras e realizar a leitura em voz alta para os colegas, estimulando a participação e o interesse pela leitura.	Maior interesse e motivação pela leitura. Desenvolvimento da fluência leitora. Ampliação do vocabulário das crianças. Melhoria na identificação de sílabas e formação de palavras. Fortalecimento da autoestima e da confiança ao realizar leituras em público.

3. Oficina de Leitura e Escrita por Meio de Adivinhas	Desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e escrita dos alunos por meio da resolução de adivinhas, estimulando a consciência fonológica, a ampliação do vocabulário e a associação entre sons, letras e palavras.	Os alunos realizaram a leitura de adivinhas contendo pistas sobre diferentes palavras. Após a interpretação das informações apresentadas, identificaram as respostas corretas e registraram-nas no quadro. Durante a atividade, foram incentivados a participar oralmente, compartilhar hipóteses e relacionar as características descritas às palavras correspondentes	Melhoria da compreensão, desenvolvimento da capacidade de interpretação de pistas textuais, fortalecimento da escrita de palavras, ampliação do repertório vocabular, promoção da autonomia no processo de alfabetização, maior participação dos alunos nas atividades propostas e aumento da confiança nas práticas de leitura e escrita.
4. Oficina de Leitura e desenho	Desenvolver a leitura, a compreensão e a associação entre palavra e imagem, estimulando a interpretação, a criatividade e a ampliação do vocabulário dos alunos.	Os alunos receberam cartões contendo palavras escritas. Após realizarem a leitura, deveriam identificar o significado de cada palavra e representá-la por meio de um desenho no espaço disponibilizado. Ao final, compartilharam suas produções com a turma, relacionando a leitura à representação visual.	Aprimoramento da fluência leitora, ampliação da compreensão de palavras, fortalecimento da associação entre linguagem verbal e visual, ampliação do repertório de palavras, estímulo à criatividade, promoção da autonomia na leitura e maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Fonte: Planejamento de aula do Pibid (2026).

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO INTERATIVO E COLABORATIVO

Elegemos, para esse momento, as oficinas que demonstram a experiência de planejar e desenvolver a prática pedagógica em sala de aula. As oficinas de produção textual foram desenvolvidas de forma coletiva e em duplas, compreendendo o texto como uma construção social. Com a intenção de afastar o bloqueio da "folha em branco", que frequentemente paralisava as crianças no momento de escrever, a produção textual foi ressignificada por meio do planejamento colaborativo, fundamentado nas experiências desenvolvidas no PIBID. As oficinas iniciavam-se com a escolha de uma temática ou de um desfecho alternativo para um conto clássico conhecido, de ampla circulação no contexto escolar.

O professor atuava como escriba, utilizando diferentes recursos pedagógicos. À medida que as crianças sugeriam frases para a produção do texto coletivo, o docente provocava reflexões sobre a organização textual, utilizando estratégias de leitura: "Se colocarmos essa palavra aqui, o leitor vai entender o que aconteceu antes? Como podemos conectar essa ideia sem repetir a palavra 'daí' várias vezes?". Essa modelagem cognitiva permitiu que os estudantes visualizassem o processo de revisão textual em tempo real. Posteriormente, as produções passaram a ser realizadas em duplas produtivas, formadas por estudantes com diferentes níveis de domínio da escrita, reunindo alunos com maior domínio ortográfico e outros em processo de consolidação. As duplas criaram um "Diário de Personagens", no qual inventaram o cotidiano de criaturas fantásticas. A escrita em dupla

exigia negociação constante: os estudantes precisavam discutir o enredo, decidir sobre a grafia das palavras e revisar conjuntamente o texto produzido.

A prática de fluência leitora ocorreu a partir da leitura compartilhada, do teatro de leitores e das rodas de leitura. Dessa forma, a busca pela fluência leitora afastou-se de práticas baseadas na leitura individualizada e realizada sob pressão diante da turma. Em seu lugar, foi implementada a metodologia do teatro de leitores, que possibilitou aos estudantes vivenciar a leitura de maneira colaborativa e expressiva.

Para essa atividade, os textos dramáticos ou fábulas dialogadas foram distribuídos para pequenos grupos. Cada aluno assumia o papel de um personagem ou do narrador. A instrução central não era ler rapidamente, mas interpretar, por meio da voz, as emoções e características dos personagens. Os alunos levavam os textos para casa para realizar a leitura expressiva. Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, foram utilizados textos com estruturas e enredos semelhantes, o que possibilitou a realização de leituras repetidas e contribuiu para o desenvolvimento da automaticidade de maneira lúdica e prazerosa. Após o desenvolvimento das oficinas, foi possível observar que, durante a leitura, os estudantes passaram a realizar ajustes de entonação ao se depararem com pontos de exclamação, interrogação e reticências, compreendendo a pontuação não apenas como uma regra abstrata, mas como um recurso que orienta a expressividade da leitura.

Durante as oficinas, foi possível constatar que as estratégias interativas se constituíram como ações contínuas e proces-

suais, pautadas na observação, no registro em diário de campo e na comparação entre as produções textuais realizadas no início e ao final do trimestre. Os avanços observados foram significativos, evidenciando mudanças nos níveis de leitura e escrita da turma após as intervenções pedagógicas. O ganho mais expressivo constatado esteve relacionado à mudança de postura dos alunos diante da linguagem escrita. A leitura deixou de ser encarada como uma obrigação escolar mecânica e passou a ser percebida como uma atividade social compartilhada. No teatro de leitores, estudantes que, anteriormente, se recusavam a ler em voz alta por insegurança demonstraram maior participação e envolvimento, principalmente por estarem amparados pela dinâmica da dupla ou do grupo.

No campo da produção textual, a análise das produções finais revelou que o uso das estratégias de planejamento coletivo e escrita em duplas contribuiu para a redução de problemas relacionados à coerência textual. Os alunos passaram a demonstrar maior consciência sobre a necessidade de revisar os próprios textos. Expressões repetitivas, como *"e aí... e aí..."*, puderam ser identificadas pelos próprios estudantes durante a leitura em voz alta e, posteriormente, substituídas por conectivos temporais e expressões de articulação textual, como *"em seguida"*, *"de repente"* e *"por isso"*. Esse movimento evidencia a ampliação do repertório linguístico dos estudantes e a contribuição das oficinas de leitura expressiva para a construção de estratégias de produção e revisão textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada neste artigo corrobora a premissa de que a alfabetização e o letramento devem cami-

nhar de forma indissociável desde os primeiros passos da jornada escolar. O desenvolvimento da fluência leitora e da produção textual não ocorre de maneira espontânea, tampouco por meio da repetição exaustiva de exercícios descontextualizados; ao contrário, exige intencionalidade docente e a criação de espaços efetivos de interação e participação.

As estratégias interativas adotadas mostraram-se eficazes ao deslocarem o aluno da posição de espectador passivo para a de coautor do próprio processo de aprendizagem. O teatro de leitores e as oficinas de escrita coletiva demonstraram que o erro, quando tratado como parte do processo de revisão e aperfeiçoamento discursivo, perde seu caráter punitivo e passa a assumir uma função pedagógica e formativa.

Como principais desafios encontrados, destacamos a necessidade de planejar e gerenciar o tempo pedagógico para atender, simultaneamente, aos diferentes ritmos de aprendizagem presentes na mesma sala de aula. Contudo, os resultados obtidos indicam que os agrupamentos produtivos e a mediação pedagógica intencional podem contribuir para o enfrentamento dessas dificuldades. Conclui-se, portanto, que investir em metodologias ativas e interativas nos anos iniciais constitui um caminho promissor para garantir que o direito das crianças à alfabetização ultrapasse a simples aquisição do sistema de escrita. Nesse sentido, letrar durante esse processo significa possibilitar que as crianças ampliem suas formas de participação social, tomem a palavra e ocupem espaços de interlocução em uma sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTE, M. A. S. **Concepções de linguagem e de gramática:** implicações para o ensino da língua materna nos **anos** iniciais. *[S.L.].* Disponível em: https://pt.scribd.com/document/323669001/Concep-coes-de- Linguagem-e-de-Gramatica-a-1. Acesso em: 30 nov. 2020.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, V. R. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Coleção Políticas de Educação. Brasília: Liber livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

MARCUSCHI, L. Ao. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

TRIPP D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

29 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID ALFABETIZAÇÃO NO SERTÃO ALAGOANO

Arlene Laíse Almeida Oliveira
Maria Anabel Lima dos Anjos
Taise dos Santos
Natanael Robson Bezerra Felix
Laíse Soares Lima

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões acerca da alfabetização na Educação Infantil têm ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, especialmente diante das tensões entre a antecipação da alfabetização formal e o respeito às especificidades da infância. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a Educação Infantil possui objetivos próprios, voltados ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais, conforme orientam os documentos oficiais que regem essa etapa da educação básica, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Assim, o trabalho com leitura e escrita

não deve ocorrer de forma mecanizada ou centrada apenas na decodificação de letras e palavras, mas por meio de experiências significativas que possibilitem às crianças interagir com diferentes linguagens e práticas sociais.

A Educação Infantil configura-se como um espaço de descobertas, interações e construção de sentidos. Nessa etapa, a alfabetização não é entendida como uma obrigação formal a ser antecipada, mas como um processo de aproximação das crianças com a cultura escrita, respeitando seus tempos, interesses e modos de aprender. Dessa maneira, o contato com histórias, músicas, brincadeiras, rodas de conversa, desenhos, jogos simbólicos e diversos gêneros textuais favorece o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da criatividade e das habilidades comunicativas. Introduzir a leitura e a escrita nesse contexto significa proporcionar vivências que despertem a curiosidade e o prazer em participar de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Desse modo, compreender a alfabetização articulada ao letramento torna-se essencial para pensar práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam o acesso das crianças à cultura escrita de maneira significativa. Embora alfabetização e letramento constituam conceitos distintos, ambos se articulam no processo de apropriação da linguagem escrita, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos reais de uso da linguagem, permitindo que as crianças atribuam sentido às experiências vivenciadas no ambiente escolar e social.

Partindo dessa compreensão, este artigo aborda a leitura e a escrita como práticas sociais fundamentais para a formação das crianças pequenas, considerando que o acesso à cultura es-

crita constitui um direito desde os primeiros anos de vida. Esta discussão não defende o ensino de letras e sílabas de modo precoce, mas salienta a importância de garantir experiências que possibilitem às crianças compreender as funções sociais da escrita, percebendo-a presente em diferentes situações do cotidiano. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve promover interações significativas, nas quais as crianças possam expressar ideias, sentimentos, construir hipóteses e conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

As reflexões apresentadas neste texto surgem a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Alfabetização, desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no Sertão alagoano. Durante a participação no programa, foi possível acompanhar práticas pedagógicas voltadas ao incentivo à leitura e à escrita de forma lúdica, interativa e alinhada às especificidades das crianças. As vivências no espaço educacional permitiram observar os desafios enfrentados pelos professores, bem como as possibilidades de construção de experiências educativas que valorizem a infância e o desenvolvimento integral.

Diante das observações e experiências partilhadas no programa, entre professores, licenciandos e crianças, emergiu a seguinte problematização: como trabalhar leitura e escrita na Educação Infantil sem antecipar o processo formal de alfabetização? Essa inquietação esteve presente ao longo das experiências desenvolvidas no PIBID, impulsionando reflexões acerca das práticas pedagógicas realizadas com as crianças. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a leitura e a escrita na Edu-

cação Infantil, no contexto do PIBID – Alfabetização, a partir das experiências vivenciadas em um Centro Municipal de Educação Infantil do Sertão alagoano.

INFÂNCIAS, CULTURA ESCRITA E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil exige, primordialmente, a compreensão das especificidades da infância e o respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tal debate demanda o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, que produz conhecimentos e atribui sentidos ao mundo por meio das interações e das múltiplas linguagens (Brasil, 2009). Logo, a aproximação das crianças com a cultura escrita não pode ser compreendida a partir de perspectivas reducionistas que associam a alfabetização exclusivamente à memorização de letras, sílabas ou palavras. Ao contrário, requer a compreensão de que a linguagem escrita constitui um patrimônio cultural e um instrumento de participação social ao qual todas as crianças têm direito de acesso desde os primeiros anos de vida.

A compreensão do conceito de alfabetização adotado neste estudo distancia-se da perspectiva mecanicista baseada na simples associação entre fonemas e grafemas. Neste estudo, alfabetizar na Educação Infantil é compreendido como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, sempre em estreita articulação com o letramento. Soares (2004) argumenta que o letramento se refere ao estado ou à condição de quem não apenas aprende a ler e escrever, mas desenvolve competências

para participar das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos e finalidades.

Nessa direção, a autora propõe a ideia de "alfabetizar letrando", evidenciando que a aprendizagem do sistema de escrita e a participação em práticas sociais de leitura e escrita são processos distintos, porém indissociáveis. Tal compreensão rompe com a falsa dicotomia entre ensinar o código e promover experiências significativas de uso da escrita, uma vez que a criança aprende sobre o funcionamento do sistema alfabético ao mesmo tempo em que interage com textos reais, produz e testa diferentes formas de escrita, observa práticas leitoras e participa de situações em que a escrita possui uma função social concreta.

Corroborando essa perspectiva, Ferreiro (1993) afirma:

> Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (Ferreiro, 1993, p. 39).

A contribuição de Ferreiro é fundamental para compreender que as crianças não chegam à escola desprovidas de conhecimentos sobre a escrita. Ao contrário, elas constroem hipóteses sobre o sistema de escrita desde muito cedo, elaborando interpretações próprias acerca de suas funções e de seu funcionamen-

to. A psicogênese da língua escrita evidenciou que a criança é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que pensa, formula teorias e reelabora seus conhecimentos a partir das interações que estabelece com os diferentes portadores textuais presentes em seu cotidiano.

Do mesmo modo, as contribuições de Teberosky (1993) também são fundamentais para compreender esse processo. A autora argumenta que a aprendizagem da linguagem escrita não ocorre de maneira passiva ou por simples memorização de correspondências entre letras e sons. As crianças elaboram conhecimentos sobre a escrita a partir das interações que estabelecem com os textos, construindo progressivamente compreensões acerca de sua organização e funcionamento. Dessa forma, a apropriação da escrita é concebida como um processo de construção conceitual, no qual a criança é protagonista de sua aprendizagem e necessita de contextos ricos em experiências de leitura e escrita para avançar em suas elaborações.

Nessa perspectiva, Brandão (2017) argumenta que, ao trabalharmos com a formação de leitores e autores na primeira etapa da Educação Básica, é possível e necessário propor experiências que contemplem ambos os eixos, alfabetização e letramento, respeitando a curiosidade, os interesses e as formas próprias de aprender das crianças. Não estamos falando em escolher entre "ou isto ou aquilo", mas em compreender que a criança aprende sobre o sistema de escrita enquanto participa, brinca, constrói e reconstrói conhecimentos no cotidiano das instituições educacionais.

Por esse viés, caminhar amparados em práticas que não dissociem a alfabetização do letramento torna-se fundamental para evitar que a linguagem escrita seja reduzida a atividades repetitivas e descontextualizadas, frequentemente responsáveis pelo desinteresse das crianças em relação à escrita. Quando interagem com diferentes gêneros textuais, como histórias, bilhetes, listas, convites, receitas, parlendas e poemas, as crianças percebem que a escrita possui funções comunicativas, informativas e expressivas específicas, o que potencializa seu desejo de compreender como ela funciona.

Consequentemente, a leitura e a escrita devem ser apresentadas às crianças não como tarefas escolares isoladas, mas como ferramentas de participação cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reafirmam essa compreensão ao reconhecerem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, brincadeiras e experiências cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produz cultura e elabora conhecimentos. Dessa forma, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve pautar-se em experiências que respeitem as singularidades da infância e assegurem às crianças o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Essa compreensão da criança como sujeito ativo no processo educativo também é defendida por Kramer (2007), ao afirmar que a Educação Infantil deve reconhecer as crianças como produtoras de cultura, capazes de interpretar, recriar e atribuir sentidos às experiências que vivenciam. Para a autora, o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica não pode restringir-

-se à transmissão de conhecimentos ou à preparação para etapas posteriores da escolarização, mas deve assegurar experiências culturais diversificadas, entre elas o contato com a linguagem escrita em suas múltiplas formas de expressão e uso social.

O uso social da escrita nas creches e pré-escolas manifesta-se quando a criança percebe que pode escrever seu nome para identificar um desenho, quando acompanha a leitura de uma receita durante uma atividade culinária ou quando produz um bilhete destinado à família. Smolka (2000) ressalta que a alfabetização constitui um processo essencialmente discursivo, no qual a criança se apropria da escrita na medida em que participa de práticas de linguagem significativas.

Assim, reconhecemos que o acesso à cultura escrita na Educação Infantil refere-se, sobretudo, ao direito de conviver com livros de qualidade, de ter seus próprios textos valorizados, de produzir marcas gráficas, de brincar com as palavras e de participar de situações em que a leitura e a escrita façam sentido em suas vidas. Araújo (2016) destaca que o brincar de ler e escrever constitui importantes eventos de letramento, nos quais as crianças simulam práticas culturais e, nesse movimento, constroem hipóteses valiosas sobre a linguagem escrita.

Nessa compreensão, a alfabetização é concebida como uma das múltiplas linguagens que a criança tem o direito de explorar e experimentar. Quando a Educação Infantil oferece ambientes alfabetizadores, experiências significativas de leitura e escrita e uma mediação docente sensível às formas infantis de aprender, garante-se às crianças o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, preservando-se a imaginação, a

curiosidade e o protagonismo infantil como elementos centrais do processo educativo.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, construído a partir das vivências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Alfabetização, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no sertão alagoano. As experiências foram desenvolvidas com turmas de Jardim I e Jardim II, envolvendo a atuação articulada entre bolsistas de iniciação à docência, professoras supervisoras e coordenação de área, em um movimento permanente de planejamento, acompanhamento, reflexão e replanejamento das práticas pedagógicas.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender os significados produzidos nas relações estabelecidas entre crianças, professoras e pibidianos durante o desenvolvimento das experiências pedagógicas, considerando os processos vivenciados no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois busca apresentar e interpretar as práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando como a leitura e a escrita foram incorporadas às brincadeiras, às interações e às múltiplas linguagens, sem a pretensão de mensurar resultados ou estabelecer relações de causa e efeito. Por sua vez, o relato de experiência constitui uma possibilidade de sistematizar e analisar criticamente uma prática educativa, permitindo que as aprendizagens construídas no contexto da formação

docente sejam compartilhadas, problematizadas e ressignificadas, contribuindo para a produção de conhecimentos sobre a docência e a Educação Infantil.

Os registros que fundamentam este capítulo foram produzidos ao longo das vivências desenvolvidas no cotidiano do CMEI, por meio da observação participante, dos planejamentos coletivos, dos registros reflexivos elaborados pelos pibidianos e das discussões realizadas entre os integrantes do núcleo. As análises privilegiaram as experiências relacionadas à inserção das crianças na cultura escrita, refletindo sobre as potencialidades formativas dessas experiências tanto para as crianças quanto para os sujeitos envolvidos no processo de iniciação à docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inserção das bolsistas do PIBID – Alfabetização em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no sertão alagoano, possibilitou acompanhar e participar do cotidiano de turmas de Jardim I e Jardim II junto às professoras supervisoras, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais que se constroem nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens vivenciadas pelas crianças. Em vez de serem tratadas como conteúdos isolados ou reduzidas ao ensino das letras, as experiências foram planejadas para inserir as crianças em situações reais de uso da linguagem escrita, respeitando as especificidades da Educação Infantil e reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de conhecimentos.

Nesse contexto, a cultura escrita fazia parte da rotina diária. O acolhimento, as rodas de conversa, a organização do

calendário, as músicas, a chamadinha, a contação de histórias, as ilhas de aprendizagem e as demais propostas pedagógicas constituíam oportunidades para que as crianças utilizassem a linguagem oral e escrita em situações dotadas de sentido. Ao participar dessas experiências, eram incentivadas a argumentar, compartilhar vivências, interpretar imagens, ouvir histórias, levantar hipóteses sobre a escrita e estabelecer relações entre fala, texto e diferentes formas de representação. Assim, o contato com a leitura e a escrita ocorria de maneira integrada às brincadeiras, às interações e às experiências culturais vividas no cotidiano da instituição.

Entre essas propostas, destacaram-se as ilhas de aprendizagem, organizadas principalmente no momento do acolhimento. Enquanto as crianças chegavam à instituição, encontravam diferentes experiências distribuídas pelas mesas da sala, podendo escolher livremente onde iniciar sua participação. As propostas incluíam completar palavras utilizando o alfabeto móvel, localizar letras escondidas em diferentes suportes, realizar raspadinhas com os próprios nomes e os dos colegas, alinhavar letras, além de explorar livros de literatura infantil para momentos de leitura por deleite. Essa organização transformava o acolhimento em um tempo de investigação, brincadeira e aprendizagem, favorecendo a autonomia das crianças e sua participação ativa na cultura escrita. Ao circular entre as diferentes estações, elas levantavam hipóteses sobre a escrita, compartilhavam descobertas, observavam as produções dos colegas e estabeleciam relações entre letras, palavras e seus usos sociais, em um ambiente que valorizava a curiosidade e a experimentação.

Entre as vivências desenvolvidas, a chamadinha se tornou uma importante estratégia para aproximar as crianças da cultura escrita. Em uma das propostas, fichas contendo os nomes das crianças foram espalhadas pela sala para que cada uma procurasse a sua ao final da música. Observou-se que muitas crianças recorriam à letra inicial do próprio nome como principal referência de leitura, demonstrando reconhecer esse elemento como parte de sua identidade. Quando duas crianças possuíam a mesma letra inicial, surgiam dúvidas e discussões sobre a qual nome a ficha pertencia: "*Mas, essa letra é minha!*", "*Não, essa letra é do meu nome!*" ou "*Essa letra tem no meu nome também!*", evidenciando que, embora já compreendessem a relação entre escrita e identidade, ainda estavam ampliando suas estratégias de diferenciação entre as palavras. Dessa forma, a atividade permitiu compreender que o nome próprio constitui uma porta de entrada para a cultura escrita, pois mobiliza forte envolvimento afetivo e favorece a formulação de hipóteses sobre o funcionamento da escrita em um contexto significativo.

Outra experiência importante ocorreu durante o desenvolvimento da proposta "Cultura Popular na Educação Infantil", centrada nas ervas medicinais presentes no cotidiano das famílias. A experiência teve início com uma roda de conversa em que as crianças observaram, manipularam e conheceram diferentes plantas utilizadas tradicionalmente pela comunidade, compartilhando vivências trazidas de casa. Posteriormente, foi elaborado um cartaz coletivo com os nomes das ervas, oportunidade em que realizaram registros por meio da escrita espontânea, obser-

varam letras, compararam palavras e discutiram diferentes possibilidades de escrita.

A atividade evidenciou que, quando inserida em contextos culturalmente relevantes, a linguagem escrita deixa de ser um exercício mecânico e passa a assumir uma função social reconhecida pelas próprias crianças, que escrevem para registrar, comunicar e preservar conhecimentos construídos coletivamente. Nesse momento, não se considerou o erro como foco da atividade, mas valorizaram-se as possibilidades criativas e interrogativas das crianças sobre a escrita. As palavras foram escritas de diferentes modos, revelando produções com e sem correspondência sonora, o que demonstra como as crianças vão testando hipóteses e construindo compreensões sobre o funcionamento da língua escrita.

Por esse viés, as experiências vivenciadas ao longo do período de atuação do PIBID evidenciaram avanços que ultrapassam o reconhecimento de letras ou palavras. Observou-se maior participação das crianças nas rodas de conversa, ampliação da oralidade, fortalecimento da autonomia, maior interesse pelos livros e pelas situações de leitura, além da crescente compreensão de que a escrita está presente em diferentes práticas sociais. As crianças passaram a reconhecer seus nomes, interpretar imagens, levantar hipóteses sobre palavras, estabelecer relações entre escrita e cotidiano e utilizar a linguagem para comunicar ideias, registrar experiências e participar das atividades coletivas.

Esses resultados reforçam que a inserção das crianças em práticas significativas de leitura e escrita favorece a construção

da cultura escrita desde a Educação Infantil, sem antecipar processos formais de alfabetização. As experiências desenvolvidas pelo PIBID demonstraram que o contato cotidiano com diferentes gêneros textuais, a valorização da cultura local, a mediação intencional dos professores e a organização de situações reais de uso da linguagem possibilitam que as crianças construam conhecimentos sobre a escrita de forma prazerosa e coerente com as especificidades da infância. Desse modo, o trabalho realizado evidenciou que promover o letramento na Educação Infantil significa ampliar as oportunidades para que as crianças participem da cultura escrita como sujeitos que leem, interpretam, perguntam, registram, comunicam e atribuem sentidos às práticas sociais que vivenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no PIBID – Alfabetização reafirmaram que a aproximação das crianças com a leitura e a escrita ganha sentido quando ocorre por meio de práticas sociais que respeitam as especificidades da Educação Infantil. Ao integrar a cultura escrita às brincadeiras, às interações, à literatura, às manifestações culturais e às experiências do cotidiano, foi possível construir ambientes em que ler, escrever, conversar, imaginar e investigar constituíram ações indissociáveis do brincar e do desenvolvimento infantil. Nesse percurso, as crianças demonstraram crescente interesse pelas diferentes manifestações da linguagem escrita, ampliando sua participação nas experiências pedagógicas e elaborando hipóteses cada vez mais complexas sobre seus usos e funções.

Entretanto, os resultados deste relato extrapolam as aprendizagens das crianças. O processo formativo também se constituiu como um espaço de aprendizagem compartilhada entre bolsistas, professoras supervisoras e coordenação de área. Os pibidianos tiveram a oportunidade de vivenciar a docência em sua complexidade, articulando os conhecimentos produzidos na universidade às demandas concretas do cotidiano escolar. As professoras supervisoras, por sua vez, fortaleceram processos de reflexão sobre suas próprias práticas, ao mesmo tempo em que compartilharam saberes construídos na experiência docente. Nesse movimento colaborativo, teoria e prática deixaram de ocupar lugares distintos para se constituírem em um processo contínuo de formação.

Assim, o PIBID reafirma-se como um importante espaço de aproximação entre universidade e escola, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento da formação docente. As experiências relatadas evidenciam que promover a cultura escrita na Educação Infantil não significa antecipar a alfabetização formal, mas garantir às crianças o direito de participar de práticas significativas de leitura e escrita desde os primeiros anos de vida. Ao mesmo tempo, demonstram que formar professores também é um processo coletivo, tecido nos encontros, nas trocas, nas reflexões e nas experiências compartilhadas entre todos os sujeitos envolvidos na construção cotidiana da docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 344-361, maio/ago. 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi**.** Alfabetização e letramento na Educação Infantil: "ou isto ou aquilo"? *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos:** mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 19-36.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2009**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Z. R. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1993.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

30 O GÊNERO TEXTUAL RECEITA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID COM A CULINÁRIA ALAGOANA

Éwane Kailany da Silva Santos
Taís Vitória da Silva Rodrigues
Sandra Regina Paz
Angélica Tenório de Albuquerque Mendonça de Souza
Cláudia Sivini Cabral Rodrigues

INTRODUÇÃO

O presente relato trata-se de experiências de atividades didático-pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2024-2026), vinculado ao Subprojeto de "Alfabetização", que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, intitulado "(Co)formação de pedagogos(as) alfabetizadores(as) no contexto da Educação de Alagoas: pesquisa-ação-colaborativa na interface escola-universidade".

As ações desenvolvidas consistem em um recorte de atividades que integraram o projeto didático "Alagoas e seus encantos: identidade, cultura e tradição", que consistiu em trabalhar, de modo interdisciplinar, características culturais e

regionais do estado de Alagoas em diversos eixos temáticos, com ênfase no letramento e na alfabetização dos estudantes. O projeto didático "Alagoas e seus encantos" foi desenvolvido a partir da necessidade de produzir materiais didático-pedagógicos significativos e contextualizados sobre a realidade sociocultural do estado de Alagoas.

A escassez desses materiais inclui a não distribuição de livros didáticos ou de materiais de apoio para os(as) docentes que atuam na educação básica, fazendo com que seja necessária a busca por materiais alternativos na internet ou por materiais didáticos produzidos por outras instituições de ensino, externos ao contexto do estado de Alagoas. Contraditoriamente a essa realidade, há, nas diretrizes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Maceió, uma orientação para que os(as) professores(as), por meio de uma disciplina específica, trabalhem conhecimentos socioculturais com temáticas referentes às transformações nos espaços geográficos, às memórias dos grupos coletivos, às formas de trabalho existentes, além de outros conhecimentos históricos, geográficos e culturais do estado de Alagoas.

Destarte, a sequência didática em destaque teve como temática o gênero textual receita como instrumento para o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, articulando conhecimentos acerca do texto instrucional, vivenciado cotidianamente pelos estudantes, de modo a compreender que o processo de alfabetização deve estar associado às práticas sociais de linguagem, conforme defende Soares (2020), ao pro-

por a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Nas palavras da autora,

> [....] alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos [...]; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugerida evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (Soares, 2020, p. 29).

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de alfabetização deve articular práticas sociais de leitura, atribuindo sentido às aprendizagens da língua escrita. Desse modo, a utilização do gênero textual receita contribui para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que a aquisição de conhecimentos ocorra de forma significativa e contextualizada.

Com a compreensão da indissociabilidade entre letramento e alfabetização, a sequência didático-pedagógica teve como objetivo contribuir para o processo de alfabetização de crianças de uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediado pelo gênero textual receita. A pergunta norteadora da experiência consistiu em identificar como o gênero textual receita contribui para o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita em uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Com a intencionalidade de responder à pergunta norteadora, as atividades foram planejadas em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que enfatiza o trabalho com gêneros textuais do cotidiano, bem como com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que orienta a educação para a formação integral do sujeito, articulada à realidade social.

Assim, o relato de experiência ora apresentado está dividido em três momentos fundamentais. Inicialmente, aborda-se a fundamentação teórica, com referência em Schneuwly e Dolz (2004), que destacam a importância do texto como instrumento indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), que consideram fundamental a aprendizagem de gêneros textuais articulados ao cotidiano dos estudantes. Em seguida, é apresentada a proposta didática que utiliza o gênero textual receita para contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por fim, nas considerações finais, discute-se como essa proposta, realizada no âmbito do PIBID/Alfabetização, pode oferecer contribuições para o processo de alfabetização de estudantes que estão no 2º ano do Ensino Fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto constitui uma ferramenta primordial para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), embora haja uma compreensão de que o trabalho com textos seja indispensável ao processo educativo, o estudo sistemático dos gêneros textuais adquiriu maior destaque no ensino após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de 1997. Esse documento apresenta-se como uma diretriz nacional pioneira ao enfatizar situações de

produção e circulação de textos, bem como ao favorecer o ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais (Brasil, 1997).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destaca que a formação básica do cidadão, na etapa do Ensino Fundamental, tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, não tratando especificamente do estudo dos gêneros textuais. Tal ênfase teve maior destaque posteriormente, com a Base Nacional Comum Curricular (2017), que aborda o trabalho pedagógico com os gêneros textuais como fundamental, principalmente por aproximar a aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita presentes na vida cotidiana.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004), com base na teoria vygotskyana, caracterizam o gênero textual como um instrumento, compreendendo a atividade humana a partir de uma perspectiva tripolar: a ação, mediada por objetivos específicos e constituída a partir de experiências precedentes; os instrumentos, que se encontram entre o indivíduo e os objetos; e o próprio objeto, sobre o qual a ação incide, determinando comportamentos e modificando a percepção durante o processo de ação. Dessa forma, os autores consideram que

> [...] o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (Schneuwly *et al.*, 2004, p. 21).

Corroborando esse entendimento, a utilização dos gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem não se limita ao estudante assumir o papel de leitor para compreender e interpretar informações, mas envolve também sua participação como produtor de textos. Segundo Albuquerque, Gomes e Leal (2005), é necessário incentivar a produção textual por meio da oralidade, bem como revisar e realizar correções dos textos elaborados pelos estudantes, a fim de desenvolver práticas alfabetizadoras mediadas por diferentes textos de uso cotidiano.

Com base nos autores supracitados e levando em consideração as orientações curriculares, destaca-se que o gênero textual "receita", trabalhado na presente sequência didática, faz parte do cotidiano e das relações sociais nas quais os estudantes estão inseridos, constituindo, portanto, um instrumento significativo para o processo de apropriação da língua escrita. No processo de alfabetização, o envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula é favorecido quando o estudante atribui sentido à aprendizagem, relacionando o conteúdo aprendido à sua realidade para além do espaço escolar. Soares (2020) reforça essa ideia por meio dos conceitos de alfabetização, compreendida como apropriação da escrita e de suas técnicas, e de letramento, entendido como a capacidade de utilizar a escrita nas práticas sociais. Embora sejam processos cognitivos e linguísticos distintos, ambos são indissociáveis e interdependentes.

Dessa forma, evidencia-se que o gênero textual "receita" faz parte das práticas sociais de letramento dos estudantes e, principalmente, está presente em seus contextos e experiências cotidianas, contribuindo significativamente para a ampliação do

repertório sociocultural e para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, seu uso pode auxiliar na compreensão de conhecimentos históricos, geográficos e culturais do estado de Alagoas, a partir de uma perspectiva decolonial, contribuindo para a consolidação das habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Classifica-se como exploratório por buscar investigar as contribuições do gênero textual receita para o processo de alfabetização, proporcionando maior familiaridade com o problema e tornando-o mais explícito (Mattar; Ramos, 2021). Trata-se, portanto, de um relato de experiência desenvolvido com ênfase na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa que, segundo André (2021, p. 27), ocorre por meio de um processo constituído por "[...] análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades".

Os dados foram produzidos por meio de observação participante durante o desenvolvimento da proposta didática, de registros em diário de campo e da análise das atividades realizadas pelos estudantes.

A proposta foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Maceió, com uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da experiência os estudantes da turma, sob a mediação das pibidianas responsáveis pela in-

tervenção pedagógica e com o acompanhamento da professora supervisora. Teve como eixo temático a valorização da cultura alagoana, com ênfase na culinária regional. Essa proposta possibilitou o trabalho com o gênero textual receita em uma perspectiva contextualizada, articulando práticas de leitura e escrita a conhecimentos relacionados à realidade sociocultural dos estudantes. Tal abordagem está em consonância com a perspectiva de alfabetização articulada ao letramento, permitindo que os estudantes aprendam a ler e a escrever em contextos significativos (Soares, 2020).

É válido ressaltar que o projeto de intervenção pedagógica, intitulado "Alagoas e seus encantos", foi uma experiência que buscou trabalhar aspectos socioculturais, políticos e econômicos do estado de Alagoas, numa perspectiva decolonial[10] (Moreira Júnior, 2021), qual seja: buscando identificar, valorizar e dar visibilidade às culturas silenciadas e marginalizadas dos povos originários e da população negra que deram origem ao estado de Alagoas. Dada a amplitude do projeto e as diferentes perspectivas nele trabalhadas, para o recorte deste capítulo, concentraremos a análise no relato de uma experiência que valoriza as culturas dos povos originários e afro-brasileira a partir da culinária.

Por esse motivo, priorizamos o trabalho com a tapioca e a cocada, alimentos que possibilitam abordar aspectos relacionados à memória, à história, à identidade e à resistência cultural. A tapioca remete a saberes e práticas alimentares de povos

10 Neste trabalho, adota-se a compreensão de Moreira Júnior (2021), para quem a perspectiva decolonial refere-se à tentativa de desprender-se das racionalidades coloniais do poder, do saber e do ser, em que a neutralidade, a universalidade e a homogeneidade deixam de ser condições para a produção de conhecimentos da existência do outro.

originários, enquanto a cocada apresenta forte influência afro-brasileira, constituindo, ambas, elementos presentes na cultura alimentar nordestina e possibilidades de abordagem pedagógica de conhecimentos históricos e culturais.

A experiência foi realizada ao longo de três encontros formativos, nos quais foram desenvolvidas as atividades previstas na sequência didática: dois encontros destinados ao desenvolvimento das atividades práticas e um voltado à retomada, à sistematização e à revisão dos conteúdos trabalhados. Para a execução da proposta, foram selecionadas duas receitas: a tapioca tradicional e a cocada cremosa, considerando sua relevância cultural e seu potencial pedagógico para a exploração de elementos estruturais do gênero receita, como ingredientes, modo de preparo e organização sequencial. Essa escolha dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância do trabalho com gêneros textuais presentes no cotidiano, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em situações reais de uso da linguagem (Brasil, 2017).

A partir desse planejamento, as atividades foram desenvolvidas de forma articulada, buscando promover a participação ativa dos estudantes e a construção significativa de conhecimentos. A atividade teve início com um diálogo introdutório sobre a culinária alagoana, com o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das comidas típicas da região. Nesse momento, os educandos foram incentivados a compartilhar suas experiências com alimentos como a tapioca, o que possibilitou a valorização de seus repertórios culturais e o estabelecimento de uma relação significativa com o conteúdo

proposto, reforçando a perspectiva de que o ensino deve considerar a realidade sociocultural dos educandos (Soares, 2020).

Em seguida, foi apresentada a proposta de elaboração da receita de tapioca de coco, momento em que as pibidianas mediaram a conversa sobre a culinária alagoana por meio de recursos visuais e de uma abordagem lúdica com fantoches, explorando aspectos históricos e culturais relacionados à origem da tapioca e ao percurso desse alimento até sua incorporação à culinária brasileira. Na sequência, as pibidianas explicaram os ingredientes e o modo de preparo da receita, enquanto a professora regente realizou sua confecção. Durante esse processo, a turma acompanhou ativamente cada etapa, participando por meio de observações, questionamentos e comentários, o que contribuiu para tornar a atividade mais dinâmica e envolvente. Essa prática evidencia uma concepção de alfabetização articulada ao letramento, na medida em que os estudantes não aprendem apenas a estrutura do texto, mas também compreendem sua função social (Soares, 2020).

Paralelamente à realização da receita, foi desenvolvida a leitura e a construção coletiva da escrita na lousa. As pibidianas problematizaram a organização do texto, questionando a turma sobre quais elementos seriam necessários para seu registro escrito. A partir das contribuições dos estudantes, foram sistematizados na lousa os elementos estruturais do gênero, como a lista de ingredientes e o modo de preparo, favorecendo a compreensão de sua organização textual. Tal prática está alinhada às habilidades previstas na BNCC, especialmente no que se refere à leitura e à produção de textos do cotidiano (Brasil, 2017).

Posteriormente, a turma realizou o registro da receita em seus cadernos, com o apoio das pibidianas, consolidando o processo de aprendizagem. Durante essa etapa, observou-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades relacionadas à organização sequencial das etapas e à escrita convencional das palavras, o que exigiu intervenções pontuais, evidenciando a importância da mediação pedagógica e do acompanhamento contínuo no processo de alfabetização (Soares, 2020).

No encontro seguinte, destinado ao desenvolvimento da experiência pedagógica, foi realizada a preparação da cocada cremosa, seguindo uma dinâmica semelhante à atividade anterior. A retomada contribuiu para o fortalecimento da compreensão do gênero textual, uma vez que os estudantes já demonstravam maior familiaridade com seus elementos constitutivos. Além disso, foi possível perceber avanços na participação e na autonomia da turma, que passou a antecipar etapas e a reconhecer a organização do texto com maior segurança, indicando indícios de avanço no processo de apropriação da leitura e da escrita (Brasil, 2017).

Ademais, a experiência evidenciou que a articulação entre prática e teoria, aliada à valorização cultural local, pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com o gênero textual receita, mediado por uma atividade concreta e significativa, possibilitou não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também a construção de conhecimentos de forma contextualizada, conforme orientam os documentos oficiais da educação (Brasil, 1996; Brasil, 1997). Para as pibidianas, a vivência contribuiu para a compreensão da

importância do planejamento flexível, da escuta dos estudantes e da mediação pedagógica como elementos fundamentais para a efetivação de práticas educativas significativas no processo de alfabetização (Soares, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta didática desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo o gênero textual receita, possibilitou que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de modo significativo e contextualizado. Constatou-se, ainda, que o desenvolvimento de atividades que consideraram o contexto social dos estudantes contribuiu para sua participação ativa e para um maior engajamento, uma vez que relacionaram os conteúdos aprendidos às suas vivências cotidianas, favorecendo também a ampliação de conhecimentos sobre a cultura do estado de Alagoas.

No que se refere às habilidades de leitura e escrita, evidenciaram-se avanços na identificação da relação entre grafemas e fonemas e na percepção de que as palavras são segmentadas em unidades menores, como as sílabas, possibilitando uma compreensão mais consistente das relações entre letras e sons, sílabas e formação de palavras (Soares, 2020). Outro aspecto fundamental para essa compreensão esteve relacionado ao trabalho com o texto como instrumento para desenvolver a interpretação, a oralidade, a escuta atenta e a compreensão da estrutura do gênero textual.

Ao longo da proposta, verificou-se que a articulação entre alfabetização e letramento ocorreu de forma integrada,

permitindo que os estudantes desenvolvessem conhecimentos relacionados ao sistema de escrita ao mesmo tempo em que compreendiam a função social do gênero textual receita. A realização de atividades contextualizadas favoreceu a atribuição de sentido às práticas de leitura e escrita, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade vivenciada pelos estudantes. Outro aspecto observado foi o fortalecimento da oralidade durante as atividades. Os momentos de diálogo, de levantamento dos conhecimentos prévios e de construção coletiva da receita favoreceram a participação dos estudantes, ampliando suas possibilidades de expressão e interação. Além de contribuírem para o desenvolvimento da linguagem oral, essas situações possibilitaram que os estudantes compartilhassem experiências relacionadas à culinária regional, estabelecendo conexões entre os conteúdos escolares e seus contextos familiares e culturais.

Ademais, outro aspecto significativo no processo de ensino e aprendizagem foi a construção do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes a partir de uma perspectiva decolonial, possibilitando problematizar o caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e as formas de dominação relacionadas ao poder colonial e imperial (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019). Assim, a reflexão crítica acerca da história e da cultura ocorreu a partir das experiências vivenciadas cotidianamente pelos estudantes e dos conhecimentos transmitidos por seus antepassados, valorizando saberes e práticas culturais regionais.

Diante das propostas realizadas, também foram identificados desafios significativos a serem superados, especialmente no que se refere à escassez de materiais didáticos destinados ao

estudo da história, da cultura e das tradições do estado de Alagoas. Embora a BNCC destaque a importância da valorização dos contextos socioculturais dos estudantes e dos conhecimentos produzidos em diferentes espaços e comunidades (Brasil, 2017), ainda são limitados os materiais disponíveis que abordam, de maneira aprofundada, as especificidades regionais. Foram realizadas pesquisas em livros didáticos, obras de literatura e acervos disponíveis na internet; entretanto, não foram encontrados materiais em quantidade e com abordagem suficiente para contemplar aspectos históricos e culturais do estado de Alagoas de forma acessível ao público escolar.

Assim sendo, as pibidianas assumiram um papel investigativo e criativo na elaboração de materiais que possibilitassem a aproximação dos estudantes com o tema proposto pelo projeto "Alagoas e seus encantos". A partir de pesquisas mais aprofundadas, foram desenvolvidos recursos didáticos, como fantoches, imagens, mapas e atividades contextualizadas, com o objetivo de tornar acessíveis conhecimentos sobre a história, a cultura e as tradições alagoanas. Também foi construído, em conjunto com os estudantes e sob a orientação da professora supervisora, um caderno de registros abrangendo conhecimentos sobre o estado de Alagoas.

Em síntese, compreende-se que a aprendizagem do sistema alfabético por meio de atividades com o gênero textual receita, articulada à valorização da cultura alagoana, favoreceu o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes e contribuiu para a consolidação de conhecimentos sobre Alagoas. A proposta também possibilitou a valorização de características

culturais, regionais e tradicionais, favorecendo reflexões sobre a construção das identidades individual e coletiva. Assim, após a realização da sequência didático-pedagógica, foram observados avanços no processo de alfabetização, especialmente em decorrência do acompanhamento individual e coletivo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência buscou identificar as contribuições do gênero textual receita para o processo de alfabetização e letramento. A experiência didática demonstrou que a utilização de textos relacionados ao cotidiano dos estudantes pode proporcionar maior engajamento e interesse nas atividades, contribuindo para a apropriação do sistema de escrita alfabética em contextos significativos de aprendizagem.

A articulação entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos culturais, regionais e geográficos de Alagoas ampliou o repertório dos estudantes e favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além da oralidade, da compreensão da estrutura do gênero e da interpretação textual. A experiência também evidenciou que propostas didáticas fundamentadas em gêneros textuais e articuladas aos conhecimentos culturais locais podem potencializar o processo de alfabetização, na medida em que aproximam os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes e atribuem significado às práticas de leitura e escrita.

Do ponto de vista da contribuição para a formação de futuras pedagogas, a experiência proporcionada pelo PIBID fortaleceu a articulação entre universidade e escola, possibilitando a

vivência de aspectos da docência, como o planejamento e a mediação pedagógica, de forma colaborativa e em um processo de (co)formação com as professoras supervisoras e a comunidade escolar. A participação na sequência didática contribuiu para o desenvolvimento de uma formação crítica e para a reflexão sobre o fazer docente cotidiano em sala de aula, evidenciando a importância do PIBID tanto para a formação inicial das pibidianas como professoras alfabetizadoras quanto para a formação continuada dos docentes da educação básica.

Por fim, reconhece-se que a experiência apresenta limitações, por ter sido desenvolvida em uma única turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Maceió. Ainda assim, apresenta evidências de que a utilização do gênero textual receita constitui uma possibilidade pedagógica para o cotidiano da sala de aula. Ressalta-se, portanto, a relevância social e pedagógica de desenvolver atividades que considerem o contexto sociocultural dos estudantes e possibilitem a atribuição de sentidos e significados aos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da

União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4617. Acesso em: 16 jul. 2026.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo, 2019. (Arte e descolonização, n. 3). Disponível em: https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE-1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf. Acesso em: 5 mai. 2026.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

EIXO 5:

TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO

31 CONTRIBUIÇÕES DO JORNAL "CONEXÃO PIBID" PARA REFLEXÕES E PRÁTICAS EM ENSINO DE FÍSICA

Anna Carolinny da Silva Cavalcante
Rayana Karla da Silva
Jairo Silva Santos
Ivanderson Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

O ensino de Física ainda enfrenta muitos obstáculos no contexto escolar, especialmente no que se refere à aproximação entre os conteúdos científicos e a realidade vivenciada pelos estudantes. Muitas vezes, a disciplina é percebida como complexa, abstrata e distante do cotidiano, o que contribui para a desmotivação e para dificuldades no processo de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias metodológicas que promovam maior participação dos alunos e tornem o aprendizado mais significativo.

Diante dessa necessidade, foi desenvolvido o Jornal Conexão PIBID Física, uma proposta pedagógica elaborada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual de Ensino Integral Integrado à

Educação Profissional, na cidade de Arapiraca/AL. O jornal surgiu com o objetivo de integrar ciência, tecnologia, cultura e cotidiano, utilizando uma linguagem acessível, dinâmica e atrativa.

A proposta reúne conteúdos relacionados à Física, experimentos de baixo custo, curiosidades científicas, jogos educacionais, biografias de cientistas e aplicações tecnológicas, promovendo um ensino contextualizado e interdisciplinar. Assim, o projeto busca despertar o interesse dos estudantes pela ciência, estimular o pensamento crítico e fortalecer a construção do conhecimento de forma participativa e interativa na sala de aula.

Além disso, é importante destacar que o ensino de Física necessita de abordagens que despertem a curiosidade dos estudantes e favoreçam sua participação ativa no processo educativo. Nesse sentido, metodologias que utilizam recursos lúdicos e tecnológicos interativos tornam-se fundamentais para aproximar os conteúdos científicos da realidade dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

O jornal Conexão PIBID Física também foi pensado como uma ferramenta de incentivo à leitura científica e ao desenvolvimento da autonomia estudantil. A proposta buscou estimular a investigação, a criatividade e o interesse pelos fenômenos físicos presentes no cotidiano, promovendo maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Ciências e Física vem passando por transformações significativas ao longo dos anos, especialmente diante

das novas demandas educacionais e sociais. Segundo Paulo Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído de forma dialógica, permitindo que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, metodologias interativas e contextualizadas tornam-se essenciais para favorecer uma aprendizagem significativa.

De acordo com David Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona com saberes prévios do estudante, possibilitando maior compreensão e permanência das informações. Dessa forma, trabalhar conteúdos científicos associados ao cotidiano contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos.

A relação entre Física e tecnologia também desempenha papel importante no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Os avanços tecnológicos observados na sociedade moderna são sustentados por diferentes princípios físicos, tornando essencial compreender como as leis da Física contribuem para o funcionamento de aparelhos eletrônicos, meios de transporte, sistemas de comunicação e diversas outras inovações presentes no cotidiano.

O uso de tecnologias digitais no ambiente escolar também vem se consolidando como uma importante estratégia pedagógica. Nesse contexto, Moreira e Schlemmer (2024) destacam que metodologias inovadoras associadas às tecnologias digitais têm potencial para transformar práticas pedagógicas tradicionais em experiências mais interativas e centradas no estudante.

O uso de recursos didáticos alternativos, como jornais educativos, jogos pedagógicos e experimentos de baixo custo,

representa uma importante estratégia para tornar o ensino mais acessível e dinâmico. Conforme apresentado no jornal *Conexão PIBID Física*, os experimentos simples, como o pêndulo eletrostático, possibilitam a visualização prática dos fenômenos físicos relacionados à eletrização, promovendo maior compreensão dos conceitos científicos.

Outro aspecto relevante refere-se à interdisciplinaridade, que possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Ao abordar temas como mudanças climáticas, o jornal amplia as discussões para além dos conceitos físicos tradicionais, promovendo reflexões sobre questões ambientais e sociais contemporâneas. Dessa forma, os estudantes conseguem perceber que a Física está diretamente relacionada aos desafios enfrentados pela sociedade atual.

Além disso, o jornal propõe uma aproximação entre arte e ciência, especialmente por meio da capoeira, evidenciando que os movimentos corporais também podem ser compreendidos a partir de conceitos físicos, como equilíbrio, força, velocidade e movimento. Essa abordagem interdisciplinar contribui para tornar o ensino mais atrativo e significativo, valorizando diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Outro fator importante é o uso das tecnologias digitais no processo educativo. Ferramentas como Arduino, plataformas de inteligência artificial, Kahoot! e jogos educativos ampliam as possibilidades pedagógicas, tornando o ambiente escolar mais interativo e estimulante. Essas tecnologias favorecem a participação ativa dos estudantes e incentiva habilidades como criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas.

Dessa maneira, práticas pedagógicas inovadoras contribuem para romper com o modelo tradicional de ensino, baseado predominantemente na memorização, tornando a aprendizagem menos abstrata para os estudantes. Além disso, essas práticas possibilitam aproximá-los da ciência de forma crítica, reflexiva e significativa.

Conforme Andrade e Da Paz (2023), quando o conteúdo é abordado de forma prática, interativa e motivadora, instiga o interesse nos alunos, aumentando seu nível de interesse na aula e engajamento com o assunto, tornando, nesse sentido, a sala de aula um espaço de aprendizagem mais completo e objetivo.

Nessa perspectiva, o jornal promove a contextualização dos conteúdos, desperta o interesse dos estudantes e evidencia a presença da ciência no cotidiano. Além de favorecer a aprendizagem significativa, estimula a investigação, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil, tornando o processo de ensino mais dinâmico, acessível e conectado às competências previstas para a Educação Básica.

As metodologias ativas colocam o estudante como protagonista da aprendizagem, permitindo maior participação na construção do conhecimento. Dessa forma, recursos pedagógicos diferenciados, como jornais educativos, jogos e experimentos, favorecem o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e investigativas.

Outro ponto relevante é a contextualização dos conteúdos científicos. Quando os estudantes conseguem relacionar os conceitos físicos ao seu cotidiano, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa e duradoura. Nesse contexto, o uso de mate-

riais didáticos alternativos contribui para reduzir dificuldades de compreensão e aumentar o interesse pelas aulas de Física.

A interdisciplinaridade também se apresenta como elemento essencial no ensino contemporâneo. O jornal educativo favorece a integração de conhecimentos de Física com tecnologia, meio ambiente, cultura e sociedade, o que pode contribuir para uma visão mais ampla e crítica da ciência e suas aplicações no cotidiano.

METODOLOGIA

A proposta consistiu na elaboração e aplicação do jornal educativo *Conexão PIBID Física*, produzido pelos bolsistas com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Física. O jornal foi estruturado em seções temáticas que abordavam conteúdos científicos de forma contextualizada, utilizando linguagem acessível e recursos visuais atrativos.

A elaboração do jornal escolar foi realizada de maneira colaborativa por nove Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), sob orientação do professor supervisor Jairo e do coordenador de área. Inicialmente, ocorreu o planejamento editorial da edição, com definição do tema, das seções e do cronograma de execução. Em seguida, os bolsistas realizaram pesquisas bibliográficas, produziram os textos de divulgação científica, elaboraram atividades lúdicas e selecionaram imagens e ilustrações. Todo o material foi diagramado na plataforma Canva, buscando uma identidade visual atrativa e adequada ao público do Ensino Médio.

Após a revisão ortográfica, científica e gráfica, o jornal foi publicado em formato digital e impresso, sendo divulgado nas

redes sociais do projeto e distribuído aos estudantes da escola, ampliando a divulgação científica e incentivando a aproximação entre os conteúdos de Física e o cotidiano escolar. As atividades foram distribuídas em etapas sequenciais de acordo com o Quadro 1, desde o planejamento até a divulgação da versão final nas turmas da escola EPIAL.

Quadro 1 – Distribuição das atividades entre os bolsistas do PIBID durante a produção e divulgação do jornal escolar.

Bolsista	Responsabilidade	Responsabilidade
Todos os membros	Planejamento editorial	Definição do tema da edição, cronograma de produção, distribuição das tarefas e organização das reuniões da equipe.
Todos os membros	Pesquisa científica	Levantamento bibliográfico em livros, artigos e sites confiáveis para fundamentar as matérias e curiosidades científicas.
Rayana e Anna	Produção de reportagens	Elaboração dos textos principais relacionados aos conteúdos de Física e sua contextualização com situações do cotidiano.
Emanuel e Mateus	Produção de conteúdos educativos	Desenvolvimento das seções de biografias de cientistas, curiosidades da Física e experimentos de baixo custo.
Daniela e Tayná	Produção de atividades interativas	Elaboração do caça-palavras, desafios, jogos educativos e revisão das atividades voltadas aos estudantes.
Jairo Ivanderson	Curadoria de imagens e recursos gráficos	Seleção de fotografias, ilustrações, ícones, figuras e verificação dos direitos de uso das imagens empregadas.
Ivana, José Junior e Murilo	Diagramação no Canva	Organização do layout, padronização visual, identidade gráfica, tipografia, cores e distribuição dos elementos nas páginas do jornal.

Bolsista	Responsabilidade	Responsabilidade
Jairo Ivanderson	Revisão técnica	Revisão ortográfica, gramatical, científica e padronização das referências e informações antes da publicação.
Todos os membros	Divulgação e avaliação	Publicação do jornal nas redes sociais do projeto, divulgação na escola, impressão dos exemplares, distribuição aos estudantes e coleta de feedback dos leitores.

Fonte: Os Autores (2026).

Entre os temas abordados estavam:

- Mudanças climáticas;
- Experimentos de baixo custo;
- Física aplicada à capoeira;
- Jogos educacionais;
- Olimpíadas do conhecimento;
- Curiosidades científicas;
- Biografias de cientistas;
- Física e tecnologia.

A produção do jornal ocorreu por meio de pesquisas bibliográficas, seleção de conteúdos científicos, elaboração textual e organização gráfica do material. Além disso, buscou-se integrar conhecimentos científicos ao cotidiano dos estudantes, favorecendo maior identificação com os temas apresentados.

Os experimentos propostos utilizaram materiais simples e de baixo custo, possibilitando fácil reprodução em sala de aula. Também foram inseridos recursos tecnológicos e sugestões de

ferramentas digitais capazes de auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Após a elaboração, o jornal foi apresentado aos estudantes como recurso complementar às aulas de Física, promovendo momentos de leitura, discussão, interpretação e interação com os conteúdos trabalhados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação do jornal Conexão PIBID Física proporcionou resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Durante as atividades, observou-se maior participação dos alunos nas discussões em sala de aula, além de um aumento significativo do interesse pelos conteúdos de Física apresentados de forma contextualizada e interativa.

Os experimentos de baixo custo despertaram curiosidade e motivação nos estudantes, possibilitando melhor compreensão dos conceitos científicos trabalhados. Nessa seara, muitos alunos demonstraram entusiasmo ao perceber que fenômenos físicos poderiam ser observados e compreendidos por meio de materiais simples e acessíveis.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da interação entre professor e aluno, favorecendo um ambiente mais participativo e colaborativo. As atividades desenvolvidas permitiram aos estudantes expressar opiniões, levantar hipóteses e relacionar os conteúdos ao cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa.

O uso de jogos educativos e ferramentas tecnológicas também contribuíram para dinamizar as aulas e estimular habi-

lidades como raciocínio lógico, criatividade e trabalho em equipe. Dessa forma, o jornal educativo mostrou-se um importante recurso pedagógico para auxiliar no desenvolvimento do ensino de Física de maneira contextualizada e atrativa.

Os resultados obtidos evidenciam a importância da utilização de metodologias inovadoras no ambiente escolar, principalmente em disciplinas consideradas complexas pelos estudantes. Assim, práticas pedagógicas diferenciadas podem contribuir significativamente para melhorar o interesse, a participação e o desempenho dos alunos nas aulas de Ciências e Física.

Figura 1 - Jornal conexão.



Fonte: Arquivo do subprojeto de física da UFAL Campus Arapiraca (2026).

Figura 2 - Jornal conexão.



Fonte: Arquivo do subprojeto de física da UFAL Campus Arapiraca (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o jornal Conexão PIBID Física constituiu uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar no proces-

so de ensino-aprendizagem da disciplina de Física. Nesse sentido, constatou-se que a utilização de metodologias interativas, experimentos de baixo custo e recursos tecnológicos favorece maior aproximação dos estudantes com os conteúdos científicos, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas.

A experiência demonstrou que práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para despertar o interesse dos alunos pela ciência, estimular o pensamento crítico e fortalecer a participação ativa no ambiente escolar. Além disso, o uso do jornal educativo possibilitou integrar teoria e prática, promovendo melhor compreensão dos fenômenos físicos presentes no cotidiano.

Dessa maneira, percebe-se que recursos didáticos alternativos podem contribuir para superar dificuldades de aprendizagem frequentemente encontradas no ensino de Física. Portanto, iniciativas como essa devem ser incentivadas no contexto escolar, visando tornar o ensino mais acessível, participativo e inovador.

Por fim, destaca-se a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação acadêmica e profissional dos bolsistas, proporcionando experiências práticas fundamentais para o desenvolvimento de metodologias educativas capazes de contribuir para a melhoria da educação básica.

REFERÊNCIA

ANDRADE, M. V.; DA PAZ, F. S. Sequência didática com metodologias ativas no ensino de física à luz da aprendizagem significativa. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2023.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: CAPES. Acesso em: 18 maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORNAL **Conexão PIBID Física**. Produzido pelos bolsistas do PIBID Física da Escola Estadual de Ensino Integral Integrado à Educação Profissional Professora Izaura Antônia de Lisboa (EPIAL). Arapiraca, 2025. Material didático.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Inovação pedagógica e transformação digital na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2024.

32 MASSINHA DE MODELAR CONDUTORA COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA

Lílian Machado dos Santos
Maria Alline Bezerra de Sousa
Simone Silva da Fonseca
José da Silva Barros

INTRODUÇÃO

A aprendizagem dos conteúdos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática ainda representa um desafio no contexto da Educação Básica, sobretudo quando os conhecimentos são abordados de forma fragmentada, descontextualizada e dissociada das vivências dos estudantes. Essa perspectiva, centrada na transmissão de conceitos de maneira isolada, pode dificultar a compreensão dos fenômenos científicos, reduzir o interesse pelas disciplinas e limitar o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à resolução de problemas e ao pensamento crítico. Nesse contexto, propostas pedagógicas fundamentadas na interdisciplinaridade, na investigação, na experimentação e em metodologias ativas têm se mostrado re-

levantes por favorecerem uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e participativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a investigação como um dos princípios orientadores do ensino de Ciências da Natureza, ao defender que os estudantes sejam incentivados a observar, questionar, formular hipóteses, realizar experimentações, analisar evidências e comunicar resultados, assumindo um papel protagonista na construção do conhecimento (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, o ensino por investigação aproxima a aprendizagem dos procedimentos próprios da atividade científica, promovendo a resolução de problemas, a coleta e a interpretação de dados, a elaboração de explicações e a socialização dos conhecimentos produzidos (Cardoso; Scarpa, 2018).

Além do ensino investigativo, a experimentação constitui um importante recurso pedagógico para favorecer a compreensão dos fenômenos científicos. As atividades experimentais quando articuladas a situações concretas e ao cotidiano dos estudantes contribuem para tornar a aprendizagem mais dinâmica, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelos conteúdos escolares. Nesse sentido, a seleção de estratégias didáticas e de recursos pedagógicos adequados exerce papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos estudantes compreender conceitos científicos de forma mais significativa (Coutinho; Miranda, 2019).

A interdisciplinaridade, por sua vez, amplia as possibilidades de compreensão da realidade ao promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Fazenda (2011), trata-se de uma postura pedagógica que favorece a integração

dos saberes e contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as situações vivenciadas em seu cotidiano. No contexto deste trabalho, a articulação entre Matemática, Física e Química possibilita compreender fenômenos científicos a partir de diferentes perspectivas, mobilizando conceitos relacionados às medidas, às proporcionalidades, às transformações químicas, à eletricidade e à resolução de problemas.

Essa proposta também dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente com a unidade temática Matéria e Energia e com a habilidade EF09CI02, que orienta os estudantes a compararem quantitativamente reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo relações proporcionais entre suas massas (Brasil, 2018).

A atividade também mobiliza competências da Matemática previstas na habilidade EF09MA08, que propõe resolver e elaborar problemas envolvendo relações de proporcionalidade direta e inversa entre grandezas, favorecendo a compreensão de medidas, quantidades, proporções e procedimentos de comparação utilizados durante o preparo da massinha condutora e a montagem dos circuitos elétricos. Dessa forma, a proposta evidencia o caráter interdisciplinar da experiência ao integrar conceitos matemáticos e científicos na resolução de uma situação prática e investigativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das práticas lúdicas e experimentais para favorecer o protagonismo estudantil. Conforme destaca Grando (2000), atividades que envolvem

manipulação de materiais, investigação e resolução de desafios despertam maior envolvimento dos estudantes, estimulando a curiosidade, a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, experiências práticas deixam de ser meramente ilustrativas para constituírem espaços de investigação, reflexão e aprendizagem significativa.

Foi nessa perspectiva que, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolveu-se uma intervenção interdisciplinar com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica, localizada no município de Limoeiro de Anadia, Alagoas. A proposta consistiu na produção de uma massinha de modelar condutora e na construção de circuitos elétricos em série e em paralelo, articulando conceitos de Matemática, Física e Química por meio de uma abordagem prática, investigativa e colaborativa, na qual os estudantes participaram ativamente de todas as etapas da atividade.

Diante desse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições de uma intervenção interdisciplinar, desenvolvida no âmbito do PIBID, baseada na construção de massinha de modelar condutora, para a aprendizagem de conceitos de Matemática, Física e Química por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando o potencial das atividades experimentais e investigativas como estratégias capazes de promover uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e integrada às competências previstas na BNCC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PIBID na formação inicial de professores

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca fortalecer a formação inicial de professores ao promover a inserção dos licenciandos no contexto escolar desde os primeiros anos da graduação. Ao favorecer a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, o PIBID proporciona experiências formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Nesse processo, os professores supervisores desempenham papel fundamental ao acompanhar, orientar e mediar as atividades desenvolvidas na escola, favorecendo a socialização profissional dos futuros professores e a construção de saberes necessários ao exercício da docência.

Diante dos desafios contemporâneos que envolvem a formação e o exercício da docência, o PIBID destaca-se como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores. Ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas de Educação Básica, o programa amplia as oportunidades de aprendizagem por meio de experiências pedagógicas contextualizadas, favorecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e a prática docente desenvolvida no espaço escolar. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, para a reflexão sobre a prática e para a consolidação da identidade docente.

O ensino de ciências por investigação

No Ensino de Ciências por Investigação, a investigação pode se iniciar a partir da proposição de um problema, sendo a

resposta desconhecida pelo estudante (Carvalho, 2013). A investigação do problema pelo aluno desencadeará, inicialmente, o levantamento de hipóteses que expliquem tal situação conflitante. A interação entre os alunos se inicia quando eles se unirem, a fim de formular hipóteses para a resolução da questão ou do problema (Zômpero; Figueredo; Mello, 2013).

Carvalho (2011) salienta que:

> Ao ensinarmos Ciências por Investigação estamos proporcionando aos alunos oportunidades para olharem os problemas do mundo elaborando estratégias e planos de ação. Desta forma Ensino de Ciências se propõe a preparar o aluno desenvolvendo, na sala de aula, habilidades que lhes permitam atuar conscientemente e racionalmente fora do contexto escolar (Carvalho, 2011, p. 253).

Entretanto, no Ensino por Investigação, o fato de

> [...] propor um problema para que os estudantes possam resolvê-lo, vai ser o divisor entre o ensino expositivo feito pelo professor e o ensino em que possibilita condições para que o estudante possa criar o seu raciocínio e construir seu saber (Carvalho, 2011, p. 2).

Por certo, tal aspecto reforça a ideia do estudante como agente ativo na construção do próprio conhecimento. Com isso, no Ensino por Investigação, o professor precisa deixar de ser um mero transmissor do saber e passar a assumir o papel de guia, facilitador e orientador, contribuindo para uma atuação mais efetiva como mediador do processo de construção do conhecimento.

O ensino por investigação vincula-se a uma concepção de educação democrática e de ciência, cujo objetivo é a busca em aproximar a aprendizagem em ciências das práticas, normas e linguagem inerentes à ciência. Esta aproximação é realizada por intermédio de atividades problematizadoras, as quais possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, colocando-os em um novo contexto discursivo e em outro modo de pensar a ciência (Nascimento; Sasseron, 2019).

PERCURSO METODOLÓGICO

A experiência apresentada caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida na modalidade de relato de experiência, tendo como foco a sistematização e a análise das práticas pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID. No contexto acadêmico-científico, o relato de experiência transcende a simples descrição de fatos ou vivências, configurando-se como um processo de reflexão crítica sobre a prática, fundamentado em referenciais teóricos e metodológicos que possibilitam compreender, interpretar e problematizar as ações desenvolvidas.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com estudantes da turma do 9º ano "A" da Escola Municipal de Educação Básica, localizada no município de Limoeiro de Anadia, Alagoas. A intervenção surgiu a partir da constatação de que muitos estudantes apresentavam dificuldades na compreensão de conceitos relacionados à eletricidade, às transformações químicas e às relações de proporcionalidade, conteúdos frequentemente abordados de forma desarticulada e predominantemente teórica.

Essa realidade motivou a elaboração de uma proposta interdisciplinar de caráter prático-experimental, orientada pela seguinte questão-problema: como uma atividade experimental, baseada na construção de uma massinha de modelar condutora, pode contribuir para a aprendizagem integrada de conceitos de Matemática, Física e Química por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?

A escolha por uma abordagem investigativa fundamenta-se na compreensão de que as atividades prático-experimentais favorecem a construção do conhecimento científico ao estimular a curiosidade, a participação ativa dos estudantes e o trabalho colaborativo. Conforme destacam Hofstein e Lunetta (2004 *apud* Pereira, 2018), a experimentação constitui uma estratégia pedagógica capaz de facilitar a compreensão de conceitos científicos, promover a resolução de problemas e despertar o interesse dos estudantes pelo processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da atividade, a turma foi organizada em cinco grupos, compostos por seis estudantes cada, buscando favorecer a cooperação e a aprendizagem colaborativa. Inicialmente, realizou-se uma exposição dialogada sobre circuitos elétricos, materiais condutores e isolantes, associações elétricas em série e em paralelo, bem como sobre os valores de tensão de LEDs e baterias. Como recurso didático, foi distribuído um panfleto informativo (Figura 1), contendo os principais conceitos necessários ao desenvolvimento da atividade, que serviu como material de consulta e elemento disparador das discussões.

Figura 1 – Panfleto informativo.



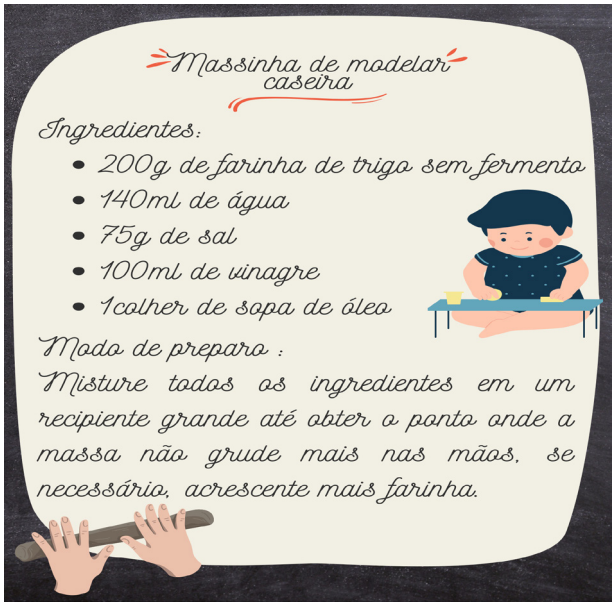
Fonte: Inspirado em Mundo Educação – Circuito elétrico (2025).

Em seguida, os estudantes foram desafiados pela questão-problema "Como construir um circuito elétrico utilizando uma massinha de modelar condutora?", sendo incentivados a levantar hipóteses, discutir estratégias e mobilizar conhecimentos prévios para solucionar o desafio proposto. Essa etapa inicial teve como finalidade despertar a curiosidade, promover o protagonismo estudantil e criar um ambiente favorável à investigação e à construção colaborativa do conhecimento.

Na etapa seguinte, os grupos foram desafiados a produzir o material condutor que seria utilizado na montagem dos circuitos elétricos: uma massinha de modelar condutora. Para isso, foram disponibilizados os ingredientes e os materiais necessários, incluindo farinha de trigo, sal, óleo, vinagre, água, corante alimentício, recipientes plásticos, colheres, copos medidores e balanças. Inicialmente, os estudantes analisaram a receita (Figura 2) e discutiram a função de cada ingrediente na composição da massinha, levantando hipóteses sobre suas possíveis propriedades.

Em seguida, realizaram o preparo (Figura 3), seguindo as orientações propostas, efetuando medições de massa e volume, comparando quantidades, estabelecendo relações de proporcionalidade e misturando os componentes de forma colaborativa.

Figura 2 – Receita caseira da massinha



Fonte: Canal Mundo Inventivo, Youtube.

Figura 3 – Estudantes realizando medições dos ingredientes utilizados na produção da massinha condutora.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Durante essa etapa, conceitos matemáticos relacionados às grandezas e medidas foram mobilizados continuamente, ao mesmo tempo em que os estudantes exploravam princípios químicos associados às misturas de substâncias e às propriedades dos materiais condutores.

Observou-se intensa participação dos estudantes em todas as etapas da atividade. A manipulação dos materiais despertou curiosidade e entusiasmo, especialmente durante o preparo da massinha, momento em que os grupos precisaram ajustar as proporções dos ingredientes até alcançar a consistência adequada. A necessidade de testar diferentes possibilidades, discutir procedimentos e corrigir pequenas falhas durante a preparação favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e da resolução de problemas, características fundamentais das metodologias investigativas.

Após a preparação da massinha condutora, cada grupo foi desafiado a utilizá-la como elemento condutor na construção de um circuito elétrico, colocando em prática os conhecimentos discutidos na etapa introdutória e as orientações contidas no panfleto informativo. A atividade foi organizada de modo que metade das equipes desenvolvessem circuitos em série, enquanto as demais construíssem circuitos em paralelo, permitindo a comparação entre as diferentes formas de associação elétrica e a análise de suas características de funcionamento.

Concluída a montagem dos circuitos, foram disponibilizados os LEDs e uma bateria de 9 volts para que os estudantes realizassem os testes de funcionamento. Nesse momento, os grupos observaram o comportamento dos circuitos (Figuras 4 e

5), verificaram a continuidade da corrente elétrica e analisaram as diferenças entre as associações em série e em paralelo, especialmente quanto ao acendimento dos LEDs e às consequências da interrupção do circuito.

Durante essa etapa, os estudantes foram incentivados a confrontar suas hipóteses iniciais com os resultados obtidos, identificar possíveis falhas nas montagens e propor soluções para os problemas encontrados.

Figura 4 – Teste do circuito elétrico em série produzido pelos estudantes.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Figura 5 - Teste do circuito elétrico em paralelo produzido pelos estudantes.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

A mediação dos bolsistas do PIBID e da professora supervisora ocorreu por meio de questionamentos e intervenções pontuais, estimulando a argumentação, a tomada de decisões e a reflexão sobre os conceitos científicos envolvidos.

Como etapa de avaliação da intervenção, foi aplicado um questionário estruturado a cada equipe, visando identificar as percepções dos estudantes sobre a experiência desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta interdisciplinar desenvolvida evidenciou o potencial da articulação entre Matemática, Física e Química para promover uma aprendizagem mais contextualizada, investigativa e significativa. A integração desses componentes curriculares permitiu que os estudantes compreendessem os fenômenos científicos de forma articulada, superando a fragmentação dos conteúdos e estabelecendo relações entre conceitos matemáticos, propriedades químicas dos materiais e princípios físicos relacionados à eletricidade.

Durante o preparo da massinha condutora, os grupos mobilizaram conhecimentos matemáticos ao realizar medições de massa e volume, estabelecer relações de proporcionalidade entre os ingredientes e interpretar as quantidades necessárias para obter a consistência adequada da mistura. Simultaneamente, exploraram conceitos químicos relacionados às misturas de substâncias e às propriedades dos materiais, bem como princípios físicos associados à condução da corrente elétrica e ao funcionamento dos circuitos elétricos.

Na montagem dos circuitos elétricos, os estudantes demonstraram capacidade para aplicar os conhecimentos construídos ao longo da atividade, identificando a função de cada componente do circuito e compreendendo as diferenças entre as associações em série e em paralelo. Os resultados corroboram com Fazenda (2011) ao evidenciar que a integração entre áreas do conhecimento favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos científicos.

Ao término da intervenção, foi aplicado um questionário a cada equipe com o objetivo de analisar as percepções dos estudantes sobre a experiência desenvolvida e avaliar a compreensão dos conceitos trabalhados. Em relação aos conceitos de circuitos elétricos, apenas uma equipe apresentou dificuldade em responder corretamente a uma das questões propostas, demonstrando compreensão satisfatória do funcionamento das associações em série e em paralelo. Quanto à questão referente às propriedades condutoras da massinha, apenas duas equipes apresentaram respostas incompletas ou incorretas, indicando que a maior parte dos estudantes conseguiu compreender os princípios envolvidos na condução da corrente elétrica pelos materiais utilizados.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção dos estudantes sobre a metodologia empregada, os quais manifestaram interesse em participar de novas atividades semelhantes. Destacaram que a possibilidade de manipular materiais, construir experimentos, discutir hipóteses e resolver problemas tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e motivador. Esses resultados evidenciam que a experimentação, quando associada à interdisciplinaridade e às metodologias

ativas, favorece não apenas a compreensão dos conteúdos científicos, mas também o desenvolvimento de competências como colaboração, argumentação, autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida evidenciou que a utilização de uma abordagem interdisciplinar, articulando conhecimentos de Química, Física e Matemática por meio de atividades experimentais, favoreceu significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em comparação com outras intervenções realizadas durante o PIBID, esta proposta apresentou maior nível de participação, colaboração e engajamento da turma, refletindo-se em resultados positivos na compreensão dos conteúdos abordados.

Os dados obtidos por meio do questionário de avaliação, aliados às observações realizadas durante a execução da atividade, demonstraram elevado índice de satisfação dos estudantes, além da percepção de que a metodologia adotada contribuiu para tornar a aprendizagem mais significativa, dinâmica e contextualizada. O interesse manifestado pelos participantes em vivenciar novas experiências semelhantes reforça o potencial das metodologias ativas como estratégias capazes de estimular a curiosidade científica, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a experiência permitiu fortalecer a relação entre teoria e prática, aproximando os conceitos científicos de situações presentes no cotidiano dos estudantes e favorecendo

a compreensão da ciência como um conhecimento integrado e aplicável à realidade. Tal perspectiva contribui para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade investigativa e do protagonismo estudantil, aspectos fundamentais para uma formação científica crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ (basenacionalcomum.mec.gov.br in Bing). Acesso em: 18 fev. 2026.

CARDOSO, M. J. C.; SCARPA, M. J. C. Diagnóstico de Elementos do Ensino de Ciências por Investigação (DEEnCI): Uma ferramenta de análise de propostas de ensino investigativas. **Rev. Bras.** de **Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 18, n. 3, p. 1025-1059, 2018.

CARVALHO, A. M. P. Ensino e aprendizagem de Ciências: referencias teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas — SEI. *In*: LONGHINI, M. D. (Org.) **O uno e o Diverso na Educação**. 1. ed. Uberlandia: EDUFU, 2011, p. 253-266.

CARVALHO, A. M. P. (Org). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. Cengage Learning. São Paulo, 2013.

COUTINHO, C.; MIRANDA, A. C. G. Formação inicial de professores de Ciências da Natureza: relatos de uma prática docente diferenciada. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 2, p. 221 -231, 2019.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. p.93–104, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4146. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146. Acesso em: 13 fev. 2026.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NASCIMENTO, L. A.; SASSERON, L. H. A constituição de normas e práticas culturais nas aulas de ciências: proposição e aplicação de uma ferramenta de análise. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, v. 21, e10548, p. 1 -22, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10548. Acesso em: 10 jun. 2026.

PEREIRA, M. V.; MOREIRA, M. C. A. O que dizem as pesquisas sobre atividades prático-experimentais publicadas em periódicos brasileiros de ensino de ciências entre 2001 e 2015? **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 951-961, 2018.

ZOMPERO, A. F.; FIGUEIREDO, H. R. S. Aplicação de atividades investigativas na disciplina de Ciências: estudo de caso. **Enseñanza de las Ciencias,** v. extra, p. 3791 -3795, 2013.

33 O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE MATEMÁTICA E QUÍMICA: O ESTUDO DE FUNÇÃO AFIM E MASSA MOLECULAR MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

José da Silva Barros
James Alex da Silva
Alexsandro Agricio Alves
Cleyton Pinheiro Soares
Weversson da Silva Vieira

INTRODUÇÃO

A busca por estratégias que tornem o ensino mais expressivo constitui uma preocupação recorrente no contexto educacional. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem capaz de promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção de aprendizagens cada vez mais contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes (Fazenda, 2011).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é fundamental por articular os conhecimentos teóricos produzidos na universidade às práticas desenvolvidas na escola, ganhando ainda mais força e sentido quando estruturado de

forma interdisciplinar. Ao integrar áreas como matemática, química e física, bem como licenciandos e estudantes da Educação Básica, o programa contribui para superar as barreiras tradicionalmente estabelecidas entre as disciplinas, possibilitando o desenvolvimento de atividades e práticas mais contextualizadas e favorecendo uma formação docente inicial mais próxima do cotidiano escolar.

A matemática e a química são áreas que apresentam diversas possibilidades de integração em seus currículos. Embora possuam características intrínsecas, ambas utilizam conceitos, relações e representações que podem ser trabalhados de forma articulada. A matemática com sua relação ao desenvolvimento do raciocínio lógico, interpretação e da resolução de problemas, enquanto a química com sua compreensão frente aos fenômenos relacionados à matéria e suas transformações.

Entre os diversos conteúdos matemáticos, a função afim destaca-se por possibilitar a análise de relações entre grandezas variáveis e a interpretação de representações gráficas. Bem como a química e o conceito de massa molecular, que envolve analogias quantitativas, como a interpretação de dados e compreensão de proporcionalidades. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a contextualização e a articulação interdisciplinar são fundamentais para que os estudantes desenvolvam as competências e as habilidades necessárias para analisar, compreender e intervir em situações reais do cotidiano.

Apesar da relevância de conteúdos como função afim e massa molecular para a realização de cálculos e o estabelecimento de relações lineares, o desenvolvimento de habilidades

orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), como EM13MAT102 e EM13MAT403, na área de matemática, e EM13CNT103, EM13CNT205 e EM13CNT301, na área de ciências da natureza, orienta os estudantes a utilizar funções matemáticas para modelar situações reais e, no âmbito das ciências da natureza, aplicar conceitos relacionados ao mol e à massa molecular, articulando representações matemáticas e químicas para interpretar dados e resolver problemas.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos tem se mostrado uma alternativa relevante para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira *et al.* (2023), as ferramentas digitais podem contribuir para a visualização de conceitos abstratos e estimular uma participação mais ativa dos estudantes durante as aulas. Nesse contexto, o software GeoGebra apresenta-se como um recurso capaz de auxiliar na construção e na interpretação de gráficos, favorecendo a compreensão de conceitos matemáticos e de suas aplicações em diferentes áreas do conhecimento.

Diante desse contexto, foi desenvolvida uma intervenção interdisciplinar com o uso do software GeoGebra, com o objetivo de promover a integração entre matemática e química, estimulando a interpretação, a análise gráfica e a participação colaborativa dos estudantes. Além disso, buscou-se analisar as percepções e dificuldades apresentadas durante a intervenção, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, o uso do software GeoGebra e as contribuições da abordagem interdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade no contexto educacional pode ser compreendida como uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo um ensino mais contextualizado e otimização de significados. Essa perspectiva supera a fragmentação dos conteúdos escolares, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre áreas distintas do conhecimento e seus conceitos (Gouw; Meloni, 2022).

O ensino de Matemática e sua relação com outras áreas

A Matemática desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, especialmente no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de modelar situações reais. No entanto, quando ensinada de forma isolada e mecânica, pode gerar dificuldades de compreensão e desinteresse por parte dos alunos.

Nessa seara, quando articulada com outras áreas do conhecimento, a matemática passa a ter um caráter mais aplicado, permitindo que os estudantes compreendam a utilidade dos conteúdos em contextos reais. Essa relação contribui para a construção de significados mais sólidos e para a melhoria do processo de aprendizagem.

Função Afim e suas aplicações

A função afim é um conteúdo matemático que estabelece uma relação linear entre duas grandezas variáveis, sendo representada pela expressão f(x) = ax + b. Esse tipo de função permite a construção de gráficos e a análise do comportamen-

to de diferentes fenômenos. Por sua característica de variação constante, a Função Afim é amplamente utilizada na interpretação de situações reais, incluindo contextos físicos, econômicos e científicos. No ensino, sua abordagem contextualizada facilita a compreensão dos alunos sobre as relações entre grandezas e contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático. Essa possibilidade de estabelecer relações entre diferentes grandezas também se evidencia no ensino de conteúdos da Química, especialmente aqueles que envolvem cálculos e relações quantitativas.

Nesse sentido, a massa molecular constitui um dos conteúdos basilares da Química, uma vez que relaciona os valores das massas atômicas dos elementos químicos às suas respectivas proporções em uma molécula. Sua determinação, expressa em gramas por mol (g/mol), também se relaciona ao conceito de quantidade de matéria, representada pela unidade nominada de mol. Embora pertençam a campos específicos do conhecimento, esses conteúdos estabelecem relações diretas com a Matemática, uma vez que envolvem cálculos proporcionais, relações entre grandezas e interpretação de dados quantitativos.

Uso do GeoGebra no ensino de Matemática e Química

O GeoGebra é um software educacional que integra Geometria, Álgebra e análise gráfica, sendo amplamente utilizado no ensino de Matemática. Sua principal vantagem é permitir a visualização dinâmica de conceitos abstratos, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos estudantes. No contexto interdisciplinar, o GeoGebra também pode ser utilizado para representar

relações presentes na Química, como variações proporcionais e construções gráficas envolvendo dados experimentais. Dessa forma, a ferramenta contribui para a aprendizagem ativa e para a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento (Paulo; Lucas, 2022).

PERCURSO METODOLÓGICO

Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional, pertencente à rede pública do Estado de Alagoas, com uma turma da segunda série do ensino médio, com 41 alunos, que teve como alvo proporcionar um melhor uso da função afim nas aulas de química por meio do Software GeoGebra.

Esta pesquisa trata de um relato de experiência, que utilizou abordagem qualitativa e quantitativa, desenvolvido por meio de uma intervenção pedagógica interdisciplinar envolvendo os conteúdos de função afim e massa molecular. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos observados, considerando aspectos que não podem ser reduzidos apenas a dados numéricos. Também, de acordo com Filho *et al*. (2026), pesquisa quantitativa visa verificar hipóteses e teorias, identificar relações de causa e efeito entre variáveis, utilizando instrumentos estruturados de coleta de dados e técnicas de análises estatísticas

A proposta de intervenção foi estruturada em três momentos. No primeiro, foi aplicado um questionário (Quadro 1) para

um pré- e pós-teste, buscando mensurar estimativas de conceitos relacionados aos conteúdos função afim e massa molecular.

Quadro 1 - Questões aplicadas durante a intervenção

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO
1. A massa molar de uma substância química é expressa na unidade g/mol. Qual é a interpretação correta dessa grandeza para os cálculos químicos?
2. Se uma substância possui massa molar igual a 50 g/mol, qual seria a massa total obtida ao reunirmos uma quantidade de matéria correspondente a 3 mols? A) 150 g B) 50 g C) 16,6 g D) 100 g
3. Para determinar a massa de 1 molde uma substância composta (como a água, (H_2O), qual procedimento deve ser realizado utilizando a Tabela Periódica? A) Subtrair a massa do menor átomo da massa do maior átomo presente na molécula. B) Multiplicar o número atômico (Z) de cada elemento pelo número de elétrons presentes na última camada. C) Contar apenas o número total de átomos e multiplicar por 10, independentemente de quais elementos sejam. D) Somar as massas atômicas de todos os átomos que compõem a fórmula química da substância.
4. Defina, com suas palavras, o que é uma função na Matemática?
5. Dada a função afim definida por f(x) = 4x- 5. Pode-se afirmar que: A) O coeficiente angular é a=4, o coeficiente linear é b=-5 é a função é crescente. B) O coeficiente angular é a=-5, o coeficiente linear é b=4 e a função é crescente C) O coeficiente angular é a=4, o coeficiente linear é b =-5 e a função é decrescente. D) O coeficiente angular é a =- 5, o coeficiente linear é b = 4 e a função é decrescente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No segundo momento, foi realizada uma aula expositiva interdisciplinar com abordagem teórica, buscando estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e químicos. Durante

o desenvolvimento da atividade foram apresentados conceitos fundamentais de função afim e massa molecular. Como recurso de apoio, utilizou-se o Software GeoGebra, que possibilita a construção e a visualização de representações gráficas, algébricas e geométricas, permitindo uma dinâmica de aprendizagem mais fluida (Gonçalves; Lima, 2020).

O terceiro momento foi dedicado a duas atividades. A primeira consistiu na resolução, em duplas, dos cálculos envolvendo proporções, apresentados no material impresso (Quadro 2), que foi entregue aos estudantes. Na sequência, as duplas foram encaminhadas ao Laboratório de Informática da escola para a construção dos gráficos utilizando o software GeoGebra.

Quadro 2 - Atividade com situações problema para construção dos gráficos

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA IZAURA ANTÔNIA DE LISBOA
EQUIPE:_____& _____
ATIVIDADE PRÁTICA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: MOL X FUNÇÃO AFIM
INSTRUÇÕES Na atividade de hoje você e seu companheiro utilizando o software GeoGebra. Irá construir um gráfico que represente a proporcionalidade estudada entre a quantidade de matéria, conhecida como Mol, o valor em gramas atribuído por meio do cálculo da massa molar. Abaixo estará descrito 3 atividades desafios, com situações cotidianas no estudo da química e utilizando o computador você construa o gráfico solicitado na atividade com o auxílio dos professores bolsistas. ATIVIDADE 1: No laboratório de química, um grupo de alunos precisa preparar diferentes amostras de água, dividida em recipientes chamados de béquer para um experimento de condutividade elétrica. Sabe-se que a água é a base de quase todas as reações biológicas, deste modo considere a massa de um único molde moléculas de água. DESAFIO: Calcule a massa existente em três béqueres que contenham um, dois e três mols respectivamente de água e construa o gráfico manualmente e após isso, utilize o software GeoGebra para encontrar a função que relaciona o número de mols com a massa em gramas. Cálculos:

ATIVIDADE 2: Durante uma aula sobre fotossíntese no Jardim da escola, discutiu-se como as plantas retiram dióxido de carbono CO_2 da atmosfera. O excesso desse gás é um dos responsáveis pelo efeito estufa, e medir sua massa é fundamental para cálculos ambientais. DESAFIO: Encontre, com o auxílio de uma tabela periódica, a quantidade de massa equivalente a um mol. Estabeleça uma relação matemática onde a massa total coletada pelas árvores e esboce manualmente, após isso, no software GeoGebra, construa o gráfico entre massa e os mols para o caso em que as árvores tenham absorvido 0,5 mol, 1,2 mols e 3 mols de CO_2. Cálculos:
ATIVIDADE 3: Na indústria alimentícia, a precisão na quantidade de cloreto de sódio (sal de cozinha) é rigorosa para garantir a conservação dos alimentos. Um técnico precisa calibrar uma balança digital que converta automaticamente a quantidade de matéria (MOL) em massa. DESAFIO: O técnico inseriu no sistema a informação referente à massa de um molde sal de cozinha (Cloreto de Sódio). Represente essa constante, esboçando manualmente e utilizando o software GeoGebra, a medida que a balança detectar que existem sacos com 2 mols e com 5 mols de sal em um saco. Cálculos:

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

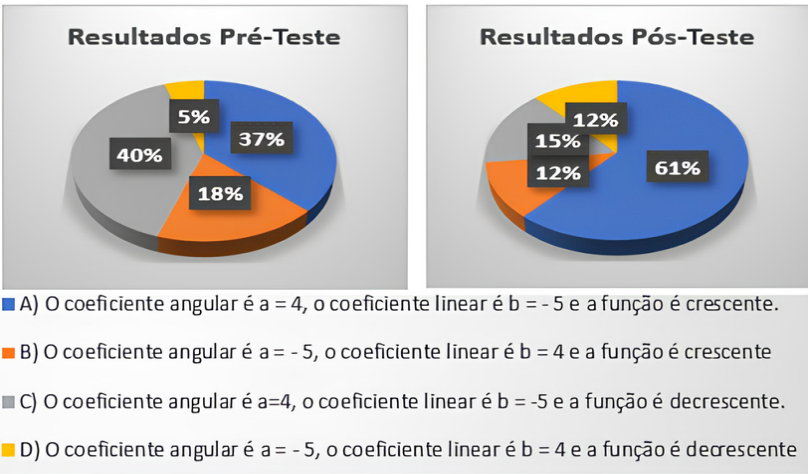
A análise dos questionários aplicados antes e após a intervenção permitiu observar aspectos relevantes sobre a compreensão dos estudantes em relação à função afim e seu contexto relacionado à química para o cálculo da massa molecular. No questionário pré-teste, quando solicitado sobre a forma que compreendiam as grandezas como a massa, foi observado que significativa parte da turma, de modo assertivo, pontuou que se tratava da relação derivada da massa da molécula proveniente da soma de suas massas atômicas contidas na tabela periódica.

Para a questão 2, outra importante percepção foi identificada em relação ao acerto expressivo de 97,4% de marcações para a alternativa correta em relação a quanto seria, em gramas, o valor correspondente à massa de 3 mols de substância que apresentava um valor de 50g para cada mol.

Na parte de conhecimento associados à química, na questão 3, era necessário responder de que maneira seria calculado a massa de uma molécula, sabendo-se que, para isso, é preciso somar o valor do peso atômico de cada elemento químico constituinte da molécula. No pré-teste, o percentual de acertos foi de 60,5%, aumentando para 82,1% no pós-teste, o que evidencia uma evolução no desempenho dos estudantes. Embora o resultado seja satisfatório, ainda se observa a necessidade de estratégias pedagógicas pontuais que favoreçam a compreensão e a interpretação dos conceitos, contribuindo para a ampliação do percentual de acertos nos cálculos e para a articulação entre os conceitos matemáticos e químicos envolvidos.

A escolha pelo uso do software GeoGebra mostrou-se adequada, uma vez que, no questionário pós-intervenção, observou-se uma ampliação do percentual de acertos dos estudantes em questões relacionadas à função afim, à identificação dos coeficientes angular e linear e à classificação da função como crescente ou decrescente, passando de 36,8% no pré-teste para 61,5% no pós-teste (Figura 1).

Figura 1 - Resultados pré e pós-intervenção interdisciplinar.

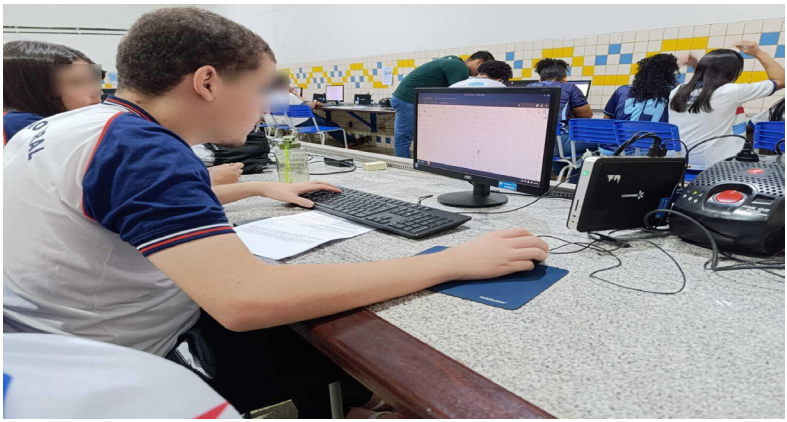


Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Em diversos momentos, os alunos demonstraram insegurança ao responder às perguntas e ao utilizar o software no laboratório de informática, evidenciando limitações e a necessidade de atividades diversificadas e contextualizadas, que busquem promover uma compreensão dos conceitos para além das abordagens presentes no livro didático.

Nessa perspectiva, a dinâmica visual (Figura 2) proporcionada pelos softwares pode favorecer, de maneira intuitiva, a exploração de conceitos matemáticos, inclusive aqueles de maior complexidade, permitindo ao professor não apenas incorporar propostas mais lúdicas à sua prática docente, mas também integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma transversal às diferentes etapas da Educação Básica (Santiago; Santos, 2025).

Figura 2 - Utilização do software GeoGebra.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados observados durante a intervenção indicaram avanços na compreensão dos conteúdos relacionados à *Função Afim*, com os estudantes demonstrando maior segurança ao responder a questionamentos sobre o que estava sendo visualizado no plano cartesiano apresentado na tela do computador, bem como sobre a forma de justificar a inclinação da reta. Esses questionamentos promoveram discussões durante a atividade e possibilitaram a identificação de respostas que, embora ainda revelassem uma apropriação parcial dos conceitos, demonstravam maior assimilação da proposta desenvolvida com o uso do software GeoGebra (Figura 3).

Figura 3 - Intervenção no Laboratório de Informática



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados também revelaram que persistiram dificuldades, sobretudo no que se refere à interpretação de problemas e à aplicação dos conceitos em situações práticas, demonstrando que a aprendizagem não ocorre de forma imediata, mas constitui um processo gradual de construção, apropriação e consolidação dos conhecimentos.

A intervenção interdisciplinar permitiu constatar que a integração entre matemática e química favoreceu uma participação mais ativa dos estudantes, ao possibilitar uma abordagem mais contextualizada dos conteúdos. Esses efeitos positivos convergem com a perspectiva de Ausubel (2003), segundo a qual a aprendizagem se torna mais significativa quando os novos conhecimentos conseguem estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os resultados tenham apresentado pontos positivos, a experiência evidenciou a necessidade de ampliar ações que promovam maior envolvimento dos estudantes durante atividades com cálculo, bem como desenvolver e implementar estratégias que auxiliem na superação das dificuldades identificadas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, associada ao uso de recursos tecnológicos, se mostrou como alternativa de relevante caráter pedagógico, permitindo ampliar a compreensão de conteúdos como função afim e massa molecular.

Outro apontamento de grande importância neste trabalho refere-se à necessidade de avaliar continuamente o processo de aprendizagem, considerando que os conhecimentos podem ser construídos por meio de estratégias tradicionais de ensino, como aulas expositivas e o uso de livros didáticos. Entretanto, é necessário reconhecer o potencial das metodologias ativas e dos softwares educacionais que, conforme evidenciado neste estudo, podem contribuir para potencializar as aprendizagens. A possibilidade de explorar os conteúdos por meio de diferentes recursos e situações pode favorecer uma melhora significativa na capacidade dos estudantes de interpretar informações e ampliar a compreensão conceitual de conhecimentos inicialmente construídos de forma empírica.

Os resultados observados neste trabalho reforçam a ideia de que o ensino deve promover a participação ativa dos estudantes e a construção de conhecimentos contextualizados, uma vez que ensinar também implica criar condições para que

os estudantes organizem, relacionem e ressignifiquem conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, acredita-se que a articulação entre interdisciplinaridade, tecnologia e participação estudantil constitui um caminho promissor para a construção de aprendizagens mais significativas, além de possibilitar reflexões aos docentes sobre as potencialidades e os desafios da interdisciplinaridade na integração dos diferentes componentes curriculares. Desse modo, este trabalho pode contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento de futuras práticas pedagógicas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 maio 2026.

FARIAS, G. B. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. 58–76, abr./jun. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/ j/pci/a/ZSNC6y jPGk G6t5kTQHC3Wx-p/?format=html&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2026.

ERREIRA, L. T. *et al*. Ferramentas digitais na formação continuada do professor: como potencializar a aprendizagem com tecnologia. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, *[S. l.]*, v. 7, p. 420–436, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/165. Acesso em: 12 jul. 2026.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em: https:// ver istas.pucsp.br/interdisciplinaridade Acesso em: 28 maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https:// www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-Freire_ P_Pe da gogia_da_ autonomia.pdf. Acesso em: 02 jun. 2026.

GONÇALVES, B. M. V.; LIMA, F. J. de. Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, n. 68, p. 1056–1076, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ bolema/a/P gJX3sfYdyTYdsHgZ mtYVih/?lang=pt. Acesso em: 25 maio 2026.

MELONI, R. A.; GOUW, A. M. S. Em busca da interdisciplinaridade na formação do professor de Ciências e Matemática. **Revista Educação Unisinos**, v. 26, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos .br/ index.php/educacao/article/view/24391. Acesso em: 05 jun. 2026.

FILHO, A. D. P. *et al*. Para além da dicotomia: uma análise integrada das abordagens qualitativa, quantitativa e mista na pesquisa educacional. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 25, n. 74, p. e 8082, 2026. DOI: 10.56238/bocav25n74-009. Disponível em: https://revistaboletim conjuntura.com .br/boca/article/view/8082. Acesso em: 10 jul. 2026.

PAULO, J. B.; LUCAS, C. O. Potencialidades e Desafios do Ensino de Matemática Online: exemplo de uma experiência com estudantes de Engenharia do Ensino Politécnico em Portugal. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 74, p. 1236–1255, set. 2022. Disponível em: https://www.scielo .br/j/bolema /a/fhQtSbdqFTbnbWsHKRNDBhm/?lang=pt. Acesso em: 28 mai. 2026.

SANTIAGO, P. V. S.; SANTOS, M. J. C. GeoGebra no Ensino da Matemática: uma análise a partir da revisão sistemática de literatura (2014 - 2023). **Ensino da Matemática em Debate**, [*S. l.*], v. 12, n. 3, p. 284–307, 2025. DOI: 10.23925/2358-4122.66616. Disponível em: https://revistas.pucsp. br/index.php/emd/article/view/66616. Acesso em: 17 mai. 2026.

34 PRÁTICAS DE INTERVENÇÕES INTERDISCIPLINARES APLICADAS AO ENSINO BÁSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Ana Carla De Araújo Silva
Carlos Henrique Salgueiro Ferreira
Gustavo dos Santos Barbosa
Tasso de Oliveira Sales
José da Silva Barros

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem sido desafiada a construir práticas educativas capazes de aproximar os conhecimentos científicos das experiências vivenciadas pelos estudantes. Em especial no ensino das Ciências da Natureza e da Matemática, permanece o desafio de superar uma abordagem excessivamente fragmentada dos conteúdos, na qual conceitos são frequentemente apresentados de forma isolada, dificultando a compreensão dos fenômenos em sua complexidade.

Embora a organização curricular esteja estruturada em diferentes componentes disciplinares, os fenômenos presentes no cotidiano não se limitam às fronteiras de uma única área do conhecimento. Questões relacionadas à energia, ao movimento,

à eletricidade, aos fluidos e às transformações químicas, por exemplo, envolvem diferentes saberes que se articulam para possibilitar uma compreensão mais ampla da realidade.

Nesse sentido, propostas interdisciplinares assumem papel relevante ao favorecer conexões entre diferentes campos científicos e aproximar o conhecimento escolar das situações concretas. Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade representa uma postura diante do conhecimento, baseada no diálogo, na cooperação e na construção de relações entre diferentes áreas, superando a simples organização fragmentada dos conteúdos.

No ensino de Ciências, essa perspectiva contribui para que o estudante deixe de perceber os conceitos científicos como informações desconectadas e passe a compreendê-los como ferramentas para interpretar fenômenos e solucionar problemas. Conforme destacam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), o ensino científico precisa possibilitar ao estudante compreender o mundo em que está inserido, relacionando conhecimentos escolares às situações presentes em sua realidade.

A partir dessa compreensão, as intervenções pedagógicas interdisciplinares apresentam-se como possibilidades de reorganização do espaço escolar, criando situações nas quais os estudantes possam observar, investigar, construir hipóteses e estabelecer relações entre teoria e prática. Atividades experimentais, jogos didáticos, construção de modelos e projetos investigativos tornam-se estratégias importantes para favorecer uma aprendizagem mais participativa e significativa.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um importante espaço de

aproximação entre universidade e escola básica, possibilitando aos licenciandos vivenciarem o cotidiano escolar e participarem da elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas. Essa inserção contribui para uma formação docente mais próxima dos desafios reais encontrados no ambiente educacional.

Como destaca Freire (1996), ensinar envolve criar possibilidades para a construção do conhecimento, valorizando o diálogo e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o estudante deixa de ocupar uma posição apenas receptiva e passa a participar ativamente da produção do saber.

Posto isso, este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do PIBID interdisciplinar, envolvendo as áreas de Matemática, Física e Química, realizada em uma Escola Estadual da rede pública, localizada em Arapiraca-AL, com estudantes da segunda série do Ensino Médio.

Dessa maneira, o trabalho busca refletir sobre as contribuições das intervenções interdisciplinares desenvolvidas no PIBID para o ensino básico, considerando suas possibilidades para a aprendizagem dos estudantes e para a formação inicial dos futuros professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Interdisciplinaridade e construção do conhecimento científico

A interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de enfrentar a fragmentação do conhecimento escolar, permitindo es-

tabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento e favorecendo uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados.

Na educação básica, essa abordagem contribui para aproximar os conteúdos escolares das situações vividas pelos estudantes. Ao invés de trabalhar conceitos isolados, o ensino interdisciplinar possibilita compreender como diferentes conhecimentos participam da explicação de um mesmo fenômeno.

Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade envolve uma mudança de atitude diante do conhecimento, exigindo colaboração entre áreas, planejamento coletivo e disposição para estabelecer conexões. Dessa forma, ela não representa apenas a presença de várias disciplinas em uma mesma atividade, mas a construção de relações entre saberes.

Essa compreensão torna-se especialmente importante nas Ciências da Natureza. Um experimento envolvendo lançamento de foguetes, por exemplo, mobiliza conceitos matemáticos relacionados à representação de dados e trajetórias, conhecimentos físicos sobre movimento e forças, além de aspectos químicos relacionados às transformações envolvidas no processo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa necessidade ao destacar que o ensino deve possibilitar aos estudantes investigar fenômenos, argumentar com base em conhecimentos científicos e utilizar esses saberes em diferentes situações (Brasil, 2018).

Assim, as experiências desenvolvidas pelo PIBID buscaram aproximar os estudantes de uma visão integrada da ciência, na qual os conhecimentos se complementam para explicar fenômenos presentes em seu cotidiano.

PIBID e formação de professores

A formação inicial de professores envolve não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a compreensão da realidade escolar e o desenvolvimento de estratégias capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Destarte, o PIBID contribui para esse processo ao possibilitar que licenciandos participem diretamente da escola, vivenciando situações de planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica.

Para Libâneo (2013), o trabalho docente exige intencionalidade, organização e escolha adequada de metodologias, considerando os objetivos educacionais e as características dos estudantes. Nesse sentido, as experiências realizadas no PIBID permitem que futuros professores desenvolvam uma visão mais ampla sobre o processo educativo.

Ao participarem da elaboração e aplicação das intervenções, os bolsistas tiveram a oportunidade de compreender a importância de metodologias diversificadas, do trabalho colaborativo e da adaptação das estratégias às necessidades da turma.

Aprendizagem significativa e práticas investigativas

A aprendizagem torna-se mais significativa quando novos conhecimentos conseguem estabelecer relações com conhecimentos já construídos pelos estudantes. Segundo Ausubel (2003), o processo educativo torna-se mais efetivo quando o aluno consegue atribuir sentido ao conteúdo estudado. Logo, as intervenções realizadas buscaram justamente criar essas conexões, apresentando conceitos científicos por meio de situações concretas. Assim, a construção dos modelos hidráulicos, os expe-

rimentos envolvendo energia e a oficina de foguetes permitiram que conteúdos frequentemente apresentados de forma abstrata fossem observados e discutidos a partir de experiências reais.

Para Moreira (2011), a aprendizagem significativa depende da interação entre novos conceitos e estruturas cognitivas já existentes, sendo fundamental criar situações nas quais o estudante participe da construção dos significados. Nesse contexto, atividades investigativas assumem papel relevante, pois estimulam questionamentos, elaboração de hipóteses, análise de resultados e busca por soluções.

METODOLOGIA

A experiência aqui apresentada foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios do relato de experiência, tendo como foco as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essa perspectiva possibilita compreender as vivências educativas considerando os sujeitos envolvidos, os contextos de aprendizagem e as relações construídas durante o processo pedagógico (Minayo, 2016).

As ações ocorreram em uma Escola Estadual da rede pública, localizada no município de Arapiraca-AL, envolvendo estudantes da segunda série do Ensino Médio e bolsistas do PIBID das áreas de Matemática, Física e Química vinculados à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *campus* Arapiraca.

A elaboração das atividades teve início a partir da observação do cotidiano escolar e das dificuldades percebidas durante o desenvolvimento das aulas. Foi identificado que alguns conteú-

dos científicos apresentavam maior dificuldade de compreensão quando abordados exclusivamente por meio de explicações teóricas, especialmente aqueles que exigiam maior capacidade de abstração e associação entre diferentes conceitos.

Diante desse cenário, foram planejadas intervenções que valorizassem a participação dos estudantes, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Zabala (1998), práticas educativas mais significativas precisam considerar diferentes dimensões da aprendizagem, envolvendo não apenas conhecimentos conceituais, mas também procedimentos, atitudes e habilidades desenvolvidas durante as atividades.

A primeira intervenção desenvolvida foi o jogo didático "Dominó do Campo Elétrico", elaborado para abordar conceitos relacionados à eletricidade, cargas elétricas e campo elétrico. A proposta foi organizada em grupos (Figura 1), possibilitando que os estudantes discutissem ideias, relacionassem conceitos e construíssem respostas de forma colaborativa (Figura 2).

Figura 1 - Organização das partidas do jogo Dominó do Campo Elétrico com grupos de 8 estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Figura 2 - Peças do jogo organizadas em um estojo e estudantes jogando e interagindo com o jogo, colocando a teoria em prática.

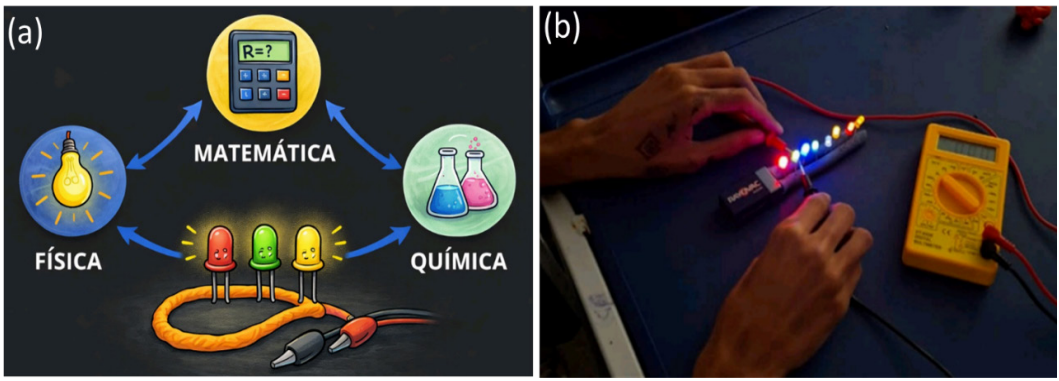


Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Em seguida, foram realizadas atividades experimentais relacionadas à energia e aos circuitos elétricos. A prática denominada "Distribuição de Energia" utilizou materiais simples, como pilhas, LEDs e massa de modelar (Figura 3), permitindo

que os estudantes observassem relações entre organização do circuito e efeitos produzidos.

Figura 3 - Esquema da atividade de circuitos elétricos e distribuição de energia utilizando massa de modelar, LEDs e multímetro.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Outra proposta envolveu a construção de carrinhos movidos por energia elástica. Nessa atividade, os estudantes participaram da criação dos protótipos, realizaram testes e analisaram os fatores que influenciavam o movimento dos carrinhos e atividades envolvendo o Princípio de Pascal, utilizando seringas, mangueiras e água. Após a discussão inicial dos conceitos de pressão, força e área, os estudantes construíram modelos hidráulicos, como elevadores, pontes, guindastes e mecanismos semelhantes.

As atividades experimentais também se alinham às habilidades EM13CNT101, EM13CNT301 e EM13CNT303 da BNCC, uma vez que promoveram a construção de modelos físicos para explicar fenômenos relacionados ao movimento, à pressão e à

transmissão de forças nos fluidos. A elaboração dos protótipos permitiu aos estudantes confrontar conhecimentos teóricos com evidências experimentais, favorecendo a análise crítica dos resultados e a compreensão das aplicações tecnológicas dos princípios estudados.

Complementando esse conjunto de experiências, foi desenvolvida uma oficina interdisciplinar de construção e lançamento de foguetes, envolvendo seis turmas do segundo ano do Ensino Médio, totalizando aproximadamente 240 estudantes organizados em grupos. A atividade foi planejada como uma proposta investigativa, articulando conhecimentos matemáticos, físicos e químicos em uma situação prática (Figura 4). A oficina foi estruturada em consonância com a perspectiva investigativa preconizada pela BNCC, contemplando, especialmente, as habilidades EM13CNT301 e EM13CNT302, ao envolver o planejamento experimental, a construção de protótipos, a análise de variáveis e a comunicação dos resultados obtidos. Além disso, durante todas as etapas da atividade foram observados procedimentos de segurança compatíveis com a habilidade EM13CNT306, considerando os cuidados necessários na manipulação dos materiais e na realização dos lançamentos.

Figura 4 - Alunos realizando lançamento de foguete durante atividade de campo, colocando a teoria em prática.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Durante essa oficina, os estudantes participaram da construção dos foguetes, realizaram ajustes nos protótipos e participaram de uma etapa de lançamento fora da escola. A coleta dos dados foi realizada pelos próprios estudantes, que utilizaram aparelhos celulares para registrar as distâncias alcançadas pelos foguetes. Posteriormente, esses dados foram utilizados para análises matemáticas e científicas.

A análise da experiência considerou registros das atividades, observações realizadas durante as intervenções, produções dos estudantes, participação nas discussões e resultados obtidos nos experimentos e projetos desenvolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas no PIBID evidenciaram que práticas interdisciplinares podem contribuir para transformar a relação dos estudantes com o conhecimento científico. A inserção de atividades práticas favoreceu maior participação, interação e envolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Ao longo das primeiras observações realizadas no ambiente escolar, percebeu-se que alguns conteúdos científicos eram compreendidos com dificuldade quando apresentados apenas de maneira teórica. Conceitos relacionados à eletricidade, à energia, ao movimento e à pressão exigem relações entre diferentes grandezas e modelos explicativos, o que pode representar um desafio quando o estudante não consegue associar o conteúdo a situações concretas.

As intervenções desenvolvidas possibilitaram modificar essa dinâmica ao colocar os estudantes diante de situações nas quais precisavam observar, investigar, testar possibilidades e construir explicações.

O jogo didático "Dominó do Campo Elétrico" demonstrou potencial para estimular a participação e a colaboração. A necessidade de discutir respostas com os colegas favoreceu a troca de conhecimentos e permitiu que conceitos científicos fossem retomados de maneira mais dinâmica.

Nas atividades experimentais, observou-se que a manipulação de materiais despertou maior interesse dos estudantes. A possibilidade de visualizar fenômenos e acompanhar seus efei-

tos tornou os conteúdos mais acessíveis, aproximando a teoria das situações observadas.

A construção dos carrinhos movidos por energia elástica proporcionou uma experiência investigativa, pois os estudantes precisaram planejar, construir, testar e modificar seus protótipos. Essa dinâmica favoreceu a compreensão das transformações de energia e da relação entre diferentes variáveis envolvidas no movimento.

Da mesma forma, os modelos hidráulicos contribuíram para tornar conceitos físicos mais concretos. Ao construir dispositivos inspirados em equipamentos reais, os estudantes perceberam a presença dos princípios científicos em aplicações do cotidiano.

A oficina de foguetes destacou-se como uma das experiências mais abrangentes do projeto, pois integrou diferentes áreas do conhecimento em uma única situação investigativa. Durante os lançamentos, os estudantes analisaram os resultados obtidos, compararam desempenhos e buscaram compreender os fatores que influenciaram o comportamento dos protótipos.

Além da Matemática, os lançamentos permitiram discutir aspectos físicos relacionados ao movimento, forças envolvidas e ação e reação. Também possibilitaram abordar conhecimentos químicos associados às transformações ocorridas durante o funcionamento do sistema de propulsão.

Um aspecto importante observado foi que os erros e resultados inesperados passaram a ser compreendidos como parte do processo investigativo. Em vez de representar apenas uma

falha, cada resultado tornou-se uma oportunidade para analisar variáveis, propor melhorias e desenvolver novas hipóteses.

A participação na Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG) também contribuiu para ampliar o interesse dos estudantes pela ciência, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando o conhecimento construído durante as atividades. Um dos grupos participantes conseguiu destaque na competição, avançando para etapas posteriores.

De maneira geral, as intervenções demonstraram que atividades interdisciplinares favorecem uma aprendizagem mais contextualizada, aproximando os estudantes dos processos científicos e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como cooperação, criatividade, argumentação e resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID evidenciou que intervenções interdisciplinares podem contribuir significativamente para tornar o ensino básico mais dinâmico, participativo e conectado à realidade dos estudantes, uma vez que a articulação entre Matemática, Física e Química permitiu abordar os conteúdos científicos de forma integrada, mostrando que diferentes áreas do conhecimento podem colaborar para explicar um mesmo fenômeno.

As atividades envolvendo jogos, experimentos, construção de modelos e projetos investigativos possibilitaram aos estudantes assumir uma postura mais ativa diante da aprendiza-

gem. Em vez de apenas receber informações, eles participaram de processos de investigação, construção e análise de resultados.

A oficina de foguetes demonstrou o potencial das propostas interdisciplinares ao unir construção, experimentação e interpretação científica. A atividade possibilitou trabalhar conceitos matemáticos, físicos e químicos em uma situação concreta, além de estimular o interesse pela ciência e pela investigação.

Para os bolsistas do PIBID, a experiência representou uma oportunidade de aproximação com a realidade escolar, permitindo compreender os desafios da prática docente e desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Assim, as intervenções realizadas reforçam a importância de propostas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, a experimentação e o protagonismo estudantil. Outrossim, o trabalho desenvolvido evidencia que a aproximação entre universidade e escola possibilita construir novas formas de ensinar e aprender Ciências e Matemática na educação básica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

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

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 10, p. 43-49, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE FOGUETES (OBAFOG). **Regulamento e orientações da Olimpíada Brasileira de Foguetes**. Disponível em: https://www.oba.org.br/. Acesso em: 26 maio 2026.

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

SOBRE AUTORES/AS[11]

ORGANIZADORES/AS



Fábio Rodrigues dos Santos é alagoano, professor-pesquisador lotado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/Ufal) desde 2009. É graduado em Letras: Português/Inglês pela Ufal (2008), especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Cesmac (2011), mestre (2017) e doutor (2021) em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Ufal). Seu escopo de atuação e investigação abrange o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de Libras, os processos metodológicos de ensino-aprendizagem de línguas, a formação de professores, as relações entre Linguística Aplicada e processos de ensino-aprendizagem de línguas, bem como as (de/des/contra)colonialidades. Suas discussões também dialogam com os estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente no que concerne à dimensão dialógica da linguagem, à alteridade

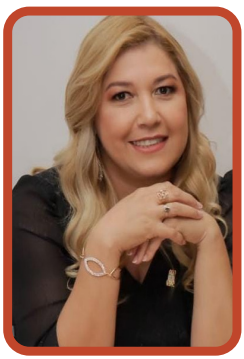
11 Os capítulos que compõem esta obra foram revisados quanto aos aspectos gramaticais e à adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) por Aleph Danillo da Silva Feitosa (q.danillo@gmail.com), graduado em Letras, mestre em Educação e doutorando em Linguística Aplicada.

e à constituição dos sujeitos nas relações sociais e discursivas. Integra o grupo de pesquisa Observatório da Linguagem em Uso (ObservU) e o grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET), ambos vinculados à Ufal. Coordenador de área de um dos NIDs do subprojeto Educação Bilíngue de Surdos (PIBID - 2024-2026).



Sandra Regina Paz possui Graduação em Pedagogia, doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Gestão, Planejamento e Política Educacional. Pós-doutorado pela Universitat de València - Espanha, vinculada a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Depto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de Formação de Professores, Política e Gestão da Educação. É integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana - GEPSTUFAL (UFAL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE (UFAL/CNPq). Integra a Rede Latino Americana de Trabalho Docente - REDESTRADO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação do trabalhador, políticas sociais e educacionais, políticas de formação docente. Foi coordenadora de área de Pedagogia do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID/UFAL (2010 -2015),

conselheira representando a UFAL no Conselho Municipal de Educação de Maceió, em que foi Vice Presidente do COMED/ Maceió nos anos de 2014/ 2015. Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Alagoas (2016-2019), Conselheira e Presidente da Câmara Acadêmica - CONSUNI/UFAL (2016-2019). Atualmente, é coordenadora de área do PIBID/Alfabetização. Email: sandra.paz@cedu.ufal.br



Maria Lenilda Caetano França é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa/PT. Especialista em: Educação e Políticas Educativas; Psicopedagogia; Especialista em Ciências Humanas e Sociais e o Mundo do Trabalho; Licenciada em Pedagogia pela UNEB e Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Transformadora (GEPET/UFAL). É professora Adjunto da Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca - Unidade Educacional Penedo .É professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/CEDU/UFAL) e do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCIAMB/UFAL/Penedo). É coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Biologia.



Flávia Colen Meniconi possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente, é professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL), onde atua no curso de graduação em Letras/Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL). Na gestão e orientação acadêmica, coordena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Espanhol), orientando pesquisas focadas em letramento crítico, decolonialidade e na análise dessas temáticas em livros didáticos. Além de liderar o grupo de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade (LET), integra o Grupo de Estudo do Texto e da Leitura (GETEL), o Projeto Nacional de Letramentos (PNL - Ciclo III) e o grupo Estudos Linguísticos e Literários da Língua Espanhola. Suas investigações concentram-se no estudo dos gêneros textuais, da retórica e das práticas de letramento crítico e decolonial.

AUTORES/AS

Adrielle Cristina Lima do Nascimento – Adrielle Cristina Lima do Nascimento, graduanda em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: adrielle.nascimento@cedu.ufal.br.

Adenilson dos Santos Evangelista – Graduando em Pedagogia Licenciatura, Campus Arapiraca-Ufal, Bolsista do subprojeto NID-ALFABETIZAÇÃO. E-mail: adenilson.evangelista@arapiraca.ufal.br.

Alaiza Gomes Lisboa – Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista do PIBID. E-mail: alaiza.lisboa@ics.ufal.br.

Alexandre dos Santos – Alexandre dos Santos, graduando em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: alexandre.santos@igdema.ufal.br.

Alexsandro Agricio Alves – Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. E-mail: alexsandro.alves@ichca.ufal.br.

Ana Carla De Araújo Silva – Graduanda em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do PIBID. E-mail: ana.silva7@arapiraca.ufal.br.

Ana Cristina Conceição Santos – Professora nos cursos de Licenciatura Pedagogia/Letras/Geografia/História, Campus

Sertão, Coordenadora do subprojeto de Pedagogia. E-mail: ana.santos1@delmiro.ufal.br.

Ana Karolyne de Melo Afonso Ferreira – Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Professora da Educação Básica e Supervisora do PIBID – Pedagogia. E-mail: prof.karolynemelo@gmail.com.

Ana Paula Barros da Silva – Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Campus Sertão-Ufal, Bolsista do subprojeto NID-PEDAGOGIA. E-mail: ana.silva2@delmiro.ufal.br.

Anna Carolinny da Silva Cavalcante – Bacharel em Administração, cursando Física Licenciatura na UniversidDE Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista da Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. E-mail: anna.cavalcante@arapiraca.ufal.br

Angélica Tenório de Albuquerque Mendonça de Souza – Professora da rede municipal de ensino (SEMED/Maceió-AL), supervisora (PIBID/Alfabetização). E-mail: angelica.tams@hotmail.com.

Andressa Andréa de Souza – Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Campus Sertão-UFAL, Bolsista do subprojeto NID-PEDAGOGIA. E-mail: andressa.andrea@delmiro.ufal.br.

Anne Isabelle Ferreira de Melo – Anne Isabelle Ferreira de Melo, graduanda em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: annefmelopibidpedufal@gmail.com.

Analice de Oliveira Soares – Discente do Curso de Licenciatura em Ciências, Campus Arapiraca, PIBID NID Biologia/Penedo. E-mail: analice.soares@arapiraca.ufal.br.

Arione Silva – Supervisor do Pibidd na escola campo.

Arlene Laíse Almeida Oliveira – Professora da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia – AL, Supervisora do Subprojeto Alfabetização – UFAL/Sertão. E-mail: arlenelaise@hotmail.com.

Antonio Eliezer Pereira da Silva – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Música Licenciatura da UFAL.

Alyne Claudyne Marques de Souza – Graduanda da Licenciatura em Pedagogia, UFAL – Campus Sertão, pibidiana do subprojeto Nid Pedagogia. E-mail: alyne.souza@delmiro.ufal.br.

Bianca de Lima Santos – Bianca de Lima Santos, graduanda do curso de Pedagogia – Centro de Educação (CEDU) UFAL, Campus A.C. Simões. Bolsista do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: Bianca.lima@cedu.ufal.br.

Bianca Moura Santos – Discente do Curso de Licenciatura em Ciências, Campus Arapiraca, PIBID NID Biologia/Penedo. E-mail: Biancamoura2611@gmail.com.

Caique Souza Alves – Professor efetivo da rede estadual de ensino de Alagoas e supervisor do PIBID de Língua Inglesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Esta-

dual do Sudoeste da Bahia (UESB). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4411493930629005.

Caline Carvalho de Oliveira – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmica do curso de Pedagogia da UFAL.

Camila Gomes dos Santos Souza – Licenciada em Ciências biológicas, Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora Supervisora do PIBID NID Biologia/Penedo. E-mail: camila.souza@professor.educ.al.gov.br.

Camila Santos – Bolsista do Pibid.

Camile Souza Barreto – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: Camilebarreto0708@gmail.com.

Carlos Daniel dos Santos – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Música Licenciatura da UFAL.

Carlos Henrique Salgueiro Ferreira – Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do PIBID. E-mail: carlos.ferreira@arapiraca.ufal.br.

Cátia Veneziano Pitombeira – Coordenadora do subprojeto de Língua Inglesa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Professora do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL)

da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br.

Cezar Augusto Sebastião de Melo – Professor de Sociologia no Ensino Médio (SEDUC/AL). Mestre em Educação (UFAL). Doutorando em Ensino (RENOEN/UFAL). Supervisor do PIBID/Ciências Sociais. E-mail: cezar.melo@cedu.ufal.br.

Clemilda Cryslayne Ferreira de Oliveira – Clemilda Cryslayne Ferreira de Oliveira, graduanda do curso de Pedagogia – Centro de Educação (CEDU) UFAL, Campus A.C. Simões. Bolsista do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: clemildacryslayne@gmail.com.

Cláudia Sivini Cabral Rodrigues – Professora regente da rede municipal de ensino (SEMED/Maceió-AL), supervisora adjunta do (PIBID/Alfabetização). E-mail: claudiasivini@yahoo.com.

Cleyton Pinheiro Soares – Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. E-mail: cleyton.soares@arapiraca.ufal.br.

Daniela Goes da Silva – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: danielagoes65@gmail.com.

Davi Andrade Pereira – Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista do PIBID. E-mail: davi.pereira@ics.ufal.br.

Denise Bento Bráz – Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica e graduada em Hotelaria pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), possui formação técnica em Guia de Turismo pelo Senac Alagoas. Graduanda em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Deyse Manuela Profirio da Silva – Professora Supervisora do PIBID Pedagogia.

Edneide dos Santos Silva – Graduanda da Licenciatura em Pedagogia, UFAL-Campus Sertão, pibidiana do subprojeto Nid Pedagogia. E-mail: edneide.silva@delmiro.ufal.br.

Eliana Ferreira dos Santos Vieira – Eliana Ferreira dos Santos Vieira, professora do Ensino Fundamental 1, Escola Municipal Prof. Hévia Valeria Maia Amorim, Supervisora do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: superelianapibid@gmail.com.

Emily Cavalcante Silva – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Pedagogia da UFAL.

Éwane Kailany da Silva Santos – Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ Alfabetização). E-mail: ewane.santos@cedu.ufal.br.

Fábio Rodrigues dos Santos – Fábio Rodrigues dos Santos, professor doutor lotado na Faculdade de Letras (FALE) da UFAL, Campus A. C. Simões. Coordenador de área do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: fabio.santos@fale.ufal.br.

Felipe Rodrigues de Andrade – mestre em Educação – UFAL, supervisor PIBID NID Biologia, campus A. C. Simões, feliperodrigues625@gmail.com.

Filipe Sóstenes Feijó dos Santos - Especialista em metodologias do ensino de física e matemática, licenciado em física, Professor efetivo da rede estadual de ensino, perito criminal. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Física.

Fernanda Rafaella da Silva – Fernanda Rafaella da Silva, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no NID de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: fernandaraphaellas@gmail.com.

Flávia Colen Meniconi – Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/Espanhol).

Franciel Ferreira da Silva –Mestrando em Física da Matéria Condensada pelo Instituto de Física da Universidade Federal de Alagoas (IF/UFAL), Licenciado em Física pela UFAL - Campus Arapiraca. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Física. franciel-ferreira03@gmail.com.

Giana Raquel Rosa – Giana Raquel Rosa, doutora em Ensino de Ciências e Matemática – UFRPE, professora do Curso de Ciências Biológicas, Coordenadora de área PIBID NID Biologia, campus A.C. Simões, giana.rosa@icbs.ufal.br.

Gisele da Silva Gomes Melo – Gisele da Silva Gomes Melo, Professora-Intérprete de Libras lotada na Escola Municipal Carmelita Cardoso Gama. Supervisora do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: giselelibras26@gmail.com.

Gustavo dos Santos Barbosa – Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do PIBID. E-mail: gustavo935421@gmail.com.

Ingrid Lorena da Conceição Feitoza – Discente do Curso de Licenciatura em Ciências, Campus Arapiraca, PIBID NID Biologia/ Penedo. E-mail: ingrid.lorena@arapiraca.ufal.br.

Isnaldo Isaac Barbosa – Professor da Licenciatura em Matemática e Doutor em Matemática, Campus A.C. Simões, Coordenador de Área do subprojeto Matemática EAD. E-mail: isnaldo@pos.mat.ufal.br.

Ivanderson Pereira da Silva – Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Física. Professor do Magistério Superior na Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. ivanderson.silv@arapiraca.ufal.br.

Jairo Silva Santos –Especialista em Educação Profissional e Física, Licenciado em Física e Bacharel em Ciência da Computação. Professor da rede estadual Alagoas, SEDUC. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. jairo.santos@souprof.al.gov.br.

James Alex da Silva – Professor Graduado em Licenciatura química pela Universidade Estadual de Alagoas e professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Supervisor do PIBID (F/M/Q). E-mail: James.silva@souprof.al.gov.br.

Jaqueline Vitória Félix Santos – Jaqueline Vitória Felix Santos, Discente do Curso de Licenciatura em Ciências, Campus Arapiraca/Unidade Educacional Penedo. PIBID NID Biologia/Penedo. E-mail: jaqueline.vitoriafs2@gmail.com.

Jéssica de Carvalho Leite – Licenciada em Ciências biológicas, Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora Supervisora do PIBID NID Biologia/Penedo. E-mail: jessica.leite@professor.educ.al.gov.br.

João Pedro Queiroz Quadros – licenciado em Ciências Biológicas – UFAL, Bolsista PIBID NID Biologia, campus A. C. Simões, joao.quadros@icbs.ufal.br.

João Pedro Rodrigues França – mestre em Ensino de Ciências e Matemática – UFAL, supervisor PIBID NID Biologia, campus A. C. Simões, joao.franca@professor.educ.al.gov.br.

José Aragão de Lima Junior – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Pedagogia da UFAL.

José da Silva Barros – Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas. Professor Titular da UFAL Campus de Arapiraca. Coordenador de Área do PIBID Interdisciplinar (F/M/Q). E-mail: jose.barros@arapiraca.ufal.br.

Júlia Monteiro Marinho – Graduada em Nutrição e Graduanda em Licenciatura em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Julio Nunes Machado – Júlio Nunes Machado: Doutor e Mestre em Física Teórica e Computacional, Licenciado em Física. Professor de Física da Rede Estadual de Educação de Alagoas, atuando na Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, em Arapiraca. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. juliomachado1@souprof.al.gov.br.

Juliete Santos da Silva – Pedagoga, Professora Supervisora do CMEI Professora Albene Clarindo Duarte. Licenciada em Pedago-

gia (UFAL) e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade ANHANGUERA/UNIDERP.

Josenilva Da Silva Damasceno – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: josenilva.damasceno@delmiro.ufal.br.

Karen Camile Rodrigues dos Santos – Karen Camile Rodrigues dos Santos, graduanda em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: karen.santos@cedu.ufal.br.

Karine Ramos Valerio – Graduanda em Pedagogia Licenciatura, Campus Arapiraca-Ufal, Bolsista do subprojeto NID-ALFABETIZAÇÃO. E-mail: karine.valerio@arapiraca.ufal.br.

Karinna Vieira de Lima – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: karinna.lima@ichca.ufal.br.

Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei – Professora Adjunta e Pesquisadora na área de Formação de Professores, Didática e Práticas Educativas, coordenadora NID Alfabetização PIBID - UFAL. E-mail: kariny. amorim@arapiraca.ufal.br.

Kety Lucy Ferreira da Silva – Professora-Intérprete de Libras lotada na Escola Municipal Padre Brandão Lima. Supervisora do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: ketysilva@semed.maceio.al.gov.br.

Kayllanny Nathiany Amaral Vieira de Araújo - graduanda de Licenciatura em Física na Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. Monitora do Projeto de Extensão OPENLAB. E-mail: kayllanny.araujo@arapiraca.ufal.br.

Laís Evans Marques de França – licencianda em Ciências Biológicas – UFAL, Bolsista PIBID NID Biologia, campus A.C.Simões, lais.franca@icbs.ufal.br.

Laíse Soares Lima – Professora Adjunta do curso de licenciatura em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Coordenadora do subprojeto Alfabetização – Campus do Sertão. E-mail: laise.lima@delmiro.ufal.br.

Larissa Pereira Alves – Graduanda da Licenciatura em Pedagogia, UFAL-Campus Sertão, pibidiana do subprojeto Nid Pedagogia. E-mail: larissa.alves@delmiro.ufal.br.

Leticia Moreira da Silva – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: leticiasilva65t6@gmail.com.

Lílian Machado dos Santos – Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca. Bolsista do PIBID. E-mail: lilian.machado@arapiraca.ufal.br.

Lucas Barbosa – Bolsista do Pibid.

Luciana Castella Borda – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmica do curso de Pedagogia da UFAL.

Luciano José Trindade Falcão – Professor de Música, Supervisor da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso. Mestre em Música e Educação (UFPE), Especialista em Pedagogia, Musicoterapia, EAD e Metodologia do Ensino de Arte, Licenciado em Música (UFAL).

Luigi Vasconcelos da Silva – Bolsista PIBID de Língua Inglesa da UFAL. Estudante da graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7567066472138282.

Maiara Gaia Damasceno – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Graduanda do curso de Letras Inglês da Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: maiara.damasceno@fale.ufal.br.

Maiara Karoline da Silva Batista – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Pedagogia da UFAL.

Maria Alline Bezerra de Sousa – Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca. Bolsista do PIBID. E-mail: maria.alline@arapiraca.ufal.br.

Maria Anabel Lima dos Anjos – Professora da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia – AL, Supervisora do Subprojeto Alfabetização – UFAL/Sertão. E-mail: anabellimaprof@gmail.com.

Maria Aparecida de Farias – Maria Aparecida de Farias, discente do curso de Pedagogia da UFAL, Campus Arapiraca, bolsista integrante do PIBID. E-mail: maria.farias1@arapiraca.ufal.br.

Maria Carolina de Palma Santos – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Pedagogia da UFAL.

Maria Cecília Montaldo Maciel – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmica do curso de Música Licenciatura da UFAL.

Maria de Fátima Chaves David – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmica do curso de Pedagogia da UFAL.

Maria Lenilda Caetano França – Professora da Licenciatura em Ciências Biológicas, Campus Arapiraca/Penedo, Coordenadora de Área do subprojeto Biologia. E-mail: maria.franca@penedo.ufal.br.

Maria Otília dos Santos Felix da Silva – Maria Otília dos Santos Felix da Silva, graduanda do curso de Pedagogia – Centro de Educação (CEDU) UFAL, Campus A.C. Simões. Bolsista do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: maria.silva7@cedu.ufal.br.

Maria Joice da Silva Fernandes – Maria Joice da Silva Fernandes: Graduanda em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. maria.fernandes@arapiraca.ufal.br.

Mariana da Silva Lopes – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: lopesmariana706@gmail.com.

Marcos Vinicius Felix da Silva – licenciando em Ciências Biológicas – UFAL, Bolsista PIBID NID Biologia, campus A.C.Simões, marcos.felix@icbs.ufal.br.

Marta Maria Minervino dos Santos – Docente, pesquisadora na área de formação de Professores, Alfabetização e leitura, coordenadora NID Alfabetização PIBID. UFAL. E-mail: marta.minervino@cedu.ufal.br.

Matheus Reis Dantas – mestre em Educação – UFS, supervisor PIBID NID Biologia, campus A.C.Simões, rdantasmatheus@gmail.com.

Maycon Henrique Correia de Holanda – Graduado em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. maycon.holanda@arapiraca.ufal.br.

Mércia Cristina dos Santos Farias – Pedagoga, Professora Supervisora do Centro Municipal de Educação Infantil Prof.ª Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg. Mestre em Ensino de Ciências

e Matemática (UFAL) e especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Mônica Patrícia da Silva – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do PIBID – NID Alfabetização. E-mail: monica.sales@cedu.ufal.br.

Natanael Robson Bezerra Felix – Graduando em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: bezerran558@gmail.com.

Pedro Victor Lima Sarmento – Bolsista de Iniciação à Docência, acadêmico do curso de Música Licenciatura da UFAL.

Poliana da Silva França – Professora do Ensino Fundamental 1 da Escola 31 de Março. Supervisora do PIBID de Pedagogia da UFAL de Arapiraca. E-mail: polianasilvaf@gmail.com.

Ramon Douglas da Silva – Licenciado em Matemática e Mestre em Matemática na Educação Básica pelo PROFMAT, Professor da Rede Estadual de Alagoas. Professor Supervisor do PIBID NID Matemática EAD. E-mail: ramon.douglas@professor.educ.al.gov.br.

Rayana Karla da Silva – Graduação em Física. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil.

Rayane Vitoria da Silva Lima – Rayane Vitoria da Silva Lima, graduanda do curso de Pedagogia – Centro de Educação (CEDU)

UFAL, Campus A.C. Simões. Bolsista do Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: rayanelima9595@gmail.com.

Renata Maria Malta da Costa – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: renata.costa@fale.ufal.br.

Riquely Kevilyn Lourenço – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: riquelykevilyn007@gmail.com.

Salem Nicholas de Araujo Pulcino – Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – (CEDU/UFAL). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – NID (Alfabetização). E-mail: salem.pulcino@cedu.ufal.br.

Samiris Leite dos Santos – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: samirisleite019@gmail.com.

Sandra Regina Paz – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UFPE). Pós-doutorado pela Universitat de València – Espanha. Coordenadora de área do PIBID/Alfabetização – UFAL. E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br.

Simone Costa – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UFAL). Professora da Educação Básica e Supervisora do PIBID/Alfabetização. E-mail: simone.costa@cedu.ufal.br.

Simone Silva da Fonseca – Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora de Matemática no Município de Limoeiro de Anadia. Supervisora do PIBID Interdisciplinar (F/M/Q). E-mail: simonefonsecasilva@hotmail.com.

Suzana Maria Barrios Luis – Professora Titular do Centro de Educação, Coordenadora do NID de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: suzana.luis@cedu.ufal.br.

Taís Vitória da Silva Rodrigues – Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Alfabetização). E-mail: tais.rodrigues@cedu.ufal.br.

Taise dos Santos – Professora da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia – AL, Supervisora do Subprojeto Alfabetização – UFAL/Sertão. E-mail: santostaise14@gmail.com.

Tamires Layane da Silva – Graduanda em Pedagogia, UFAL – Campus do Sertão, Bolsista do Subprojeto Alfabetização – Sertão. E-mail: tamires.layane97@gmail.com.

Tasso de Oliveira Sales – Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Supervisor do PIBID. E-mail: tasso.sales@souprof.al.gov.br.

Thabyta Gabryelle Silva dos Santos – Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista do PIBID. E-mail: gabryelle_24@hotmail.com.

Valki Rian Viana Alves – Valki Rian Viana Alves, graduando em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: valki.alves@cedu.ufal.br.

Vanessa Silva – Bolsista do Pibid.

Vanessa Cristina Santos da Silva – licencianda em Ciências Biológicas – UFAL, Bolsista PIBID NID Biologia, campus A.C.Simões, vanessa.santos@icbs.ufal.br.

Weversson da Silva Vieira – Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. E-mail: weversson.vieira@arapiraca.ufal.br.

William Duarte Ferreira – Professor efetivo da rede estadual de ensino de Alagoas e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: willduarte12@gmail.com.

Willamy Amaro Marinho da Silva – Bolsista Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Graduando do curso de Letras Inglês da Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: willamy.silva@fale.ufal.br.

Yasmin Camille Batista de Lima – Graduada em Hotelaria pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e Graduanda em Licenciatura em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira – Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar Música e Pedagogia. Professora Adjunta do Curso de Música Licenciatura da UFAL. Doutora em Educação (UFSM), Mestre em Música (Universidade de Aveiro) e Bacharel em Música (UFSM). E-mail: ziliane.teixeira@ichca.ufal.br.

A Edufal não se responsabiliza por possíveis erros relacionados às revisões ortográficas e de normalização (ABNT).
Elas são de inteira responsabilidade dos/as autores/as.

No universo da formação de professores(as), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desponta como um campo complexo, múltiplo e plural, no qual as possibilidades formativas caminham em diversas direções, carregando em seu bojo potenciais educativos capazes de não somente promover a formação acadêmica, teórico-metodológica, mas também promover a formação de Seres Humanos pensantes e transformadores.

Ao colocar o(a) futuro(a) docente desde cedo no pulsar da sala de aula, em diálogos com os saberes e vivências dos mestres em exercício e a realidade viva dos(as) licenciandos(as), o programa não apenas valoriza o magistério e qualifica as licenciaturas, mas devolve ao ato de ensinar-aprender o seu caráter de compromisso ético, social e transformador.

As tecituras formativas no âmbito do PIBID rejeitam a frieza propedêutica e linear dos manuais técnicos para se constituírem em ecologias vivas de saberes, em que o rigor conceitual da universidade e a sabedoria pulsante da escola pública aprendem a dialogar de igual para igual, nas pluralidades e diversidades das gentes, dos mundos e das realidades, quiçá um exercício primeiro de *Religação dos Saberes* (Morin, 2007), um entrelaçamento de fios, de e em territórios de encontros e construções, nos quais as experiências deixam de ser mero cumprimento de protocolos e passam a ser vivências compartilhadas, exercícios de inclusão, respeito, cuidado e a construção de outros mundos possíveis, isto é, mais justos, sustentáveis, fraternos e afetuosos.

Adelmo F. Araújo
Coordenador Institucional do PIBID/UFAL
Primavera/2026

ISBN 978-65-5624-564-5