

# CONSTRUINDO PONTES E TRAVESSIAS

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES  
SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

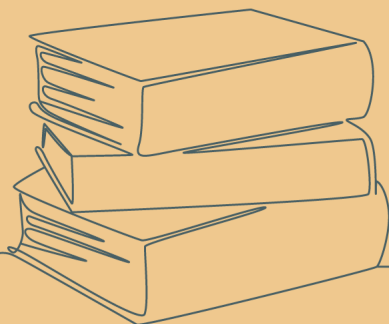
GIULIANA CASTRO BROSSI  
MICHELE BARROS SOUZA IUCATAN  
ORGANIZADORAS





# CONSTRUINDO PONTES E TRAVESSIAS

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES  
SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE



**Presidente**

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

**Vice-Presidente**

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

**Coordenadora Geral**

Elisabete Tomomi Kowata

**Assessor**

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

**Analista de Gestão Governamental - Biblioteconomia**

Andressa de Oliveira Sussai

**Revisão Técnica**

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

**Revisão Geral e Linguística em Português**

Feeling Propaganda Ltda

**Projeto Gráfico e Editoração**

Feeling Propaganda Ltda

**Conselho Editorial**

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

GIULIANA CASTRO BROSSI  
MICHELE BARROS SOUZA IUCATAN  
(ORGANIZADORAS)

# CONSTRUINDO PONTES E TRAVESSIAS

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES  
SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE



ANÁPOLIS-GO | 2025

© 2025, Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Catálogo na Fonte  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

C758 Construindo pontes e travessias: reflexões interdisciplinares sobre o PIBID na formação docente [recurso eletrônico] / Organizado por: Giuliana Castro Brossi e Michele Barros Souza Lucatan. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2025.

270 p. ; il. ; 16 x 22,5 cm

ISBN: 978-65-83606-22-8

1. Pedagogia. 2. Formação de professores. 3. Políticas públicas. 4. PIBID.  
I. Brossi, Giuliana Castro, org. II. Lucatan, Michele Barros Souza, org.

CDU: 37.014

Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

---

Esta obra é em formato de e-Book e foi financiada com recursos próprios da Universidade Estadual de Goiás - Processo SEI nº 202200020011455. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

---



EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903  
Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO  
www.ueg.br/editora | e-mail: editora@ueg.br

# Sumário

## **09 Prefácio**

## **15 Apresentação**

Giuliana Castro Brossi

Michele Barros Souza Lucatan

## **PARTE I**

### **Experiências e possibilidades dos subprojetos nas escolas**

## **27 Capítulo 1 - O PIBID de geografia: contexto, escolhas, práxis e desafios**

Edson Batista da Silva

Maria Rosângela Mendes

Jaqueline Trajano dos Santos

## **42 Capítulo 2 - Desafios e perspectivas para formação crítica através da docência em geografia**

Divino José Lemes de Oliveira

Suélio da Silva Araújo

Jemima Tosta Vieira

**56 Capítulo 3 - A inter-relação entre um subprojeto do PIBID e o clube de matemática: particularidades e possibilidades para a formação inicial de professores de matemática**

Maria Marta da Silva

Josemir do Carmo

**73 Capítulo 4 - A atuação de bolsistas do PIBID em um centro de ensino em período integral na cidade de Morrinhos**

Maria Francisca da Cunha

Wladiza Lucia Elias Perez

**91 Capítulo 5 - Experiência vivenciada pelos bolsistas: trilhas das profissões no ensino médio**

Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho

Flávia Assumpção Santana

José Ricardo Gouveia Capanema

Andreia Maria de Jesus Borges Pereira

**102 Capítulo 6 - Aula prática de micro-organismos como aprendizagem na licenciatura**

Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho

Flávia Assumpção Santana

José Ricardo Gouveia Capanema

Helena M. Gonçalves Caminotto

**115 Capítulo 7 - Projeto dengue e o PIBID: conhecer para se proteger**

Cibele Pimenta Tiradentes

Rafaela Avelino da Costa

Nathália Silva de Souza

**128 Capítulo 8 - Uma experiência pibidiana utilizando textos imagéticos em aulas de língua portuguesa no ensino médio**

Hélvio Frank de Oliveira

Joelma Vitória dos Santos

Mariane Sousa Santos Silva

**141 Capítulo 9 - Mundos na e além da escola: movimentos de educação linguística crítica nas aulas de português no âmbito do PIBID**

Valéria Rosa da Silva

Maria Clara Qualhato Alves

Henrique Ferreira Roque

**PARTE II**

**Experiências e possibilidades no subprojeto de pedagogia**

**161 Capítulo 10 - Leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: diagnóstico e proposição de atividades**

Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva

Ellen Cristina Gonçalves

**177 Capítulo 11 - Possibilidades e desafios em sala de aula: o caso do PIBID pedagogia da UnU de Anápolis CSEH  
Nelson de Abreu Júnior**

Elson Marcolino da Silva

Letícia Carvalho Silvestre Macêdo

Alice Resende de Souza Fernandes

Isabella Silva de Sousa

Júnia Patrícia de Souza Gonçalves

Priscylla da Rocha Santiago

Rebecca Rodrigues Vasconcelos

Uzielita Bernardes Costa

Veida Talia Vieira Alves Quinteiro

**191 Capítulo 12 - Formação e prática docente: experiências no PIBID**

Gisele Gomes Avelar Bernardes  
Nilva Alves da Rocha

**210 Capítulo 13 - O PIBID: subprojeto pedagogia / alfabetização**

Wilson de Sousa Gomes

**223 Capítulo 14 - Formação de professores e projetos de trabalho na educação infantil: reflexões e experiências a partir da práxis pedagógica no subprojeto de pedagogia do PIBID/UEG**

Marise Vicente de Paula

**235 Capítulo 15 - O impacto pós-pandemia da Covid-19 no processo de construção do número e no sistema de escrita alfabética de crianças dos anos iniciais**

Hilda Daniela Milhomens Rocha  
Mariana Dias da Costa  
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva  
Ellen Cristina Gonçalves

**252 Capítulo 16 - A contação de histórias como ferramenta para o desenvolvimento da criança: utilização do assistente virtual *ChatGPT***

Aline da Silva Ribeiro  
Rillary Pereira de Alvim  
Ellen Cristina Gonçalves Leite  
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva

# Prefácio

## PIBID-UEG: CONSTRUINDO PONTES E PROMOVENDO UMA CERTA EDUCAÇÃO DA ESPERANÇA

*Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída.*

[...]

*Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.*

Paulo Freire (2021 [1992], p. 14-15)

Iniciei a escrita deste texto no dia em que foi lançado o Edital CAPES<sup>1</sup> n. 10/2024, o que me motivou a iniciar minha escrita com essa epígrafe. Esse novo Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sinaliza que a esperança crítica que tem sustentado a luta incessante pela permanência e fortalecimento do Programa há quase duas décadas, tem sido premente. Sem dúvidas, esse novo edital é fruto de muitos embates e resistências,

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

sem as quais muito provavelmente o PIBID já teria sido extinto, ou melhor, implodido pelas várias alterações que sofreu em seu desenho, principalmente de 2018 a 2022.

No caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG), uma universidade multicampi com um expressivo número de cursos de licenciaturas, a permanência do Programa atendendo o maior número possível de campi/unidades e cidades só tem sido possível pela institucionalização de contrapartidas que têm mitigado o impacto negativo das alterações impostas ao PIBID desde 2018. Em Silvestre (2020) e Silvestre e Sabota (2022), discuto em mais detalhes, a partir de levantamento no portal da Transparência da CAPES, em documentos oficiais que regulamentam o Programa e em documentos institucionais, como o PIBID tem sido entendido em nossa universidade como ação estratégica fulcral para a formação de professoras/es.

Esta obra apresenta algumas das experiências docentes vivenciadas no projeto institucional do PIBID na UEG, no Edital n. 23/2022. Este projeto teve um início conturbado, sem aumento do valor das bolsas (o que ocorreu apenas no início de 2023), mostrando-se pouco atrativo aos discentes. Particularmente, o curso de licenciatura em que atuo deixou de participar do projeto institucional com o subprojeto de Letras/Inglês que eu iria coordenar por não alcançar o número mínimo de inscrições requeridas no processo seletivo interno para as vagas de bolsistas de iniciação à docência.

Felizmente, essa não foi a realidade de outros cursos e o projeto institucional pôde ser executado, como apontam os textos desta coletânea. Os capítulos são compostos majoritariamente por relatos de experiências dos subprojetos desenvolvidos em cursos de licenciatura da UEG, localizados em diferentes cidades do Estado de Goiás. Ainda que não contemplem todas as ações

desenvolvidas ao longo dos 18 meses de vigência, os textos que figuram nesta obra são uma mostra das diferentes pontes que foram construídas por meio desse projeto institucional do PIBID/UEG. Esses trabalhos demonstram a pluralidade de vivências de formação docente possibilitadas pelo PIBID na UEG.

O ciclo desse projeto se encerra já com o vislumbre de um novo projeto institucional ainda mais potente e plural, com o planejamento da proposta para o Edital n. 10/2024, balizado pela Portaria Capes n. 90/2024, que dispõe sobre o novo regulamento do PIBID e acrescenta no Art. 5º, onze princípios orientadores do Programa:

I - prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;

II - trabalho coletivo e interdisciplinar;

III - unidade teoria-prática;

IV - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

V - pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;

VI - percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;

VII - compromisso social e valorização do profissional da educação;

VIII - gestão democrática do ensino público;

IX - vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;

X - respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e

XI - combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Capes, 2024, p. 33).

Tais princípios incitam esperança, pois vão de encontro às investidas neoliberais de grandes corporações que têm dominado cada vez mais o cenário educacional em nosso país e que fomentam, entre outras ações, o fenômeno da plataformização, que intensificam políticas de privatização e de padronização dos currículos, dos processos pedagógicos (Barbosa; Alves, 2023) e da formação docente. Fortalecer o PIBID na contramão dessas investidas tem sido parte da constante luta daqueles/as que vivenciam o Programa.

Por fim, agradeço à professora e amiga Giuliana Castro Brossi, atual coordenadora institucional do PIBID na UEG, pelo honroso convite para prefaciar esta obra. Parabenizo cada docente e discente que se dedicou à escrita dos capítulos, que oportunizam a disseminação do valioso trabalho desenvolvido nas escolas parceiras por meio do Programa. Como já disse em outra oportunidade, “defendo que os programas de formação de professores/as de línguas precisam ser auspiciosos, ou seja, necessitam incitar a esperança e a agência de quem deles participa” (Silvestre, 2017, p. 257). Que o PIBID na UEG continue cada vez mais construindo pontes universidadescolasociedade e promovendo uma certa educação da esperança!

Viviane Pires Viana Silvestre

Goiânia/Anápolis, 31 de maio de 2024.

## Referências

CAPES. Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Seção 1, p. 33.

BARBOSA, Renata P.; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017.

SILVESTRE, Viviane P. V. PIBID/UEG: para além da iniciação à docência. **Saberes UEG**, de 17 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JH2oC3dET24>. Acesso em 30 de maio de 2024.

SILVESTRE, Viviane P. V.; SABOTA, Barbra. (Re)conhecer e vive(ncia)r o Pibid na formação de professoras/es: problematizações e reivindicações. *In*: BARRETO, Josenilce R. de O.; PÊSSOA, Aline R. (Org.). **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 151-172



# Apresentação

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 2001, p. 259).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que proporciona ao ensinante oportunidades de “repensar o pensado”, conforme bem afirma Paulo Freire (2001). Dentre as diversas possibilidades promovidas por esse programa federal, o intercâmbio de saberes entre bolsistas, professores da educação básica e docentes universitários se destaca como um

dos objetivos que mais evidenciam a relevância das licenciaturas na formação humana, para além da prática docente.

Destacamos, neste sentido, a importante relação entre aquele que ensina e que ao mesmo tempo aprende, “receptivo”, “sensível”, “emocionado”, “curioso”, por acreditar que as licenciaturas se estabelecem em espaços múltiplos, sejam eles na universidade ou na escola parceira, nas discussões entre licenciandos nos corredores, nos compartilhamentos em eventos, dentre outros momentos formativos.

E foi esse o enfoque dessa coletânea intitulada “Construindo Pontes e Travessias: reflexões interdisciplinares sobre o PIBID na formação docente”, composta por dezesseis capítulos: trazer para o centro, as experiências vividas no decorrer dos 18 meses do edital que finalizou em abril/2024.

O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a superior. A UEG aderiu ao PIBID da Capes no ano de 2013, tendo participado até o momento de 5 editais: 2013, 2015, 2018, 2020 e 2022. Até o presente edital, a UEG foi contemplada com 1.672 cotas de bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura da UEG e 152 cotas para docentes coordenadores de área (CA) (Tabela 1). No edital nº 23/2022, o projeto institucional do PIBID obteve nota 183,7, alcançou a 40ª posição, dentre 250 IES no Brasil, sendo concedidas 216 cotas de bolsas para iniciação à docência, em 2022, no início do edital, e posteriormente complementadas com o aditivo de cotas, totalizando 288 cotas que haviam sido requeridas.

O projeto institucional foi composto por 11 subprojetos: biologia, geografia, matemática, história, língua portuguesa, língua

inglesa, pedagogia, educação física, e os interdisciplinares história e geografia, língua portuguesa e língua inglesa e matemática, física e química.

**Tabela 1 - Comparativo numérico da participação da UEG nos Editais Capes de 2013 a 2022**

Editais Capes/ Projetos UEG	Edital Capes 2013	Edital Capes 2015	Edital Capes 2018	Edital Capes 2020	Edital Capes 2022	Total
Subprojetos	10	10	10	09	11	50
Núcleos	58	58	11	15	33	175
Câmpus/UnU	18	18	12	14	14	76*
Municípios	18	18	12	18	14	80*
Escolas	69	69	27	27	33	225
Supervisores	69	69	27	27	39	231
Coordenadores	61	61	27	27	34	210
Bolsa Capes	61	61	9	9	12	152
Bolsa Bidad	-	-	18	18	21	57
Bolsistas de Iniciação à docência						
Bolsistas	476	476	216	216	288	1672
Voluntários	-		37	30	18	85

\*A soma corresponde ao total de Câmpus/UnU em que foram desenvolvidos os subprojetos, considerando que um mesmo Câmpus/UnU recebeu mais de um subprojeto.

O presente e-book se divide em duas partes, sendo que a primeira, composta por 9 capítulos intitula-se *“Experiências e possibilidades dos subprojetos nas escolas”*, e a segunda *“Experiências e possibilidades no subprojeto de pedagogia”* e traz 7 capítulos desenvolvidos no subprojeto de Pedagogia o qual foi formado por dois núcleos situados em 5 municípios do

estado de Goiás. É com muito orgulho que reconhecemos que os capítulos que compartilhamos aqui representam 7 campus da UEG espalhados pelo estado, trazendo vivências nas escolas parceiras em 10 municípios onde os cursos de licenciatura da UEG transformam vidas.

O capítulo 1 oferece uma visão crítica acerca dos documentos orientadores da práxis na área da Geografia, discussão que norteou as rodas de conversas e as atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Geografia no Câmpus Nordeste, sediado em Formosa. Para além das discussões que fortalecem a formação pedagógica, metodológica e específica dos futuros professores de Geografia, foram realizadas intervenções nas salas de aula da escola parceira, descritas no decorrer do capítulo.

No capítulo 2, o PIBID de Geografia do Campus Oeste, na Unidade Universitária de Iporá, aborda a importância da docência em Geografia e a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras para promover uma educação geográfica de qualidade, destacando o papel do professor como mediador do saber, incentivando a criticidade dos alunos. A pesquisa relatada ouviu 12 professores de Geografia do município, analisando o papel do professor dessa área e suas estratégias pedagógicas adotadas.

O foco do capítulo 3 é a experiência formativa desenvolvida a partir da articulação entre um subprojeto do PIBID e o Clube de Matemática, destacando como essa interface entre universidade e escola contribui para a formação inicial docente. Por meio de um experimento com duração de seis meses, dividido em dois momentos e com uso de questionários como instrumento de coleta de dados, analisam-se os percursos formativos dos participantes. Os resultados, apresentados em forma de *flashes*, evidenciam indícios de transformação nas concepções pedagógicas dos envolvidos, apontando para a construção de uma nova cultura docente.

O capítulo 4 apresenta a experiência dos bolsistas do PIBID em uma escola de tempo integral em Morrinhos, Goiás, enfatizando sua contribuição para o ensino de Matemática. A partir de uma avaliação diagnóstica, foram desenvolvidas atividades focadas nas quatro operações, com uso de dinâmicas, materiais concretos e gincanas. Os resultados evidenciaram avanços tanto na aprendizagem dos alunos quanto na preparação dos futuros docentes.

Já o capítulo 5 aborda a experiência dos bolsistas do PIBID de Biologia na realização de uma atividade voltada ao componente curricular “Projeto de Vida” com turmas do segundo ano do Ensino Médio. A proposta evidenciou a importância da inserção dos licenciandos no contexto escolar, promovendo uma formação docente mais qualificada. A interação com os estudantes favoreceu o desenvolvimento de metodologias ativas e reflexivas, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas tanto para os alunos quanto para os futuros professores.

No capítulo 6, apresenta a experiência de bolsistas do PIBID de Biologia da UEG, Campus Sudoeste, Sede Quirinópolis, durante a realização de uma atividade vinculada ao componente curricular “Trilhas de Aprofundamento”. A proposta evidenciou como o contato direto com a realidade escolar, mediado por docentes da universidade e da escola básica, contribui significativamente para a formação inicial dos licenciandos. A atividade prática desenvolvida demonstrou potencial para despertar o interesse dos alunos e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que ampliou o repertório pedagógico dos pibidianos.

O capítulo 7, por sua vez, relata a experiência dos pibidianos de Ciências Biológicas, da UEG, na realização do Projeto Dengue, desenvolvido em abril de 2024, no Centro de Ensino de Período Integral Dr. Genserico Gonzaga Jaime, em Anápolis. A ação

consistiu na elaboração de cartazes informativos e modelos didáticos sobre o mosquito *Aedes aegypti*, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre a prevenção da dengue, diante do contexto epidêmico no Brasil. A atividade reforçou o papel da escola como espaço de diálogo com temas de saúde pública e contribuiu para a formação crítica dos estudantes e dos licenciandos envolvidos.

O capítulo 8 apresenta uma experiência desenvolvida por bolsistas do PIBID em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com foco na utilização de textos imagéticos. A proposta, fundamentada em perspectivas semióticas e pragmáticas, buscou explorar elementos extralinguísticos na construção de sentidos, promovendo uma leitura crítica e ampliada. Os resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas multimodais no cotidiano escolar, mostrando que o trabalho com imagens pode enriquecer a compreensão textual e estimular o pensamento reflexivo dos estudantes da educação básica.

O capítulo 9 apresenta o percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”, desenvolvido por bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa da UEG, UnU Inhumas, em uma escola pública do interior de Goiás. A atividade propôs integrar vivências dos estudantes a objetos de conhecimento da área de Linguagens, abordando os desafios das escolhas profissionais no fim do Ensino Médio. Fundamentado em uma perspectiva crítica de educação linguística, o trabalho possibilitou reflexões significativas sobre futuro, linguagem e formação cidadã, promovendo aprendizagens tanto para os alunos quanto para os licenciandos envolvidos.

O capítulo 10 analisa os resultados de um diagnóstico da psicogênese da língua escrita realizado com 84 crianças do Jardim II ao 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de

orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. A pesquisa revelou uma defasagem acentuada nos processos de leitura e escrita, especialmente entre os alunos do 3º ano, evidenciando os impactos negativos da pandemia da Covid-19. A análise também apontou variações significativas relacionadas ao gênero, idade e ano escolar, reforçando a necessidade de estratégias diferenciadas no processo de alfabetização.

No capítulo 11, é apresentada a parte dos estudos desenvolvidos pelo subprojeto PIBID Pedagogia da UnU de Anápolis, CSEH Nelson de Abreu Júnior, com foco nos desafios e possibilidades do trabalho pedagógico em sala de aula. A investigação, de natureza bibliográfica e empírica, baseou-se em observações realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, entre novembro de 2022 e março de 2023. A partir da análise de conteúdo, foram construídas quatro categorias que revelam, além das dificuldades enfrentadas por professores e alunos, caminhos possíveis para qualificar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

O capítulo 12 relata as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UEG – Campus Central, Unidade de Goianésia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em narrativas dos acadêmicos participantes, revelando que o programa favorece a aprendizagem da docência por meio da vivência prática e da aproximação com a realidade escolar. Os resultados destacam a importância da articulação entre universidade e Educação Básica para uma formação mais significativa e integrada à prática pedagógica.

Já o capítulo 13, apresenta relatos do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PIBID da UEG, na Unidade Universitária de Jussara, focando na alfabetização de estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O texto destaca as experiências das bolsistas

na aplicação prática dos fundamentos didático-pedagógicos relacionados à consciência fonológica, ao desenvolvimento psicogenético e ao conhecimento das letras. Ressalta-se a importância desses elementos para garantir maiores chances de sucesso escolar e social às crianças nessa fase inicial da trajetória educativa.

O capítulo 14 evidencia a experiência do Subprojeto de Pedagogia do PIBID da UEG, Câmpus Sul, na Unidade de Pires do Rio, relacionada à pré-alfabetização de crianças da Educação Infantil na Escola Municipal Sebastião Antônio Leite. Por meio de Projetos de Trabalho, os bolsistas vivenciaram a prática escolar orientada pela supervisora e coordenadora, possibilitando a reflexão crítica sobre as práticas docentes. Os resultados evidenciam a importância dessa vivência para a formação inicial, promovendo uma atuação docente mais consciente e reflexiva.

No capítulo 15, é apresentado um relato de experiência com intervenções pedagógicas voltadas à apropriação da noção de número e à construção do sistema alfabético de escrita por crianças do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa evidenciou defasagens significativas causadas pela pandemia, com alunos que não conheciam as letras nem conseguiam realizar contagens básicas. As atividades propostas, baseadas em metodologias ativas, buscaram promover o protagonismo e a autonomia das crianças, resultando em avanços importantes no processo de alfabetização e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Já o último capítulo apresenta uma intervenção pedagógica realizada com 105 crianças da educação infantil e dos anos iniciais, tendo como foco a contação de histórias e a canção “A boneca de lata”. A proposta integrou literatura e música para estimular aspectos cognitivos, motores e sensoriais, por meio de sete encontros entre setembro e novembro de 2023. As atividades foram

planejadas conforme a faixa etária das crianças e promoveram o desenvolvimento da expressão corporal, da percepção auditiva e visual, além de favorecerem a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

Diante da pluralidade de experiências, pontes e travessias apresentadas ao longo dos capítulos, este e-book evidencia a riqueza e a complexidade do processo formativo vivenciado pelos bolsistas do PIBID em diferentes contextos educacionais. Ao articular teoria e prática, universidade e escola, o material reafirma a importância do PIBID como política pública de valorização da docência, oferecendo aos licenciandos oportunidades concretas de aprendizagem, reflexão e transformação. A sistematização dessas vivências em formato digital amplia o alcance das práticas exitosas e fortalece o compromisso coletivo com uma formação docente crítica, sensível às demandas sociais e comprometida com a qualidade da educação pública.

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos a partir dos contextos do PIBID em diversas áreas do conhecimento, porém destacamos estudos realizados a partir do contexto do PIBID na UEG. Silvestre (2017) investigou o potencial de formação crítica e colaborativa de professores de línguas possibilitado pelo contexto do PIBID na Unidade Universitária da UEG, em Inhumas.

Rossi *et al.* (2024) apresentam experiências exitosas que foram desenvolvidas nos projetos Pibid (2020-2022) de Biologia, Educação Física, Geografia, Letras (Língua Inglesa), Matemática e Pedagogia a partir do projeto institucional da UEG. Os autores descrevem e analisam momentos marcantes dos projetos, ao mesmo tempo em que demonstram atividades desenvolvidas no contexto pandêmico, e que podem ser realizadas também no ensino presencial.

Para além da reflexão crítica que tecemos ao contexto histórico e político de onde o PIBID emana, neste e-book apresentamos experiências do programa na Universidade Estadual de Goiás, destacando o papel do programa para a formação docente, humana, emancipadora, inclusiva, e para o fortalecimento das licenciaturas e da profissão docente. Para além dos impactos humanos do programa, reiteramos, a efetivação de políticas de valorização do trabalho docente, que consideramos advindas da gestão da Pró-Reitoria de Graduação junto às coordenações institucionais ao longo dos anos.

A UEG atribui 10 horas de carga horária aos docentes que atuam no Pibid por meio de portaria, além de conceder bolsa aos coordenadores voluntários por meio do Programa de Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento ao Discente (Bidad), da Universidade Estadual de Goiás, criada pela Resolução CsU 887, de 17 de abril de 2018, com a finalidade de ser apresentada como contrapartida institucional.

Enfim, entre as inúmeras travessias que o PIBID torna possíveis, que esta obra se revele como um gesto formador por excelência, capaz de inspirar, provocar e transformar. É nesse entrelaçar de experiências que as licenciaturas afirmam sua potência não apenas para a docência, mas para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação do mundo.

Giuliana Castro Brossi  
Michele Barros Souza Lucatan  
Inhumas, 30 de junho de 2025.

## Referências

AUDI, L. C. C. (2013). PIBID de língua inglesa na UNEB Câmpus X. Algumas contribuições na formação docente. *In*: Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva, K. A. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. São Paulo: Pontes, p. 79-104.

BARTOCHAK, Â. V., & SANFELICE, G. R.. (2023). Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 104, e5597. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5597>

BARTOCHAK, Â. V.; SANTOS, E. R.; SANFELICE, G. R. PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 20, maio 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensino Básico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. **Signum**, v. 14, n. 1, p. 363-386, jun. 2011.

ROSSI, Reile Ferreira; SABOTA, Barbra; BORGES, Guilherme Figueira. **Formação docente em tempos de ensino remoto: desafios da teoria e prática no Pibid**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017.

## **Parte I**

# **Experiências e possibilidades dos subprojetos nas escolas**

# CAPÍTULO 1

## O PIBID DE GEOGRAFIA: CONTEXTO, ESCOLHAS, PRÁXIS E DESAFIOS

Edson Batista da Silva<sup>2</sup>

Maria Rosângela Mendes<sup>3</sup>

Jaqueline Trajano dos Santos<sup>4</sup>

PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste - sede Formosa

Contato: edson.silva@ueg.br

### Introdução

O PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste-Formosa iniciou suas atividades no dia quatro de novembro de 2022. Conforme a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2022), o PIBID insere os estudantes no cotidiano da escola, com promoção da inter-relação universidade-escola e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras. Também mobiliza docentes da educação básica como co-formadores dos estudantes dos cursos de licenciatura, inseridos na relação teoria/prática para a construção de práxis inovadoras.

As orientações institucionais são cotejadas com os contextos dos núcleos em que se realiza o programa. A coordenação de área

---

<sup>2</sup> Professor coordenador de área do núcleo do PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste-sede Formosa. Contato: edson.silva@ueg.br

<sup>3</sup> Professora Supervisora do PIBID no Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso. Contato: mrmendes11@gmail.com

<sup>4</sup> Bolsista do Programa de bolsas de iniciação à docência no núcleo do PIBID de Geografia. Contato: jaquetrajano170@gmail.com

deve avaliar as condições objetivas para realizar escolhas assertivas. Deve-se evitar os riscos de confusão do PIBID com o estágio supervisionado, com disciplinas do Núcleo de Modalidade e com o trabalho docente. Interpenetrações, contatos e inter-relações são legítimas. Mas o que de fato identifica o programa? Como hipótese, acredita-se que a identidade do PIBID se materializa na práxis, que parte da escola para a universidade e da universidade para a escola. Entende-se que o encontro, o diálogo, o debate da teoria, da prática produzida na escola, com aquelas elaboradas na universidade, reelabora a práxis docente.

O fazer-se docente, num *continuum* formativo, é o que identifica o PIBID. Posto isso, o objetivo deste texto é analisar o contexto, as escolhas, os desafios e a práxis do PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste. Para tanto, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, com localização, levantamento, leitura e fichamento de referências concernentes ao tema. Igualmente foram utilizados procedimentos da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação investiga um fenômeno para melhorar a ação sobre ele. A pesquisa-ação envolve trabalho de campo, revisão de literatura, reconhecimento de situações, dos participantes, das práticas profissionais, da intencionalidade, somado ao planejamento, a implementação e a discussão dos resultados.

Também se fez uso da pesquisa documental, com leitura e análise de documentos curriculares da educação básica na escala estadual, federal, bem como documentos da escola-campo como o projeto político-pedagógico, o regimento interno, o código de ética dos estudantes, professores e da direção escolar. O texto que segue se divide em três seções: Na primeira, discute-se a inserção na escola; na segunda, debate-se o currículo de Geografia para o ensino Médio; e na terceira, analisa-se a práxis do PIBID de Geografia.

## Por que a escola nos interessa?

No PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste, o conhecimento da escola se deu pela leitura e análise do projeto pedagógico, do regimento escolar, dos códigos de ética da direção, dos professores e dos estudantes da escola-campo. Houve também rodas de conversa com a direção escolar, com as coordenações pedagógicas, a geral e de núcleo diversificado. Gadotti (1994) entende que a escola é um processo inconcluso, sempre em revisão, reavaliação, produto de suas próprias contradições, e não deve ser concebida como simples aparelho burocrático do Estado. Conforme o autor, a escola democrática se faz pela co-responsabilidade de pais, estudantes, professores e direção escolar.

Logo, se o PIBID visa iniciar estudantes na docência, é importante informá-los porque interessa conhecer a escola, e como futuros professores devem participar ativamente na construção da escola de atuação. É prudente compreender que o projeto de escola interfere no trabalho docente. Compreende-se, em acordo com Gadotti (1994), que uma boa escola precisa enfrentar a descrença generalizada daqueles que avaliam que a mudança depende *"dos de cima"*. Contraditoriamente, o pensamento e a prática deles não mudarão se não existir pressão *"dos de baixo"*. A escola é socialmente determinada, de modo que os futuros professores de Geografia devem compreender a escola como um processo inconcluso, passível de transformação.

A título de exemplo, no debate do regimento interno, ficou claro que a indisciplina escolar se converte, no imaginário social, em deficiências na aprendizagem. Como avalia Dinali e Ferrari (2012), nessas situações, a sociedade endossa a escola como gaiola, que enclausura, controla, sujeita os corpos, tendo em vista a aprendizagem. A vigilância, a hierarquia, a classificação, a comparação e a avaliação atendem objetivos punitivos, direcionados àqueles que infringem as regras instituídas.

Mas se o poder e as instituições produzem os sujeitos e participam da sua subjetivação, a escola necessita escapar da mera sujeição dos corpos. A boa aprendizagem e a gestão democrática devem observar as resistências, as transgressões, as sabotagens, com experimentação e construção de outro cotidiano escolar. Isso não quer dizer que essa escola não tenha regras, significa se preocupar como as normatizações são construídas.

A escola interessa aos estudantes do PIBID porque os recursos didáticos, a estrutura física, a cultura escolar, o contexto cultural, o projeto de escola, os silêncios instituídos e institucionalizados são aspectos fundamentais para o encaminhamento e a práxis dos professores de Geografia. A aula se realiza em escolas inseridas na dialética da particularidade, singularidade e universalidade. Isso significa que há um contexto cultural, um sujeito específico, socialmente determinado. Igualmente, há um projeto de escola autoritário ou democrático, uma política instituída, que silencia ou reage às situações de misoginia, racismo, preconceito de classe, desigualdades e injustiças sociais.

A inserção açodada e tecnicista, cujas “metodologias” se convertem na panaceia da educação, empobrece o debate da práxis docente. Há certa reificação da prática, com ojeriza à teoria. Isso reafirma o jargão de que o que se aprende na universidade não serve para escola. Contraditoriamente, práticas didáticas, concepções pedagógicas e encaminhamentos para a realização da aula têm fundamentos pedagógicos, metodológicos e de conhecimentos específicos. Isso produz desdobramentos negativos, uma vez que os estudantes de licenciatura têm desprezo pelas disciplinas do Núcleo de Modalidades, de prática docente em Geografia. Na condição de professores, acreditam que as decisões e os encaminhamentos da aula são despidos de teoria.

Eles, capturados pela ideologia, realizam escolhas controversas, pouco conscientes dos conhecimentos que envolvem o trabalho

docente. Essa desqualificação da profissionalidade e do trabalho docente arvora o desejo em qualquer um de não ser professor. Trata-se do famigerado “*notório saber*”, afinal não há um *corpus* específico, teórico-metodológico, pedagógico do fazer docente. Por isso, o esforço no PIBID de Geografia de inserção gradual na escola, é movido pela pergunta mobilizadora: De que escola estamos tratando quando mencionamos o Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso? Os posicionamentos e os encaminhamentos do trabalho docente também envolvem o currículo, que será objeto de atenção do próximo item.

## **O currículo: encaminhamentos e escolhas do trabalho docente**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e o novo ensino médio não compõem os esforços de promoção da formação geral e politécnica dos estudantes do ensino médio. Pelo contrário, reduz a carga horária das disciplinas das ciências humanas, naturais e reifica a língua portuguesa e a matemática. As denominadas trilhas de aprofundamento integradas e por áreas de conhecimento do Documento do Novo Ensino Médio para Goiás-DC-GOEM (2022), a despeito de proposições interessantes, como a trilha de aprofundamento: “*Agropecuária: história, processos econômicos e tecnológicos em Goiás*”, que pode ser apropriada pelo professor de Geografia para promoção do conhecimento crítico, esbarra na carga horária excessiva dos docentes da educação básica de Goiás.

No ano de 2022, o projeto de lei n. 10.882/22, aprovado na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, ampliou para 32 horas-aula semanais a carga horária docente, com efeitos nefastos para o planejamento escolar. A isso se soma o fato de que as práticas, metodologias sugeridas no DC-GOEM, fundamentadas na pedagogia das competências, na metodologia de projetos,

tendo em vista a resolução de problemas, não dialogam com a infraestrutura física, didático-pedagógica hegemônica das escolas, e com a zona de desenvolvimento real dos estudantes goianos. Acrescenta-se sua execução por um único docente, que, no caso da trilha de aprofundamento supracitada, se torna responsável pela aplicação de conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Química e Biologia.

A interdisciplinaridade, defendida nos documentos curriculares, se converte em quimera. As habilidades das trilhas de aprofundamento específicas e integradas do DC-GOEM também são vagas, generalistas e repetitivas. O eixo estruturante: *"empreendedorismo"* realiza defesa pública da formação do empreendedor, o que reafirma a matiz neoliberal dos documentos curriculares analisados. No DC-GOEM, nas trilhas de aprofundamento: *"Incertezas naturais"* e *"Identid@des.com"* se ignora o acúmulo de pesquisas em ciências humanas e sociais aplicadas, capazes de contribuir com a construção do conhecimento estudantil sobre esses temas. A Geografia física é praticamente eliminada da BNCC, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Contraditoriamente, seus temas aparecem na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O DC-GOEM adere ao relativismo pós-moderno, a verdade é um ponto de vista. A produção do "conhecimento" é oriunda do sujeito, uma elaboração do *"eu/indivíduo"*, da autoconsciência, isolada da materialidade. As ciências humanas são lançadas no lamaçal das *"narrativas"*. A verdade não é a reprodução ideal da materialidade no intelecto. Isso desqualifica o conhecimento historicamente acumulado nessa área.

De modo geral, tem-se a impressão que o DC-GOEM foi elaborado de forma apressada, aligeirada, tendo em vista o cumprimento de exigências institucionais, em detrimento das necessidades reais da escola, pouco ouvida e compreendida na elaboração desse documento curricular.

Conforme Freitas (2018), a BNCC compõe a sanha dos capitalistas internacionais pelos fundos públicos da educação, de modo a integrar a reforma empresarial do setor, com redução da formação ao fazer, circunscrita às competências, habilidades e resolução de problemas. As habilidades, nomeadas por códigos alfanuméricos, permitem o controle do trabalho docente, da escola, com a disseminação das avaliações em dimensão multiescalar. A mensuração constante promove hierarquização e aprofundamento do adoecimento mental discente e docente. Contraditoriamente, grupos empresariais multinacionais comercializam pacotes tecnológicos e didáticos com o Estado.

A BNCC também indica a reorganização do currículo de formação de professores. Costa, Rodrigues e Stribel (2019), entendem que essa base negligencia o debate acadêmico sobre o currículo, também endossa a cultura excludente, tecnicista, objetivista dos testes padronizados.

A redução da carga horária de determinadas disciplinas é política. Isso porque relações de poder mantêm e promovem certos campos do conhecimento. O currículo é objeto de disputas; sindicatos, empresários, políticos, gestores tecem campo de forças na sua redação. A BNCC foi redigida sob os "olhos atentos" da Fundação Lemann, da Revista Nova Escola, do Instituto *Inspirare*.

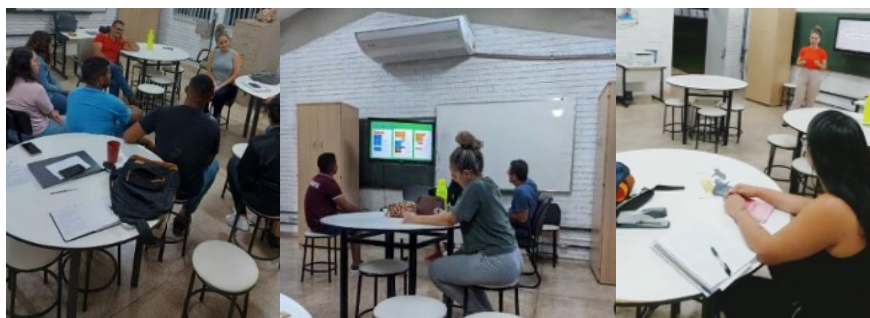
Portanto, a BNCC padroniza os currículos, separa o direito de aprender do direito de decidir o que aprender, fortalece o controle externo da educação, coaduna com o movimento efficientista, comportamentalista (Costa; Rodrigues; Stribel, 2019). Segundo os autores, currículos devem ser redigidos mediante diálogo com diferentes perspectivas, atento às inúmeras resistências.

A Geografia escolar, por exemplo, responsável por pensar o mundo a partir do espaço, não combina com o pragmatismo

das habilidades, em que o espaço é reduzido ao descritivismo. A BNCC desvincula a discussão do espaço geográfico a partir da escala do espaço vivido, do contexto imediato dos sujeitos sociais, e restringe a escola como *lócus* da experiência social.

Assim sendo, a construção do conceito de espaço geográfico opera no campo das habilidades padronizadas. O mosaico de fotos 1 expressa as discussões realizadas no PIBID de Geografia sobre currículo, em um espaço de diálogo de aprendizagem coletiva, de intercâmbio de concepções, de compreensões sobre o currículo. As mudanças curriculares na educação fragilizam a profissão docente. Mas a leitura e a análise dos documentos supracitados podem fortalecer o posicionamento crítico, propositivo, com encaminhamentos e decisões conscientes na realização das aulas de Geografia.

Imagem 1 - LEPEGE – Mosaico de discussão de documentos curriculares (2023)



Fonte: PIBID, fev. de 2023.

Há, ainda, o posicionamento crítico, reflexivo e a panaceia das metodologias, tomadas como solução para a realização de aulas exitosas de Geografia. As proposições de diferentes planos de aula sem dúvida são importantes, mas a ausência de formação sólida na área de conhecimento em que o docente atua coloca

em questão a qualidade do trabalho do docente. Além disso, metodologias carregam concepções de educação, se originam de métodos de ensino, e atendem a determinadas finalidades de formação humana.

## **A práxis do PIBID de Geografia: ações e desafios**

No mosaico de fotos 2, são apresentadas rodas de conversa, com entendimento do que é a escola-campo. Também se registra a participação nas atividades previstas no projeto pedagógico, pelas quais os bolsistas se envolveram em reuniões de pais, trabalhos coletivos, momentos de culminância das disciplinas eletivas e realizaram observações orientadas da aula de Geografia.

Tais ações aprofundaram a inserção na escola-campo. A reunião de pais permitiu a compreensão do envolvimento da comunidade com a escola. Os trabalhos coletivos garantiram o contato com o planejamento escolar, os desafios, as exigências e os conhecimentos acionados na sua redação. Os momentos de culminância evidenciaram a proposta curricular das instituições escolares de período integral. A observação orientada garantiu a inserção na aula de Geografia, com atenção aos aspectos técnicos, teóricos, metodológicos, somado à atenção com o ambiente, o *lócus*, os diferentes momentos de realização da aula. Os bolsistas também aplicaram propostas de intervenção nas aulas de Geografia. A professora supervisora disponibilizou o livro didático, redigiu e disponibilizou a orientação para elaboração delas.

## Imagem 2 - CEPI - Mosaico de fotos das rodas de conversa na escola-campo, 2022-2023



Fonte: PIBID, nov. de 2022 a abr. de 2023.

Conforme o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de exposição, de raciocínio lógico ordenado, os bolsistas redigiram atividades escritas e "pílulas" de intervenção expositiva com duração de 10 minutos, aplicadas em turmas do ensino médio da escola-campo. Os temas tratados na intervenção foram: "*Dinâmica das placas tectônicas*", "*estrutura interna da terra*", "*dinâmica populacional no mundo e no Brasil*", "*blocos econômicos*".

Houve estudo prévio, redação e exposição das propostas à coordenação do PIBID, que foram sucedidas pela correção, devolução das propostas escritas e adequações sugeridas nas pílulas de intervenção expositivas. O professor coordenador de área e a professora supervisora sugeriram adequações metodológicas, aprofundamento no estudo do tema e avaliaram recursos didáticos utilizados.

Do mesmo modo, ponderou-se sobre aprimoramentos e correções técnicas, como, entonação da voz, uso do espaço da sala de aula, postura corporal, tiques e expressões coloquiais inadequadas, segurança no uso do raciocínio lógico. Essas atividades na escola-campo foram realizadas pelo diálogo escola/universidade. A coordenação de área observou e compreendeu as restrições de liberdade de cátedra da supervisora do PIBID de Geografia. O currículo da rede estadual de educação de Goiás, com a instituição da BNCC, impôs um planejamento pouco flexível, amarrado às avaliações semanais das escolas de período integral.

A avaliação determina o currículo e o conteúdo a ser desenvolvido. Junta-se a esse desafio, no PIBID de Geografia, a cobrança contínua para a construção do hábito da leitura. A exposição em formato de seminário, com elaboração de *slides*, é utilizada para correção, orientação da comunicação verbal, científica e corporal. Observam-se diferentes níveis de interpretação e comunicação verbal, mas a construção da retórica é um desafio.

Entende-se que o erro, o equívoco pertence ao exercício da iniciação à docência. Mas a superação destes aspectos é condição *sine qua non* para construção qualitativa do professor de Geografia, quiçá, do professor crítico, reflexivo e pesquisador. Quanto às insuficiências teórico-metodológicas e os limites de análise, o caminho é o estudo comprometido e disciplinado das referências que discutem os conceitos, termos e categorias usadas na Geografia.

O aprimoramento da habilidade textual é enfrentado com redação de fichamentos, relatórios, resumos, relatos de experiência e propostas de intervenção. A cultura da oralidade promoveu certa objeção à escrita na sociedade brasileira, e isso se desdobra no PIBID de Geografia. Muitos bolsistas possuem dificuldades de redação coerente e coesa de textos acadêmicos e relatórios de atividades. No núcleo há diferentes desenvolvimentos intelectuais, emocionais, atitudinais, em suma, zonas de desenvolvimento

real heterogêneas. O desafio é também constituir momentos de interação e cooperação, para construção de aprendizagens coletivas, tendo claro que os avanços são distintos, dadas as diferenças cognitivas, de saúde mental e de postura individual.

No ano de 2022, a situação foi agravada diante do cenário de crise, inflação, desemprego, desesperança e valor da bolsa em R\$400,00, o que impôs o desafio de estimular estudantes a participarem do programa. A esse conjunto de elementos, se soma a crise das licenciaturas, a ascensão da extrema direita, a ode ao negacionismo e a desqualificação da profissão docente. Tudo isso fortalece atitudes coletivas de descrença com a possibilidade de o ensino superior promover ascensão social, emprego e qualidade de vida. Acrescenta-se os desdobramentos das políticas neoliberais na educação básica, com efeitos nefastos na formação intelectual e humana. A escola é tratada nas últimas décadas como lócus de acolhimento dos pobres<sup>5</sup>, em detrimento da formação do sujeito.

As atitudes de indiferença, apatia, desesperança e descrença coletiva não são enfrentadas pelo sadismo pedagógico, mas pela formação do senso crítico para o exercício consciente da liberdade. Na avaliação da coordenação, atitudes autoritárias e petulantes não resolvem o problema, a escolha é pelo questionamento das “escolhas” de “*manada*”, com adoção da autoavaliação, para assunção de comprometimento, responsabilidade e envolvimento com o programa. Deve-se reconhecer também que os bolsistas carregam como um fardo as fragilidades da formação básica.

A formação deles requer revisão de postura frente ao conhecimento. A profissão docente exige estudo, reflexão, pesquisa e trabalho intelectual cotidiano. Sem isso, o professor

---

<sup>5</sup> Para maiores informações, ler José Carlos Libâneo. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

não professa, não sabe o que dizer na sala de aula, ou emite análises simplistas e contraditórias. A docência, ao contrário do que se vincula, é uma atividade que exige conhecimento específico, pedagógico e metodológico. Há conhecimentos específicos, didático-pedagógicos, psicológicos, de método, que são mobilizados cotidianamente pelos professores comprometidos com o trabalho docente. Pode-se afirmar, no PIBID de Geografia, que o êxito da profissão docente também se relaciona à qualidade da formação inicial na licenciatura em Geografia.

## **Considerações finais**

As experiências e ações do PIBID de Geografia sinalizam que sua identidade se vincula ao fortalecimento da práxis docente. Nele se fortalece a formação do professor crítico, reflexivo e pesquisador, em detrimento de metodologias supostamente “salvadoras”. Dessa forma, temos nos ocupado em fortalecer a formação pedagógica, metodológica e específica dos futuros professores de Geografia. Isso reafirma o nosso entendimento de que a profissão docente envolve mais do que o jargão de senso comum de que o *“o professor só dá aula”*.

A despeito dos desafios, do contexto, conhecer o projeto de escola, o currículo do campo de conhecimento em que atua é fundamental para encaminhamentos, escolhas assertivas do professor de Geografia. A aula de Geografia se realiza em escolas inseridas na dialética da particularidade, singularidade e universalidade. Isso significa dizer que há nessa escola um contexto cultural, um sujeito socialmente determinado. Igualmente, existe um currículo que exige posicionamento crítico, propositivo, com encaminhamentos e decisões conscientes no planejamento das aulas de Geografia.

## Agradecimentos

Agradecemos à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pela disponibilização de bolsas de Iniciação à Docência, o que possibilitou o desenvolvimento do PIBID de Geografia no Câmpus Nordeste, sede Formosa, e a produção deste texto.

## Referências

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC, **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 393-422, jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias-educação não é mercadoria**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GADOTTI, Moacir. O **projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos>. Acesso em: 15 de out. de 2022. 6 p.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei nº 21.682, de 15 de dezembro de 2022**. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação. Goiás: ALEGO, 2022. 11 p.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**: educação é a base, ensino médio. Brasília: MEC, 2017. 596 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria n.º 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, Diário Oficial da União, ed. 79, p. 45, 28 de abr. de 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Projeto pedagógico do Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso**. Formosa: SEDUC, 2021. 100 p.

**REGIMENTO escolar do Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso**. Formosa: SEDUC, 2020. 48 p.

**NOVO ensino médio goiano**: documento curricular para Goiás-itinerários formativos. Goiânia: SEDUC, 2022. 289 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

## CAPÍTULO 2

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO CRÍTICA ATRAVÉS DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

Divino José Lemes de Oliveira<sup>6</sup>

Suélio da Silva Araújo

Jemima Tosta Vieira

PIBID de Geografia do Campus Oeste,

Unidade Universitária de Iporá

Contato: professorrzezinho@gmail.com

### Introdução

A docência em Geografia desempenha um papel crucial na formação dos alunos, pois a Geografia é uma ciência do presente e, portanto, deve ser inserida no contexto educacional para promover a compreensão do mundo contemporâneo. Os professores de Geografia devem transcender a simples transmissão de conhecimentos, tornando-se mediadores do saber e incentivando o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como um elemento fundamental na prática docente em Geografia. De modo que é importante considerar múltiplos aspectos do espaço terrestre para uma análise geográfica completa. Além disso, a utilização de recursos visuais, tecnológicos e práticos, contribui

---

<sup>6</sup> Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste, Unidade Iporá, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Subprojeto: Geografia/Iporá, professorrzezinho@gmail.com.

para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, estimulando o aprendizado ativo dos alunos.

No entanto, os desafios enfrentados pelos professores de Geografia são inúmeros. Além da necessidade de manter o conteúdo relevante e atualizado, eles também precisam lidar com a diversidade de habilidades e interesses dos alunos. Pressões externas, como orçamentos limitados e falta de recursos educacionais, também representam obstáculos significativos. Diante desses desafios, torna-se evidente a importância do papel do licenciado em Geografia na formação dos alunos. Desse modo, é essencial que esses profissionais possuam uma sólida formação teórica e prática na área, além de habilidades pedagógicas para planejar, desenvolver e avaliar práticas educativas eficazes e contextualizadas.

Portanto, este artigo tem como objetivo discutir a relevância da docência em Geografia e práticas pedagógicas inovadoras para promover uma educação geográfica de qualidade. Descreveremos o problema enfrentado pelos professores de Geografia, apresentando um objetivo geral de analisar estratégias pedagógicas eficazes e suas contribuições para o aprendizado dos alunos. Por fim, esperamos contribuir para o debate sobre a formação e atuação dos licenciados em Geografia, destacando a importância de seu papel na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados com as questões geográficas e socioambientais contemporâneas.

Para alcançar o objetivo proposto, buscamos fazer um significativo embasamento teórico, fundamentado em pesquisadores que são considerados bastante relevantes para a ciência geográfica. Foram realizadas entrevistas com 12 professores de Geografia, que atuam na rede pública de ensino do município de Iporá, em Goiás. A partir dos dados obtidos, foram produzidos um fluxograma e um quadro, analisando as principais funções do professor de Geografia e as estratégias pedagógicas adotadas.

## Fundamentação teórica

O professor de Geografia desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, como apontado por diversos estudiosos da área. Segundo Milton Santos, renomado geógrafo brasileiro, no livro *Por uma nova geografia*, publicado em 1978, a Geografia é uma ciência do presente e, portanto, deve estar inserida no contexto educacional para promover a compreensão do mundo em que vivemos. Santos (1978) defendia que os professores de Geografia devem transcender a simples transmissão de conhecimentos e se tornar mediadores do saber, incentivando o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Para Santos (1978), é necessária uma educação geográfica que promova uma compreensão crítica do espaço geográfico. Como bem enfatizado por Santos (1978), a Geografia é uma ciência do presente, e, portanto, os licenciados em Geografia têm a responsabilidade de transmitir conhecimentos atualizados. Neste sentido, é proeminente ressaltar a importância da interdisciplinaridade na Geografia.

Os professores precisam ter um vasto conhecimento não apenas da própria disciplina, mas também de áreas conexas, como geologia, climatologia, antropologia, sociologia, economia e política. Essa abordagem integrada permite uma compreensão holística dos fenômenos geográficos, conforme defendido por Brunhes (1962), que destaca a necessidade de considerar múltiplos aspectos do espaço terrestre para uma análise geográfica completa.

Além disso, Harvey (1992) resalta a importância da utilização de recursos visuais, tecnológicos e práticos no ensino da Geografia. Harvey (1992) defende que a aplicação de métodos pedagógicos inovadores, como o uso de mapas interativos, tecnologias geoespaciais e atividades práticas de campo, podem tornar as

aulas mais envolventes e eficazes, estimulando o aprendizado ativo dos alunos. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores de Geografia são inúmeros.

Para além da necessidade de manter o conteúdo relevante e atualizado, os docentes também precisam lidar com a diversidade de habilidades e interesses dos alunos. Por isso, é importante uma abordagem diferenciada de ensino, adaptando as estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno e garantir a sua plena participação no processo de aprendizagem.

Outras questões precisam ser consideradas como desafiadoras, pois os professores enfrentam pressões externas, como orçamentos limitados e falta de recursos educacionais, conforme apontado por Paul Claval (1992). Logo, é importante superar esses obstáculos e encontrar maneiras criativas de envolver e inspirar os alunos, pois é por meio do compromisso dos educadores que a Geografia pode cumprir seu papel de formar cidadãos informados, conscientes e engajados. Ou seja, é importante a formação continuada dos professores e a utilização de recursos educacionais adequados para superar esses desafios.

Ser professor de Geografia é uma jornada desafiadora e recompensadora, marcada pela necessidade de enfrentar obstáculos e encontrar soluções inovadoras para promover o aprendizado dos alunos. Ao superar esses desafios, os educadores têm a oportunidade de fazer uma diferença positiva na vida de seus alunos e prepará-los para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, como defendido por Milton Santos e outros estudiosos da Geografia.

A partir das questões até aqui abordadas, é possível verificar que é fundamental o papel do licenciado em Geografia na

formação dos alunos, especialmente em razão da importância que é ter acesso ao conhecimento geográfico para a compreensão do mundo contemporâneo e para o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e reflexivas. Além disso, Bourdieu (1992) contribui para essa discussão ao ressaltar a importância da formação acadêmica e pedagógica dos professores. Bourdieu (1992) defendia que os licenciados devem possuir uma sólida formação teórica e prática na área, além de habilidades pedagógicas para planejar, desenvolver e avaliar práticas educativas eficazes e contextualizadas.

Ainda, ao mencionar as perspectivas para o desenvolvimento da docência em Geografia, é válido destacar as contribuições de David Harvey (1969), que enfatiza a relevância da inovação e da contextualização no ensino da disciplina. Harvey (1969) defende a utilização de práticas pedagógicas participativas, interativas e contextualizadas, que possam promover o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos desafios socioambientais contemporâneos. Portanto, ao considerar essa contribuição, torna-se evidente a importância do papel do licenciado em Geografia na formação dos alunos, bem como a necessidade de investimento na formação e valorização desses profissionais para garantir a qualidade do ensino de Geografia.

Outro autor relevante para abordar a importância da interdisciplinaridade na docência em Geografia é Arioaldo Umbelino de Oliveira (1989), que destaca a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que relacione os conteúdos geográficos com outras áreas do conhecimento, como forma de enriquecer a compreensão dos alunos sobre o espaço geográfico. Deste modo, quanto à contextualização dos conteúdos geográficos, se verifica relevante conectar os conceitos geográficos com a realidade vivida pelos alunos, trazendo para a sala de aula exemplos e situações concretas que tornem os conteúdos mais significativos e aplicáveis.

Portanto, é importante também estimular os alunos a questionar, analisar e interpretar as informações geográficas, desenvolvendo uma postura crítica em relação aos desafios socioambientais contemporâneos.

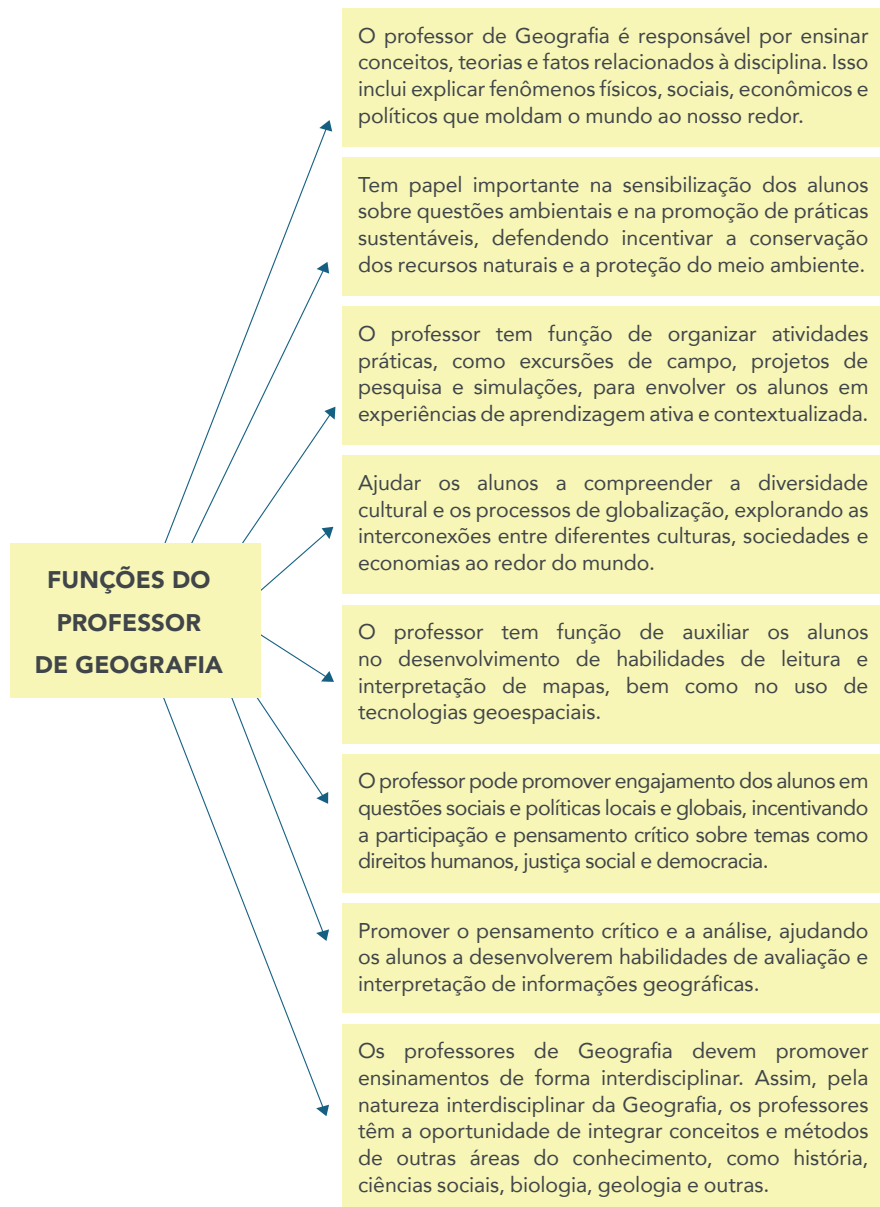
## **Desenvolvimento e resultados**

Para melhor elucidar o debate reflexivo sobre a docência em Geografia e as práticas possíveis para o ensino da disciplina, buscamos ouvir professores de Geografia que atuam na rede pública de ensino do município de Iporá. Ressalta-se que o referido município está localizado a uma distância de cerca de 220 km da capital do estado de Goiás e conta com uma população estimada em 35.684 pessoas, de acordo com dados do IBGE (2024).

O município possui uma rede estruturada de educação, composta por escolas municipais, núcleos de educação infantil, colégios estaduais para o ensino médio e cursos superiores oferecidos especialmente por uma faculdade particular e duas instituições públicas. Para o levantamento de dados, foram entrevistados um total de 12 professores de Geografia, e a partir dos dados obtidos, produzimos um fluxograma e um quadro.

Buscamos levantar informações sobre qual é o papel do professor de geografia, assim se evidenciou algumas das funções desse profissional, como se verifica no fluxograma 1, apresentado logo a seguir.

## Fluxograma 1 - As principais funções do docente de Geografia



Fonte: Oliveira (2024) – Dados obtidos a partir de entrevistas com professores da rede pública de Iporá.

Como evidenciado no fluxograma 1, o papel do professor de Geografia transcende a mera transmissão de conhecimento geográfico. Ele assume uma função essencial na formação de cidadãos críticos, informados e engajados. Ao invés de apenas ensinar fatos geográficos, o professor de Geografia atua como um facilitador do pensamento crítico, capacitando os alunos a compreender e interagir de forma significativa com o mundo complexo e dinâmico em que vivemos.

Verifica-se, portanto, que o fluxograma 1 destaca que a atuação do professor de Geografia vai muito além do ensino tradicional, sendo um agente fundamental na preparação dos alunos para os desafios contemporâneos. Ao estimular o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, o professor de Geografia capacita os alunos a compreenderem não apenas os aspectos físicos do espaço geográfico, mas também suas dimensões sociais, econômicas e ambientais. Dessa forma, contribui para formar indivíduos conscientes e preparados para participar ativamente da sociedade.

No quadro 1, logo a seguir, se evidencia que os professores têm enfrentado diversas dificuldades ao tentar implementar práticas pedagógicas inovadoras no ensino de geografia. Essas barreiras podem incluir falta de recursos, como tecnologia e materiais de apoio, resistência à mudança por parte de alguns educadores, pais e administradores escolares, além da necessidade de formação adicional para os professores em métodos pedagógicos inovadores. Além disso, a padronização do currículo e métodos tradicionais de avaliação também podem representar desafios significativos. Veja o quadro 1:

## Quadro 1 - Dificuldades enfrentadas pelos Professores na Implementação de Práticas Inovadoras

PRINCIPAIS DIFICULDADES
O problema maior são os métodos tradicionais de avaliação, com testes padronizados, que não são adequados para avaliar o aprendizado.
A resistência às mudanças que às vezes são necessárias é um empecilho. Alguns professores, pais e administradores escolares resistem à mudança e preferem os métodos tradicionais de ensino de geografia. Superar esse tipo de resistência tem sido um desafio muito significativo.
Ainda existem muitas barreiras tecnológicas e a falta de acesso a tecnologia adequada ou infraestrutura de internet dificulta a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que dependem de recursos online ou de tecnologia digital.
O currículo tem sofrido uma padronização e essa tem sido uma tendência na maioria dos espaços educacionais, até mesmo nas universidades que trabalham com formação de professores. Com o currículo padronizado, os professores têm pouco controle sobre o que ensinam e como ensinam. Isso limita a capacidade dos professores de implementar práticas pedagógicas inovadoras.
Falta formação para os professores. A maioria não teve acesso a uma boa formação para uso de métodos pedagógicos inovadores ou para integrar tecnologia de forma eficaz no ensino de geografia. E a falta de formação dificulta a adoção de novas abordagens de ensino de geografia.
A quantidade de alunos em excesso. As turmas grandes dificultam na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente nas atividades que exigem mais interação individualizada ou trabalho em grupo.
Os professores têm enfrentado pressão para cobrir uma grande quantidade de conteúdo em um curto espaço de tempo, o que tem limitado a capacidade de experimentar abordagens pedagógicas mais inovadoras e aprofundadas.
Uma das dificuldades eminentes é a falta de recursos, pois a implementação de práticas pedagógicas inovadoras muitas vezes requer recursos adicionais, como tecnologia, materiais de laboratório ou excursões de campo. E a escola sempre está com orçamento limitado, dificultando a aquisição desses recursos.

Fonte: Oliveira (2024) – Dados organizados a partir de entrevistas com professores de Geografia da rede pública de Iporá.

Como evidenciado no quadro 1, as dificuldades enfrentadas são multifacetadas e de grande relevância para essa análise, especialmente aquelas decorrentes da carência de estrutura funcional e de suporte pedagógico. É notável que a superação desses obstáculos demanda uma abordagem colaborativa entre professores, gestores escolares, pais e responsáveis pela formulação de políticas, visando fornecer o suporte necessário, recursos adequados e treinamento contínuo para os educadores.

Além disso, é essencial promover a flexibilidade para ajustar os currículos e métodos de avaliação, garantindo assim uma abordagem mais adaptativa e eficaz às necessidades dos alunos e do ambiente educacional em constante evolução. Para melhor implementação do ensino do conteúdo de Geografia, o professor deve adotar uma abordagem abrangente e dinâmica, incorporando variados métodos e estratégias de ensino. No quadro 2, estão algumas sugestões apresentadas pelos entrevistados:

#### Quadro 2 - Estratégias para o ensino de geografia

<b>COMO TRABALHAR OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA</b>
Estabelecendo uma conexão entre os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos. Ao demonstrar como os fenômenos geográficos têm impacto direto em suas vidas, conseguimos tornar o conteúdo mais relevante e significativo para eles.
Explorando as conexões entre a Geografia e outras disciplinas, como História, Economia, Ciências Sociais e Ciências Naturais. Isso permite aos alunos compreenderem a interdependência das diversas áreas do conhecimento.
Utilizando recursos variados, como vídeos, mapas e imagens, infográficos e tecnologias geoespaciais, a fim de proporcionar um aprendizado mais visual e interativo.
Realizando e incentivando atividades práticas, como excursões de campo, simulações, jogos de papéis e projetos de pesquisa, para engajar os alunos em experiências de aprendizado ativo e prático.

Mantendo o conteúdo atualizado, incorporando eventos e questões geográficas contemporâneas, como mudanças climáticas, migrações populacionais, urbanização e geopolítica global.

Reconhecendo as diversas habilidades, interesses e formas de aprendizado dos alunos, ajustando nossa metodologia de ensino para atender às necessidades individuais de cada um. Pois é importante garantir que cada aluno receba suporte personalizado para maximizar seu potencial de aprendizado.

Relacionando os conceitos geográficos ao cotidiano dos alunos, mostrando como os fenômenos geográficos afetam suas vidas.

Incentivando os alunos a questionarem, a examinarem diferentes pontos de vista e a tirarem suas próprias conclusões.

Empregando estratégias de avaliação formativa, como questionários, discussões em grupo e trabalhos práticos, para acompanhar o progresso dos alunos e oferecer feedback constante visando melhorar o aprendizado. Além disso, devemos estar receptivos a novas ideias, metodologias e tecnologias, buscando oportunidades de desenvolvimento profissional para aprimorar nossas habilidades como educadores de Geografia.

Fonte: Oliveira (2024) – Organizando por meio de dados obtidos a partir de entrevistas com professores da rede pública de Iporá.

Ao incorporar as estratégias e abordagens mencionadas no quadro 2, o professor de Geografia pode transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e envolvente, no qual os alunos se sintam motivados a explorar e compreender as nuances do mundo geográfico. Essa abordagem especificada no quadro 2 demonstra que há uma boa assimilação dos conceitos geográficos pelos professores entrevistados, evidenciando a capacidade de entendimento que possuem para ensinar geografia, por meio do estímulo e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e analíticas, essenciais para uma compreensão crítica do ambiente em que vivemos.

Portanto, verificamos que a construção de um ambiente de aprendizado enriquecedor e eficiente na disciplina de Geografia

desempenha um papel crucial na formação de cidadãos informados e conscientes. Ao adotar uma abordagem ativa e participativa, os professores capacitam os alunos a compreenderem e apreciarem a intrincada e conexas rede de fenômenos que moldam o mundo ao seu redor. Essa prática não apenas promove a assimilação de conhecimentos de forma significativa, mas também prepara os estudantes para enfrentarem os desafios e buscarem as oportunidades do contexto contemporâneo.

Também fica evidente que por meio da educação geográfica, os alunos não apenas adquirem habilidades de análise espacial e interpretação de dados, mas também desenvolvem uma consciência crítica das questões socioambientais globais. Ao entenderem as interações complexas entre sociedade, ambiente e economia, os estudantes se tornam agentes ativos de mudança em suas comunidades, contribuindo para uma sociedade mais informada, engajada e sustentável. Portanto, investir no ensino de Geografia não é apenas um investimento na formação dos alunos, mas também uma estratégia essencial para promover uma sociedade mais consciente e responsável em relação aos desafios contemporâneos.

## **Considerações finais**

Após analisarmos as contribuições dos professores de Geografia entrevistados e sintetizarmos as nossas descobertas, é possível concluir que o papel do professor de Geografia vai muito além da simples transmissão de conhecimento geográfico. Como evidenciado nesta pesquisa, esse profissional desempenha uma função fundamental na formação de cidadãos críticos, informados e engajados, preparando-os para compreender e interagir de forma significativa com o mundo complexo e dinâmico em que vivemos.

Ao invés de apenas ensinar fatos geográficos, os professores atuam como facilitadores do pensamento crítico, capacitando os alunos a compreenderem não apenas os aspectos físicos do espaço geográfico, mas também suas dimensões sociais, econômicas e ambientais. Neste sentido, é possível afirmar que o objetivo da pesquisa foi cumprido, pois conseguimos elucidar o papel do professor de Geografia na formação dos alunos e destacar a importância de uma abordagem pedagógica dinâmica e interdisciplinar para o ensino da disciplina.

No entanto, é importante reconhecer algumas limitações desta pesquisa. Embora as entrevistas com os professores de Geografia tenham proporcionado relevante percepção quanto ao problema gerador para a pesquisa, o tamanho da amostra pode não ser representativo o suficiente para generalizações mais amplas. Além disso, as conclusões obtidas baseiam-se nas respostas dos participantes e podem estar sujeitas a vieses individuais. Sendo assim, recomenda-se a realização de estudos futuros com uma amostra mais diversificada e aprofundamento em outras questões relacionadas ao ensino de Geografia.

Em termos de recomendações práticas, sugere-se que os educadores continuem a buscar oportunidades de desenvolvimento profissional, explorando novas metodologias e tecnologias que possam enriquecer ainda mais o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Ao adotar uma abordagem inclusiva e inovadora, os professores de Geografia podem desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados, contribuindo para uma compreensão mais profunda e significativa do mundo geográfico.

## Referências

- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRUNHES, Jean. **Geografia humana**. 1ª edição brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para vida urbana cotidiana**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- CLAVAL, Paul. Como construir a história da geografia? – 2013, **Terra Brasilis** (Revista da rede brasileira de história da geografia e geografia histórica). Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/637>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.
- CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 17. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. **Explanation in Geography**. London: Edward Arnold, 1969.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ipora/panorama>. Acesso em: 05 de fev. de 2024.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Editora Contexto, 1989.

## CAPÍTULO 3

# A INTER-RELAÇÃO ENTRE UM SUBPROJETO DO PIBID E O CLUBE DE MATEMÁTICA: PARTICULARIDADES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Maria Marta da Silva<sup>7</sup>

Josemir do Carmo<sup>8</sup>

PIBID de Matemática do Câmpus Sudoeste – sede Quirinópolis

### Introdução

As discussões que alicerçam os processos formativos têm se intensificado ao longo das últimas décadas, principalmente da década de 1980 até a atualidade, visto que se considera não somente o contexto histórico e legislativo, bem como seu objeto particular de estudo (Cecco *et al.* 2023; Alves; Silva, 2023).

Assim, como discorrem Pimenta (2012), Libâneo (2014), Silva (2018), Silva e Cedro (2021), Alves e Silva (2023), os processos formativos vêm seguindo, tradicionalmente, dois modelos, sendo que em um deles se oferta exclusivamente o domínio dos conteúdos específicos e no outro a diversidade de propostas didático-metodológicas.

---

<sup>7</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudoeste Sede: Quirinópolis, PIBID, Matemática, mmsilva@ueg.br

<sup>8</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudoeste Sede: Quirinópolis, Professor Escola-Campo PIBID, Matemática, josemir\_carmo@hotmail.com

Todavia, estas não necessariamente possibilitam a apropriação da cultura produzida no decorrer do desenvolvimento do homem, pois não há uma organização dos processos calcados nos objetivos da ação docente de forma que possibilite aos professores em formação dar um salto no nível de conhecimento em que está inserido para outro superior, porque, como afirma Sousa e Cusati (2023, p. 3-4), a partir dos olhares de Imbernón (2006; 2009), “[...] é na formação inicial que o futuro professor (re)elabora o arquétipo de sua profissão, de modo que os valores e as crenças sobre a educação passaram a ter novos sentidos e significados mediante um processo de profissionalização”.

Mediante a diversidade de propostas formativas e visando a formação inicial e continuada de professores, constituiu-se por meio das relações firmadas entre o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programas que buscam criar condições para o fortalecimento dos elos: teoria-prática e universidade-escola. Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se configura como mediação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Unidades Escolares, vinculando, portanto, os bolsistas ID<sup>9</sup> - sujeitos - ao cotidiano vivenciado pelos professores supervisores na Educação Básica (EB).

Nesse viés, o PIBID é visto como política pública e, portanto, “[...] contempla as diversas áreas de formação docente, que se organizam em subprojetos e incluem, para além dos futuros professores, os supervisores e coordenadores de áreas” (Alves; Silva; Fransolin, 2022, p. 2). Entretanto, no presente texto, as discussões partem da realidade vivenciada pelo grupo de bolsistas ID que integram o subprojeto de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis, os quais, simultaneamente, integram o Clube de Matemática (CluMat) da UEG.

---

<sup>9</sup> O termo se refere a categorização feita pela CAPES aos professores em formação inicial, ou seja, os Bolsistas de Iniciação à Docência.

Para que os leitores possam compreender tal trajetória, optou-se por uma estrutura textual que inicialmente apresentará as particularidades do subprojeto e sua inter-relação com o CluMat da UEG - Quirinópolis e, posteriormente, discute-se os motivos que levaram a optar pelo experimento formativo como estrutura metodológica de investigação. Na sequência, apresentou-se os pressupostos que fundamentaram a análise de dados, mas também as compreensões a partir dos dados coletados. Por último, teceram-se algumas considerações.

## **As particularidades do subprojeto e a sua inter-relação com o Clube de Matemática**

Os cursos de formação inicial e continuada, ao longo dos anos, padecem da necessidade de proporcionar aos licenciandos o acesso à realidade escolar concomitantemente aos movimentos de formação. Nessa realidade, carecem-se de políticas públicas que viabilizam a existência do elo entre IES e EB, bem como a possibilidade de articular teoria e prática. Nesse cenário, emerge-se o PIBID como forma de inter-relacionar os espaços, as propostas e os projetos. Sob esse prisma, Dominschek e Alves (2017, p. 634) apontam que:

O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e a prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e os saberes da pesquisa acadêmica.

Neste sentido, a constituição do PIBID deve possibilitar a dinâmica entre os processos organizativos do trabalho<sup>10</sup> docente e os saberes originados nas IES por meio das pesquisas acadêmicas. Isso porque, tem-se que a proposta de correlação entre os espaços formativos e os de pesquisas dispostos nas IES podem ser o ponto chave para uma melhor qualidade no processo formativo dos bolsistas ID, pois oportunizam-se “[...] a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais” (Passos, 2014, p. 814).

Ao encontro de tais pressupostos, tem-se a realidade vivenciada pelo subprojeto de Matemática do PIBID sediado na UEG - Quirinópolis, que tem como objetivo proporcionar aos envolvidos condições para que “[...] haja uma mudança qualitativa naqueles a quem a ação pedagógica se dirige, fazendo com que eles se apropriem de conhecimentos considerados relevantes para si, em consonância com o coletivo que os acolhe” (Moura; Sforini; Lopes, 2017, p. 72).

Logo, surge a inter-relação com o CluMat, projeto que se iniciou no ano de 1999, no âmbito da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, como um projeto de estágio, acolhendo discentes das graduações em Pedagogia e em Matemática. Ao longo dos anos, tal proposta difundiu-se em 6 (seis) IES no território brasileiro, mas as ações do CluMat sediadas na UEG - Quirinópolis, tiveram o seu início no ano de 2017, após a aprovação da Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação.

---

<sup>10</sup> O trabalho aqui é compreendido a partir dos pressupostos de Marx (2002, p. 211) e, portanto, é “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”, ou seja, mediante a esse intercâmbio o ser humano ao modificar o meio se transforma na mesma intensidade.

A proposta formativa do CluMat ancora-se nas premissas teóricas da Teoria Histórico-Cultural (THC), da Teoria da Atividade e de teórica-metodológicas da Atividade Orientadora de Ensino (Vigotski, 2003; Leontiev, 1978; Moura, 2000). A partir da abordagem histórico-cultural busca-se romper a ideia de formação docente existente na realidade educativa contemporânea, a qual reproduz modelos engessados que não objetivam a formação do cidadão autônomo e crítico (D'Ambrósio, 2007).

Para tanto, passou-se a entender os movimentos formativos no CluMat como “[...] mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos envolvidos, e não apenas como fim em si mesma” (Moura, 2000, p. 89). Desse modo, tal processo foi tido como meio de apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada ao longo do desenvolvimento humano (Marx, 2002).

Sendo assim, a organização educativo-formativa ofertada no seio desse espaço alicerça-se na interface entre os processos de aprendizagem da docência e do ensino dos conceitos Matemáticos de forma que estes se apropriem dos elementos que estruturam um dado conceito e, simultaneamente, possibilita que atribuam “[...] motivos e, sentidos na atividade de ensino, permitindo que as ações planejadas e desencadeadas sejam coerentes com o que move o sujeito professor a agir: ensinar” (Moretti; Moura, 2011, p. 436).

Ademais, o CluMat da UEG - Quirinópolis, assume a colaboração como princípio elementar para a organização do trabalho docente, pois é entremeado desse princípio, pelo qual há a potencial intensificação da “[...] produção histórica de uma outra cultura formativa para esses professores, de outro processo no qual a ação humana desafia a realidade em prol de um projeto capaz de captar a sua realidade e conhecê-la para transformá-la” (Silva, 2022, p. 24).

Todavia, para que isso se efetive é necessário despir-se dos pressupostos estabelecidos abolindo o “[...] sentimento de individualidade sobre o conhecimento apropriado e se permitir entrelaçar ao todo” (Petrovski, 1984 *apud* Silva, 2022, p. 25-26). Mas por que defender a inter-relação desses espaços formativos a partir de tais premissas?

Tal defesa se dá a partir da possibilidade de ofertar por meio do planejamento e do desenvolvimento das ações a oportunidade dos bolsistas ID resignificarem suas compreensões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dos conceitos matemáticos, por meio de um olhar para as necessidades humano-sociais que condicionaram a sociedade a constituí-los (Alves; Silva, 2023), em meio a essas descobertas coletivas.

Os professores em formação “[...] se envolvem em atividades conjuntas e discussões, auxiliando uns aos outros e compartilhando informações. Deste modo, constroem relações que lhes permitem aprender uns com os outros” (Corazza, 2017, p. 472), constituindo coletivamente um arcabouço para que seja possível realizar o seu papel social.

Para que tais ações pudessem ser materializadas, fez-se essencial ancorar-se em uma proposta metodológica. No próximo tópico, discorre-se acerca do percurso metodológico escolhido, bem como das características dos sujeitos envolvidos e das ações realizadas ao longo do experimento.

## O caminho metodológico escolhido: o experimento formativo em foco

Em busca de constituir uma estrutura que possibilite investigar as contribuições de um subprojeto do PIBID, que ocorre concomitantemente ao desenvolvimento das ações do Clube de Matemática, organizou-se um experimento formativo com duração aproximada de um semestre letivo, abrangendo os oito bolsistas ID que integram o projeto.

À luz dos pressupostos apresentados por Davydov e Markova (1987), objetivou-se “[...] revelar as particularidades do fenômeno” (Alves; Silva, 2023, p. 8), já que o referido experimento “[...] é uma estrutura de investigação do desenvolvimento da psique humana” (Davydov; Markova, 1987, p. 326) e, portanto, ancorar-se em tais premissas metodológicas é basear-se nas concepções vigotskianas.

Por conseguinte, a escolha de tal estrutura justifica-se por possibilitar a “[...] compreensão do processo pelo qual a formação do conceito se desenvolve na vida humana real” (Vigotski, 2003, p. 86) a partir da análise íntima “[...] do movimento entre os acontecimentos produzidos historicamente, a realidade objetiva e o desenvolvimento do pensamento” (Silva; Cedro, 2019, p. 475).

Nesse caminho, planejou-se o experimento, visto que em suas ações os sujeitos “[...] necessitam descobrir a universalidade do objeto expressa em sua relação geral, universal e abstrata” (Davydov, 1988 *apud* Freitas; Libâneo, 2022, p. 8). No quadro 1, apresenta-se a sua estrutura organizativa subdividida em 2 (dois) momentos. Entretanto, tal apresentação, não representa uma linearidade nas ações, uma vez que, essas não acontecem em momentos estanques e delineados, já que o movimento possui elementos contraditórios que constituem uma totalidade.

## Quadro 1 - Estrutura Organizativa do Experimento Formativo

### 1º Momento: O planejamento de uma SDA a partir do movimento histórico-lógico

Organizar, intencionalmente, uma proposta de atividade de ensino a partir dos pressupostos da THC, significa permitir que os sujeitos vivenciem e se apropriem dos elementos estruturantes que conduziram a humanidade a formalizar um conceito matemático. Assim, como afirmam Vigotski (2003) e Leontiev (1978), abarcar tais movimentos e relações sócio-culturais permite não somente responder as perguntas de 'como', 'quando', 'porquê', mas também oportuniza aos sujeitos atribuir significações a um conceito por meio do vislumbre das necessidades que conduziram a sua formalização. Buscando abarcar tais premissas, elabora-se uma síntese a partir dos olhares dos historiógrafos para as necessidades cotidianas que culminaram na constituição de um dado conceito (Moura *et al.*, 2010; Sousa, 2018), ou seja, uma Síntese Histórica do Conceito (SHC), nesse caso, a de Equação. Dessa maneira, apreende-se os elementos que o sustentam, ou seja, os nexos internos, pois neles estão contidos a “[...] lógica, a história, as abstrações e formalizações do pensar humano” (Sousa, 2018, p. 50). A partir dessas sistematizações do percurso de desenvolvimento humano, surgiram os nexos internos: Equivalência e Variável, mediante o contexto socioeconômico do Antigo Egito, dando origem à HV intitulada “Mendhi - Um vizir em Luxiar”.

## 2º Momento: As análises e as sínteses dos processos de elaboração e de (re)elaboração da SDA

Os movimentos de análise e de síntese da elaboração à (re)elaboração de uma SDA são repletos de reflexões e (re)organização das ações realizadas no decorrer do planejamento e do desenvolvimento da proposta. Nesse caminho, a primeira versão da HV foi confeccionada no ano de 2021 a partir da SHC elaborada pelos membros do CluMat com participação do subprojeto PIBID da época. Mediante as primeiras ações de desenvolvimento da SDA na escola-campo, no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, emergiu-se inquietações acerca das ações desencadeadoras, em que os professores em formação foram conduzidos a (re)elaborá-las. Posteriormente, nos anos de 2022 e 2023, os sujeitos dessa pesquisa a (re)elaboraram e a desenvolveram concomitantemente na escola parceira do subprojeto: a Escola Municipal Militarizada Professora Zelsani com aproximadamente 56 (cinquenta e seis) alunos(as) do 7º ano do Ensino Fundamental II dispostos em duas turmas. Tais ações ocorreram semanalmente e, durante esse período, nas reuniões semanais, os bolsistas ID compartilharam seus anseios e suas expectativas com o coletivo e, por meio dessas interações, (re)elaboraram a SDA. Diante de tais percursos, idas e vindas, tornou-se possível captar e evidenciar os indícios de contribuições que tais movimentos proporcionaram aos sujeitos no processo de aprendizagem da docência.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Assim como observável, o experimento foi organizado e desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos e teórico-metodológicos que o alicerçam (Silva; Silvestre, 2023), e, por conseguinte, as discussões dos dados obtidos por meio dos questionários intencionalmente organizados, foram apresentados progressivamente de modo que seja possível vislumbrar as

contribuições formativas da inter-relação entre os espaços aos professores de Matemática em formação inicial.

## Resultados e Discussões

Em busca de analisar os dados coletados com os sujeitos, organizou-se ordenadamente conjuntos de flashes<sup>11</sup> os quais revelam as contribuições oriundas do experimento realizado. Os flashes, consoante Silva (2018, p. 152), podem ser compreendidos como “[...] os sinais de como o sujeito percebe e pensa sua realidade concreta-circundante, consistindo na forma como ele, pela palavra, objetiva sua apropriação generalizada”, ou seja, estes são os “[...] instantes mais significativos em que se unificam ação e pensamento na apropriação do mundo objetivo” (Silva, 2018, p. 145).

No seio de tais inter-relações, o objetivo constituiu-se em um ambiente que possibilitasse não apenas a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também da proposta metodológica, criando assim uma interface entre tais elementos, a fim de estabelecer “[...] um espaço para discussão, análise e síntese da aprendizagem da docência em Matemática, conexo ao processo de ensino da Matemática escolar” (Silva, 2022, p. 34).

Observa-se o *flash* a seguir que denota a importância da interface entre tais elementos para a formação dos bolsistas ID:

*Com isso, tem aberto mais minha mente em relação a como criar métodos para que os alunos possam conhecer outras formas de se aprender, em vez de sempre ser uma aula repetitiva. Portanto, trazendo novas formas de ensinar e aprender juntamente com os alunos tendo uma aula mais dinâmica e fazendo com o que os alunos se interessem mais pelo conteúdo (FLASH 1).*

---

<sup>11</sup> Os flashes apresentados estão transcritos na íntegra e, portanto, não sofreram correções ortográficas.

Desse modo, ao organizar o ensino por meio desses pressupostos tem-se a permissão da compreensão de que “[...] a prática de ensino engloba inúmeras ações e, dessa forma, defendemos um planejamento entendido como práxis” (Silva; Cedro, 2021, p. 355), pois em exercício de sua atividade, o professor é compreendido como um mediador, um agente de transformação social e pedagógica (Silva, 2018) e, portanto, é “[...] capaz de transformar o ensino dos conteúdos matemáticos na educação básica.

Assim entendendo, cabe a esse sujeito assumir seu papel preponderante no ambiente de aprendizagem como agente social” (Silva, 2018, p. 134), de maneira a produzir um conhecimento de qualidade a partir da relação professor-aluno, porque nessa estrutura “[...] ambos, professor e estudante são sujeitos em atividade e como sujeito se constituem indivíduos portadores de conhecimento, valores e afetividade que estarão presentes no modo como realizarão as ações” (Moura et al., 2010, p. 97).

Nesse viés, a imersão dos sujeitos em meio ao processo de elaboração, de desenvolvimento e de (re)elaboração das ações desenvolvidas na escola-campo, os colocam frente a situações que os tensionam de modo que passem a negociar uns com os outros sentidos e significados na busca por resolverem os problemas (Alves; Silva, 2023) que emergem nas ações do dia-a-dia e, portanto, tal tensão coloca em “[...] movimento uma complexidade de outras funções psicológicas que contribuem juntamente com a função cognitiva, para uma aprendizagem significativa dos conceitos científicos” (Lanner de Moura; Lorenzato, 2007, p. 37).

A seguir apresenta-se um conjunto de flashes que denotam a importância do trabalho coletivo da elaboração à (re)elaboração das atividades na inter-relação dos espaços formativos:

*Eu gosto muito das atividades em geral, principalmente no desenvolvimento de cada uma delas, pois há debates, opiniões diferenciadas, fazendo com que seja um dia bem rico e cheio de informações (FLASH 2);*

*A participação coletiva na elaboração das atividades me possibilitou ver as diferentes perspectivas dentro de um mesmo assunto (FLASH 3);*

*O clube de matemática tem gerado feitos importantes, como diz um clube é um ambiente diversificado com pessoas com opiniões divergentes das minhas, assim aprendo com a diferença (FLASH 4);*

*Além disso, o que aprendemos e fazemos no clube tem ajudado muito na sala de aula, por exemplo a dinâmica de aula (FLASH 5).*

Neste caminho, tem-se que as relações sociais entre os bolsistas ID contribuem para que desenvolvam “[...] sistemas de ligações, de interações e de relações objetivas” (Leontiev, 1978, p. 100), uma mudança na forma de se compreender a formação de professores e, portanto, tem-se “[...] novos sentidos às próprias ações, à mediação e à escolha de instrumentos, apropriando-se das formas de realização colaborativa da atividade de ensino” (Moretti; Moura, 2010, p. 357), pois “[...] quando grupos de pessoas trabalham sob a ideia da colaboração, eles podem experimentar o que os outros fazem e assim, apropria-se de tais ações” (Roth; Tobin, 2004, p. 171).

Nessa situação, os conjuntos de flashes apresentados dão indícios de que a inter-relação entre os espaços formativos promove, não somente a apropriação de uma nova cultura docente, mas também intensifica e dá condições para que haja o desenvolvimento das atividades coletivas para as individuais, de forma que possibilite o avanço em seus níveis de desenvolvimento por meio das interações com o outro.

## Considerações finais

As preocupações que circundam os pressupostos formativos são muitas, porque em meio a diversidade de propostas formativas submersas no formalismo puro tem-se a compreensão de que tais ações somente se iniciam quando adentram os portões das unidades escolares. Na contramão de tais compreensões, o subprojeto do PIBID, mediante a interface com o CluMat da UEG - Quirinópolis, possibilita que os bolsistas ID trabalhem em coletivo desde o planejamento à (re)elaboração das atividades de ensino.

Sendo assim, negociam decisões acerca de suas ações (Silva; Cedro, 2022), oportunizando, portanto, que se apropriem dos elementos que compõem a estrutura do trabalho docente no seio de espaços formativo-colaborativos. Por fim, defende-se a ideia de que a conexão entre os espaços não é somente capaz de contribuir na transformação dos sujeitos no que concerne a sua atividade docente, mas também que essas relações possibilitam a superação de visões simplistas e engessadas acerca dos conceitos a serem ensinados na EB.

## Referências

- ALVES, L. A. F.; SILVA, M. M. A constituição da atividade pedagógica no Clube de Matemática, **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 1-23, 21 out. 2023. Universidade Federal de São Paulo.
- ALVES, L. A. F.; SILVA, M. M.; FRANSOLIN, J. B. L. Do céu à sala de aula: a história da matemática como proposta de organização do ensino de polígonos, **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Cidade de Goiás, v. 14, p. 1-21, 10 jun. 2022.
- CECCO, B. L.; BERNARDI, L.T. M. S.; DELIZOICOV, N. C. Formação de Professores que Ensinam Matemática: um olhar sobre as redes sociais e intelectuais do boilema, **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S.L.], v. 31, n. 59, p. 1101-1122, dez. 2017.
- DAVÝDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. *In*: SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 156-178.
- DOMINSCHKE, D. L.; ALVES, T. C. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente, **Revista Internacional de Educação Superior**, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 624-644, 4 set. 2017. Universidade Estadual de Campinas.
- FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 48, p. 1-19, 02 dez. 2022.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LANNER DE MOURA, A. R.; LORENZATO, S. O medir de crianças pré-escolares, **Zetetiké**, Campinas, v. 1-2, n. 9, p. 7-42, 27 fev. 2007.

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

LIBÂNEO, J. C. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores e a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davídov. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual, **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010.

MOURA, M. O. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Tese (Livro Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O.; *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 93-126.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In*: MOURA, M. O. (org.) **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyla, 2017. p. 71-100.

PASSOS, C. M. B. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. *In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838.

PIMENTA, S. G. **O protagonismo da didática nos cursos de Licenciatura**: a didática como campo disciplinar. São Paulo: Cortez. 2012.

ROTH, W.; TOBIN, K. The implications of coteaching/ cogenerative dialogue for teacher evaluation: learning from multiple perspectives of everyday practice. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, vol. 15, n.1, p. 7-29, 2001.

SILVA, M. M.; SILVESTRE, B. S. O lógico-histórico na organização do ensino: uma situação desencadeadora da aprendizagem acerca do conceito de função, **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 206-235, 26 set. 2023.

SILVA, M. M.; CEDRO, W. L. A colaboração como elemento essencial da formação do professor que ensina Matemática: o caso do clube de matemática, **Vidya**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 97-114, 2022.

SILVA, M. M. A interface entre formação do professor de matemática e ensino de conceitos matemáticos: as particularidades do Clube de Matemática da UEG Campus Sudoeste - Sede Quirinópolis. *In: SILVA, M. M. (Org.), Clube de Matemática: Espaço de formação docente e produção compartilhada do ensino e da aprendizagem de conceitos matemáticos*. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, p. 19-44.

SILVA, M. M.; CEDRO, W. L. Planejar para quê? Professores de Matemática em formação inicial aprendendo sobre o planejamento, **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S.L.], v. 9, n. 20, p. 351-374, 22 jan. 2021.

SILVA, M. M.; CEDRO, W. L. Discutindo as Operações de Adição e Subtração com Futuros Professores dos Anos Iniciais, **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, [S.L.], v. 33, n. 64, p. 470-490, ago. 2019.

SILVA, M. M. **A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de matemática em formação inicial**. 2018. 307 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SOUSA, M. C. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática, **Revista Obutchénie**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 40-68, 30 ago. 2018.

SOUSA, R. A. D.; CUSATI, I. C. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): aproximação entre educação básica e superior. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 17, p. 1-20, 27 set. 2023. FAI-UFSCar.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, España: Visor, 2003.

## **CAPÍTULO 4**

# **A ATUAÇÃO DE BOLSISTAS DO PIBID EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL NA CIDADE DE MORRINHOS**

Maria Francisca da Cunha<sup>12</sup>

Wladiza Lucia Elias Perez<sup>13</sup>

PIBID de Matemática do Câmpus Sul – sede Morrinhos

Contato: maria.cunha@ueg.br

### **Introdução**

No cenário educacional contemporâneo, a formação de professores é uma peça fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do século XXI. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como um recurso crucial, especialmente no campo da Matemática, ao proporcionar uma experiência prática enriquecedora aos futuros educadores.

As bolsas do PIBID não apenas viabilizam a continuidade dos estudos, mas também conferem aos bolsistas a oportunidade ímpar de vivenciar, desde cedo, a realidade da sala de aula. Este artigo se propõe a explanar a atuação desses bolsistas tanto no contexto do curso de formação de professores de Matemática,

---

<sup>12</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul: Sede Morrinhos, PIBID, Matemática, maria.cunha@ueg.br

<sup>13</sup> Secretaria do Estado de Educação, Centro de Ensino em Período Integral Alfredo Nasser, Morrinhos, PIBID, Matemática, wladiza@hotmail.com

quanto na escola participante do projeto, destacando como essa iniciativa contribui não apenas para o aprimoramento acadêmico, mas sobretudo para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas.

O edital mais recente que a Universidade Estadual de Goiás (UEG) concorreu para bolsas do PIBID foi o edital CAPES nº 23/2022. Para a área de Matemática, o projeto formado por 24 jovens estudantes de Licenciatura em Matemática foi contemplado. Esses estudantes estão divididos em três subnúcleos, nas cidades de Quirinópolis, Iporá e Morrinhos. Neste texto, falaremos especificamente da atuação dos bolsistas do subnúcleo da cidade de Morrinhos.

O PIBID tem como objetivo fomentar a integração entre a formação inicial de professores nas universidades e a prática pedagógica nas escolas, visando melhorar a qualidade do ensino e valorizar a carreira docente. Adicionalmente, o programa inclui a realização de projetos e atividades para aprimorar a formação dos professores supervisores e coordenadores, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

No âmbito da formação de professores, seguimos a concepção de Fiorentini (2003), para quem esse processo é contínuo e em constante desenvolvimento, iniciando antes da entrada na Licenciatura e estendendo-se ao longo da vida. Em nossas reuniões semanais, dedicamo-nos a trabalhar com textos direcionados a práticas reflexivas, preparando atividades para serem implementadas nas escolas com enfoque investigativo.

Acreditamos que o desenvolvimento contínuo ao longo da vida abrange tanto a esfera pessoal quanto a profissional dos licenciandos. Esse processo complexo e amplo assemelha-se à aprendizagem vitalícia, nunca concluída, ocorrendo de forma intrincada e dialética ao longo de toda a carreira profissional. Assim

como indica Penteadó e Borba (2000), a formação do professor é um processo abrangente e em constante evolução, adquirindo conhecimentos pela experiência e estudos teóricos, embasados na reflexão.

Tartaro (2003) também reforça que a formação ocorre antes, durante e após um curso de Licenciatura em Matemática, pois está intrinsecamente ligada ao sujeito. Portanto, a construção do indivíduo e o desenvolvimento profissional são processos contínuos, nos quais o conhecimento é adquirido por meio da combinação entre experiência e estudos teóricos, envolvendo reflexão e ajuste de comportamento.

Como resultado, a formação de professores, especialmente no estágio inicial da formação, “é um campo onde intervém distintos estamentos (sociedade, instituições, pesquisadores, formadores de professores, professores, alunos), que se encontram em constante desenvolvimento e permanente evolução” (Blanco, 2003, p. 51).

Em suma, a formação, abrangendo tanto o aspecto pessoal quanto o profissional, ocorre de maneira complexa ao longo de toda a vida do indivíduo. Desta forma, sustentamos a importância de apresentar abordagens pedagógicas diferenciadas durante a formação inicial de professores, para que os alunos deixem de ser apenas receptores e os professores se tornem mais do que transmissores de conhecimento acumulado, conforme preconiza Alarcão (2011).

Em nossas ações com os pibidianos, procuramos criar “um clima propício para a participação, para a emergência de sujeitos questionadores, críticos, criativos, que ao viverem essa experiência poderão posteriormente replicá-la com seus alunos” (André, 2016, p. 22).

Neste texto, além de apresentarmos nosso entendimento sobre a formação inicial de professores, discorreremos sobre a abordagem crítica na Educação Matemática, a atuação dos Bolsistas do PIBID em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), situado na cidade de Morrinhos e relatos dos bolsistas do PIBID quanto às experiências vivenciadas no projeto desenvolvido nesse CEPI.

## **A Abordagem Crítica na Educação Matemática**

Diante do exposto por Milani (2020) sobre as diversas configurações que as aulas de Matemática podem assumir, é relevante ressaltar que, na perspectiva de Skovsmose (2000), a Educação Matemática Crítica (EMC) surge como uma abordagem que vai além do simples entendimento de conceitos e procedimentos matemáticos. Segundo esse autor, o foco principal dessa abordagem é capacitar os alunos não apenas a compreenderem a matemática, mas também a perceberem sua natureza política, social e cultural.

Nesse sentido, a Educação Matemática Crítica propõe um questionamento das relações de poder presentes na sociedade que envolvem a matemática. Isso implica não apenas na análise de conceitos matemáticos, mas também nas implicações éticas e nos contextos nos quais a matemática é aplicada. Assim, percebe-se que as configurações das aulas de Matemática não se restringem apenas à metodologia de ensino ou às atividades dos alunos, mas também abrangem uma compreensão mais ampla e crítica do papel da matemática na sociedade.

O autor mencionado ressalta a importância de os estudantes desenvolverem um olhar crítico em relação à matemática, questionando pressupostos, analisando como ela é usada para

justificar decisões e desigualdades, e explorando suas aplicações em diferentes áreas. A abordagem crítica também inclui promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento matemático, permitindo que expressem suas próprias perspectivas e questionem os conceitos estabelecidos.

Desse modo, realizar atividades de EMC com licenciandos do PIBID em salas de aula da Educação Básica demanda um planejamento e execução cuidadosos. A EMC busca não apenas transmitir conhecimentos matemáticos, mas também fomentar o pensamento crítico, a reflexão sobre a sociedade e a aplicação dos conceitos matemáticos em situações do mundo real. É fundamental que os licenciandos compreendam os princípios desse tipo de Educação e sua importância, diferenciando-a do ensino tradicional de matemática e compreendendo como ela visa desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, ao abordar finanças pessoais, pode-se explorar a desigualdade econômica e o acesso a recursos.

Buscamos promover a realização de investigações e é com esse enfoque que nos reunimos para planejar as atividades a serem executadas no CEPI Alfredo Nasser. Procura-se incentivar os alunos a refletirem sobre como as atividades alteraram sua compreensão dos conceitos matemáticos e das questões sociais abordadas nos temas trabalhados.

Durante as reuniões realizadas, busca-se o desenvolvimento profissional dos licenciandos, organizando sessões de discussão para refletirem sobre sua experiência e como podem continuar a integrar a EMC em sua futura prática docente. Essas discussões abrem possibilidades, conforme defendido por Skovsmose (2000), não busca apenas transmitir conhecimentos matemáticos, mas também capacitar os alunos a compreenderem a matemática como uma disciplina enraizada em contextos sociais, culturais e políticos.

E é isso que os auxilia no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, tornando-se cidadãos mais conscientes e engajados. Defendemos que a sala de aula possa se transformar em um espaço no qual os estudantes vão além do que é apresentado pelo professor.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes possibilitaram que questionassem, criticassem e criassem abordagens para os conteúdos apresentados. Esse ambiente de aprendizagem viabiliza a formação de indivíduos como sujeitos de aprendizagem, capazes de serem autônomos e abertos a novas aprendizagens, conforme sugerido por Freire (1996).

## **A atuação dos Bolsistas do PIBID em uma Escola Integral em Tempo Integral na cidade de Morrinhos**

Atuam no PIBID, Projeto de Matemática na cidade de Morrinhos, oito discentes do curso de Licenciatura em Matemática, regularmente matriculados em períodos iniciais do curso. Além desses, há a professora preceptora que atua no Centro de Ensino em Período Integral Alfredo Nasser e a professora da Universidade como coordenadora do projeto.

Para orientar nosso trabalho, tivemos além do estudo da teoria da Educação Matemática Crítica, a realização de algumas leituras, relatórios e fichamentos para enriquecer a nossa formação como educadores. Um livro utilizado pelos bolsistas foi “Formação inicial de professores de matemática na educação básica”, de Beline (2014), que aborda como alunos que escolheram o curso de matemática como última opção, sem se preocupar se iriam dar aula ou não, ao participarem do projeto como o PIBID, passaram a gostar da ideia de ser docente e se dedicaram na carreira de professor.

Outro texto que foi usado para o nosso planejamento foi “O uso de materiais concretos para o ensino e aprendizagem das quatro operações”, de autoria de Bezerra (2009), que discute como materiais concretos podem chamar a atenção dos alunos para os conteúdos em sala de aula, que foi de grande ajuda para amenizar as dificuldades que os estudantes do CEPI tinham em relação ao trabalho com as quatro operações.

Essas dificuldades foram detectadas após a aplicação de uma avaliação diagnóstica para identificarmos quais seriam as principais dificuldades encontradas por esses estudantes. Após a análise das avaliações e em conversa com a professora preceptora ficou decidido que seriam trabalhadas as quatro operações por meio de atividades diferenciadas de ensino.

Uma das atividades desenvolvidas que mais chamaram a atenção dos estudantes do CEPI foi a gincana realizada em comemoração ao Dia da Matemática, celebrado no Brasil em 6 de maio, em homenagem ao matemático brasileiro Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido pelo seu pseudônimo “Malba Tahan”. Esse autor escreveu diversos livros que popularizaram a matemática, tornando os conceitos matemáticos mais acessíveis e interessantes para o público em geral. Suas histórias frequentemente envolviam aventuras e enigmas matemáticos, tornando o aprendizado da matemática uma experiência mais divertida e cativante.

Nessa perspectiva de tornar o ensino de Matemática mais divertido e cativante, elaborou-se uma gincana matemática para alunos dos anos finais, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao envolver desafios e atividades lúdicas, os estudantes puderam desenvolver um interesse maior pela disciplina.

A coordenação do CEPI Alfredo Nasser havia solicitado aos bolsistas que trabalhassem com os alunos da escola na resolução de operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Assim,

os conteúdos trabalhados nos desafios da gincana envolviam essas operações. Optamos pela resolução de problemas do mundo real, o que permitiu aos alunos aplicar os conceitos matemáticos em situações concretas. Isso ajudou a fortalecer a compreensão dos conceitos e a conexão entre a matemática e a vida cotidiana.

Foram elaboradas duas atividades que exploraram situações concretas da vida cotidiana dos estudantes, como caça ao tesouro e torta na cara. Os desafios matemáticos propostos nessas atividades estimularam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Os participantes precisavam pensar de maneira analítica para encontrar soluções eficazes. Os estudantes foram divididos em grupos, o que promovia o trabalho em equipe e a colaboração entre eles. Isso não apenas fortaleceu as habilidades sociais, mas também ajudou os alunos a aprenderem uns com os outros.

Nos participantes das atividades desenvolvidas, vimos a importância de desenvolver em cada um deles a autoconfiança e superação de desafios. Por meio dessas atividades, os alunos puderam perceber que a matemática é mais do que apenas fórmulas e cálculos, que ela está presente em muitos aspectos do nosso dia a dia.

Em suma, essa gincana matemática no Dia da Matemática pôde proporcionar uma experiência educacional envolvente, promovendo a aprendizagem ativa, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades matemáticas e cognitivas. Além disso, é uma maneira divertida de celebrar a importância da matemática em nossas vidas.

Ao longo do subprojeto, a participação no PIBID proporcionou oportunidades de colaboração com colegas, com a supervisora e professores da escola por meio do trabalho em equipe,

compartilhando ideias, reflexões, textos e experiências para aprimorar nossas práticas pedagógicas. Durante essa jornada, junto aos demais colegas, pudemos identificar desafios e encontrar soluções durante as atividades práticas do programa e criar possibilidades de ensino, seguindo o que foi preconizado por Freire (1996).

Além disso, é visível que com o incentivo do PIBID, o futuro professor, neste caso de matemática, é capaz de desenvolver-se e contribuir na construção de um ensino mais equitativo, em busca de flexibilizar a educação tradicional. Neste sentido, buscou-se transformar o paradigma do exercício em atividades investigativas, conforme proposto por Skovsmose (2000).

Foi necessária uma abordagem mais exploratória e reflexiva da aprendizagem matemática. Para justapor esse conceito às atividades de frações e as quatro operações que foram desenvolvidas, buscamos:

- a) Escolher um contexto significativo que envolvesse frações e operações: Por exemplo, procuramos usar uma situação prática como divisão de alimentos, medições em uma construção, ou até mesmo um problema financeiro;
- b) Utilizamos perguntas orientadoras: Em vez de simplesmente apresentarmos um problema para ser resolvido, fornecemos aos estudantes uma série de perguntas que os orientem na exploração do contexto. Por exemplo: O que vocês notam sobre as frações envolvidas nesta situação? Como as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão são relevantes aqui? Que estratégias vocês podem imaginar para abordar esse problema?;
- c) Trabalho em Grupo: Buscamos promover o trabalho colaborativo em grupos pequenos, estimulando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento;

d) Investigação Ativa: Encorajamos os estudantes a explorarem o contexto, realizando medições, fazendo estimativas, manipulando objetos etc. Eles devem coletar dados relevantes e observações para fundamentar suas respostas;

e) Ampliação do Repertório Matemático: Buscamos explorar outras áreas da matemática que podem estar relacionadas, como proporções, porcentagens ou geometria;

f) Feedback Construtivo: Busca-se fornecer um feedback específico e construtivo, destacando pontos fortes e áreas de melhoria. Incentivamos os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Gostaríamos de destacar que esse processo demanda tempo e paciência, mas é altamente benéfico para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e compreensão conceitual profunda. Nem sempre conseguimos contemplar todas essas etapas, mas ao propormos cada uma delas há a abertura para uma mudança de postura perante o paradigma do exercício.

Além do trabalho com frações e as quatro operações, trabalhamos com áreas de figuras planas, utilizando de Geoplano, planificação de sólidos geométricos e resolução de problemas do dia a dia. Durante diversas etapas das atividades realizadas, os participantes do PIBID escolheram colaborar em duplas devido à sua inclinação para trabalhos conjuntos. Essa abordagem lhes proporciona maior confiança e segurança ao interagir com as turmas em que estavam envolvidos.

## **Relatos<sup>14</sup> dos bolsistas do PIBID quanto às experiências vivenciadas no projeto desenvolvido no CEPI Alfredo Nasser**

Os bolsistas do PIBID, ao relatarem sobre suas vivências ao atuarem diretamente nas salas de aulas do Ensino Fundamental, foram unânimes ao afirmarem que participar desse programa tem facilitado o acesso à escola bem antes dos estágios, além de nos deixarem mais seguros em relação à atuação deles como futuros professores de Matemática.

Para Arturo, PIBID está sendo uma experiência muito marcante, pois, segundo ele, têm tido a oportunidade de conhecer a rotina escolar de maneira bem profunda, conhecendo todos os desafios que se passam em uma escola pública estadual (Informação verbal<sup>15</sup>). Observou-se que alunos que estão em séries mais avançadas do Ensino Fundamental (anos finais) têm uma dificuldade muito grande em relação aos conteúdos que deveriam ter sido trabalhados e aprendido no Ensino Fundamental (anos iniciais). Essa dificuldade também nos foi apresentada pela professora preceptora e a partir dela desenvolvemos nossas atividades, como pontuado anteriormente.

A bolsista Jasmyny destacou a importância do embasamento teórico, que, segundo ela, é de grande valia para o planejamento e trabalho com os alunos (Informação verbal<sup>16</sup>). Citou o texto “O uso de materiais concretos para o ensino e aprendizagem das quatro operações”, pois apresenta uma pesquisa na qual almeja auxiliar no ensino/aprendizagem das quatro operações utilizando materiais concretos.

---

<sup>14</sup> Os nomes utilizados nos relatos são próprios porque, como bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dispomos da autorização por escrito para o uso de seus nomes verdadeiros.

<sup>15</sup> Depoimento de Arturo, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação

<sup>16</sup> Depoimento de Jasmyny, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

De acordo com Bezerra (2009), os materiais concretos, a resolução de problemas e até mesmo o ambiente, quando ligados ao planejamento da aula, podem ser utilizados como uma forma para chamar atenção dos alunos para os conteúdos a serem explorados em sala de aula.

O bolsista Lucas enfatizou que para ele era algo novo, pois nunca tinha estado em um papel de professor, e que, diferente do que se vê na teoria, a prática é bem diferente (Informação verbal<sup>17</sup>). Isso reforça o que Alarcão (2011) traz em seu livro. De acordo com André e Costa (2021, p. 5), essa pesquisadora “é referência em pesquisas sobre/para professores repensarem sua prática e compreenderem a importância da mediação na sala de aula”. Ademais, para esses autores a obra de Alarcão (2011) nos proporciona pensar, refletir e colocar em prática as mudanças que ocorreram e ainda ocorrem no âmbito educacional atual.

O bolsista João enfatiza que a bolsa PIBID não é apenas uma ajuda financeira durante a graduação, mas sim uma oportunidade de ouro para os que querem seguir a carreira como educador (Informação verbal<sup>18</sup>). Também é valiosa para quem não pretende ser professor, pois proporciona uma experiência muito interessante no ambiente escolar, permitindo-lhe ver da perspectiva de um docente como é ministrar uma aula em sala, e o prepara para o mercado de trabalho.

Além do aprendizado adquirido por meio dos textos apresentados, a bolsa abre portas para seminários e eventos que contribuem muito para o conhecimento pessoal, e profissional. Em resumo, diz ele, a bolsa PIBID não é apenas um alívio financeiro, mas também uma oportunidade de moldar professores capacitados para melhorar o ensino do Brasil.

Indo ao encontro do que fora pontuado por João, a bolsista Geovana também enfatizou sobre a importância da bolsa para

---

<sup>17</sup> Depoimento de Lucas, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

<sup>18</sup> Depoimento de João, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

sua jornada na iniciação à docência. Segundo ela, essa jornada representou uma valiosa oportunidade de reflexão acerca de sua prática como futura docente. Em suas palavras:

Nesse processo, encontrei inspiração nas ideias do ilustre educador Ole Skovsmose, conhecido por suas significativas contribuições para a Educação Matemática Crítica, uma abordagem que enfatiza a importância de abordar as estruturas sociais e culturais por meio da matemática com um olhar crítico e analítico (Informação verbal<sup>19</sup>).

A bolsista Yasmin complementa o que os outros bolsistas já relataram sobre adentrar em uma sala de aula e ter seu pensamento mudado por causa da experiência vivenciada. Para ela, a perspectiva de como é e o que é ser professor foi irreversivelmente mudadas por meio do PIBID, pois

As experiências dentro de sala de aula, as reuniões repletas de conhecimentos, os eventos que tivemos a oportunidade de participar e todo o apoio dos colegas e da nossa coordenadora foram essenciais para que eu tivesse uma maior compreensão dessa profissão tão preciosa e importante. O PIBID como um todo tem me auxiliado bastante na minha carreira acadêmica e trazendo uma visão diferente do mundo da educação. Ao entrar na faculdade eu tinha interesse exclusivamente pela matemática pura e todas as disciplinas que envolviam a docência na prática eu não tinha a mesma inspiração. Porém, o PIBID me fez enxergar as disciplinas pedagógicas com outros olhos e me envolver mais no mundo da licenciatura e querer colocar em prática todo o conhecimento adquirido (Depoimento, Yasmin, 2023, Informação verbal<sup>20</sup>).

A bolsista Kethlen confirma a ideia de que ser um bolsista do PIBID é uma oportunidade enriquecedora na formação de futuros professores e também pode ajudar a perder o medo da sala de aula e criar perspectivas da importância da educação, sendo assim um

---

<sup>19</sup> Depoimento de Geovana, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

<sup>20</sup> Depoimento de Yasmin, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

mediador que estimula o pensamento crítico e a autonomia (Informação verbal<sup>21</sup>). Ela complementa dizendo que “ensinar não é apenas transmitir conteúdo aos alunos, mas compreender suas realidades e necessidades individuais. A decisão de se tornar um educador vai além de apenas transmitir conhecimentos” (Informação verbal<sup>22</sup>).

Para Túlio, ser um discente bolsista atuante do PIBID se torna uma oportunidade agregadora de valores na formação de professores (Informação verbal<sup>23</sup>). Ele parafraseou Freire, ao mencionar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Dessa forma, acredita que com a participação nesse programa de iniciação à docência, há a possibilidade de criar à perspectiva no futuro docente, a convicção do poder da educação e do professor como agente de mudança.

Ao lermos os relatos dos bolsistas, é perceptível que eles acreditam que com o incentivo da bolsa do PIBID, o futuro professor de matemática, possa ser capaz de desenvolver-se e contribuir na construção de um ensino mais equitativo, em busca de flexibilizar a educação tradicional. É possível enriquecer a atuação prática em sala de aula e fortalecer a educação sem a necessidade de práticas tradicionais e engessadas, bem como tornar os bolsistas mais confiantes e seguros para sua atuação em salas de aulas.

## Considerações finais

A participação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Matemática desempenha um papel fundamental no curso de formação de professores, especialmente quando direcionada para a atuação em escolas de tempo integral voltadas ao ensino fundamental. A experiência

---

<sup>21</sup> Depoimento de Kethlen, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

<sup>22</sup> Depoimento de Kethlen, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

<sup>23</sup> Depoimento de Túlio, bolsista do PIBID, concedido em 2023 (informação verbal).

proporcionada por essas bolsas não apenas enriquece a formação acadêmica dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas, didáticas e socioemocionais essenciais para o exercício eficaz da docência.

Ao atuarem em ambientes escolares de tempo integral, os bolsistas do PIBID têm a oportunidade única de se envolverem mais profundamente com os estudantes, estabelecendo laços significativos e compreendendo as nuances do ambiente educacional. A interação constante com os alunos fora do horário convencional de aulas proporciona uma compreensão mais abrangente das necessidades individuais e coletivas dos estudantes, permitindo que os bolsistas desenvolvam práticas pedagógicas mais contextualizadas e alinhadas com os desafios do ensino em tempo integral.

Além disso, as atividades extracurriculares possibilitam auxiliar nos conteúdos em que os estudantes apresentam maiores dificuldades, permitindo que acompanhem melhor os conteúdos que lhes são apresentados. Desse modo, a presença ativa dos bolsistas do PIBID pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico e estimulante, promovendo a integração de diferentes áreas de conhecimento e enriquecendo o currículo com atividades extracurriculares e projetos interdisciplinares.

A formação de professores não se limita apenas à transmissão de conhecimento teórico, mas também à capacidade de se adaptar e inovar diante das demandas contemporâneas da educação, sendo essencial preparar os futuros educadores para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Os relatos dos bolsistas do PIBID destacam diversas ideias essenciais para a formação de futuros professores. Primeiramente, ressaltam a facilitação de acesso à escola e a segurança na atuação como futuros educadores. Ao vivenciarem a realidade escolar antes dos estágios, os bolsistas se sentem mais preparados e confiantes para sua futura atuação como professores de Matemática.

Além disso, relatam a importância do programa em proporcionar um conhecimento aprofundado da rotina escolar e dos desafios enfrentados, como a dificuldade dos alunos em conteúdos prévios. Destacam também a relevância do embasamento teórico, destacando a influência de teóricos como Bezerra e Alarcão em sua prática, o que contribui para um planejamento mais eficaz e o trabalho com os alunos.

A experiência prática como diferencial é enfatizada por muitos bolsistas, ressaltando a oportunidade de reflexão sobre sua prática como futuros docentes, mudando suas perspectivas sobre a profissão e despertando um interesse maior na área da docência. O programa é descrito como uma oportunidade de enxergar a educação de forma mais ampla, compreendendo que ensinar vai além da transmissão de conteúdo e envolve compreender as realidades e necessidades individuais dos alunos.

Enfim, as bolsas do PIBID em Matemática desempenham um papel crucial na formação de professores, proporcionando uma experiência enriquecedora que transcende os limites da sala de aula convencional. Ao investir no desenvolvimento prático e na formação integral dos bolsistas, o PIBID contribui significativamente para a construção de um corpo docente mais preparado, comprometido e capaz de promover um impacto positivo na educação, moldando o futuro dos estudantes e da sociedade como um todo. Isso torna os profissionais mais seguros e experientes para atuarem em salas de aulas.

## **Agradecimentos**

Gostaríamos de expressar nosso profundo agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## Referências

- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In: Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, A. N. S.; COSTA, S. L. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. *Revista Cocar*. [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4261>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BELINE, W. **Formação Inicial de Professores de Matemática na Educação Básica**: um trabalho em imersão via tarefas investigativas e resolução de problemas. União da Vitória Paraná: Gráfica e Editora Kayganguê Ltda, 2014.
- BEZERRA, M. C. A. **O uso de materiais concretos para o ensino/aprendizagem das operações aritméticas**. Paraíba: UFPB, 2009.
- BLANCO, M. M. G. A formação inicial de professores de Matemática: fundamentos para definição de um currículo. *In: FIORENTINI, D. Formação de Professores de Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 51-86.
- FIORENTINI, D. **Formação de professores de Matemática**. **Campinas**: Mercado de Letras, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MILANI, R. Transformar Exercícios em Cenários para Investigação: uma Possibilidade de Inserção na Educação Matemática Crítica, **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 31, p. 1-18, 2020.

PENTEADO, M. G.; BORBA, M. C. **A informática em ação:** formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação, **BOLEMA** - Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 14, 2000, p. 66-91.

TARTARO, T. F. A pantera cor de rosa na formação de educadores matemáticos, **Linha Mestra**, Campinas, p. 225-228, agosto-dezembro, 2003.

## CAPÍTULO 5

### EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELOS BOLSISTAS: TRILHAS DAS PROFISSÕES NO ENSINO MÉDIO

Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho<sup>24</sup>

Flávia Assumpção Santana<sup>25</sup>

José Ricardo Gouveia Capanema<sup>26</sup>

Andreia Maria de Jesus Borges Pereira<sup>27</sup>

PIBID de Ciências Biológicas do Câmpus Sudoeste –  
sede Quirinópolis

Contato: wanessa.fialho@ueg.br

#### Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é ofertado a estudantes de licenciatura participantes de projetos desenvolvidos por instituições de educação superior em parceria com as redes de educação básica do país. Esse programa vem demonstrando ser um importante meio de formação para os acadêmicos dos cursos de licenciatura (Brasil, 2023). Estar no ambiente escolar, direcionando o desenvolvimento educacional

---

<sup>24</sup> Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, Coordenação PIBID, Subprojeto de Ciências Biológicas, wanessa.fialho@ueg.br

<sup>25</sup> Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, Coordenação PIBID, Subprojeto de Ciências Biológicas.

<sup>26</sup> Colégio Juscelino Kubitschek – Quirinópolis, Professor Escola-Campo PIBID, Ciências Biológicas.

<sup>27</sup> Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, bolsista PIBID, Ciências Biológicas.

estudantil é uma atividade desafiadora e emocionante, pois exige disciplina, conhecimento e qualificação.

Os objetivos do PIBID são: a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; c) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; d) Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e; e) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2023).

As reflexões propostas neste trabalho visam pensar o PIBID a partir das experiências dos bolsistas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Sudoeste, em Quirinópolis, que representam, neste trabalho, quatro estudantes do 5º período, além da participação das professoras orientadoras, duas docentes do curso de Ciências Biológicas e um professor da escola parceira deste projeto, do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, em Quirinópolis-GO.

O subprojeto realiza, semanalmente, reuniões, incentivando a leitura e produção textual, propondo o acompanhamento das aulas com a utilização de metodologias que, no primeiro momento, são mediadas pelo professor supervisor, na escola parceira. Também são planejadas, nestas reuniões, atividades a serem

colocadas em prática na escola participante deste subprojeto, em turmas de Ensino Médio.

No planejamento das ações a serem realizadas na escola parceira pensou-se na realização de atividades essencialmente práticas e que estivessem de acordo com as atuais mudanças curriculares propostas nos documentos oficiais, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sobre esse tema, Krasilchik (2019) defende que, em meio às modalidades didáticas existentes, dentre as quais cita as aulas expositivas, demonstrações, excursões, discussões, aulas práticas e projetos como formas de se vivenciar o método científico, as aulas práticas e projetos talvez sejam os mais apropriados. Entre as principais funções das aulas práticas, a autora cita, despertar e manter o interesse dos alunos, compreender conceitos básicos, desenvolver a capacidade de resolver problemas, envolver os estudantes em investigações científicas e desenvolver habilidades.

Sabendo das principais funções que uma aula prática eficiente pode trazer para os estudantes e da integração que deve existir entre teoria e prática, durante as reuniões do PIBID, propôs-se a elaboração e a realização de experimentos ou aulas práticas junto aos bolsistas, com os alunos no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek.

Diante das mudanças curriculares atuais que resultaram no “Novo Ensino Médio” e, em meio à nova BNCC, foram inseridas no projeto do PIBID práticas contextualizadas com esse cenário. Logo, um dos objetivos da atual BNCC é levar conteúdos mais atrativos para os jovens e dar mais autonomia aos estudantes. Por meio dos “Itinerários Formativos”, parte flexível do currículo, o estudante poderá escolher em quais conteúdos irá se aprofundar. Esse componente é subdividido em: “Projeto de Vida”, “Trilhas de Aprofundamento” e as Eletivas.

Nas aulas do componente “Projeto de Vida”, os alunos refletem sobre sua identidade, seus sonhos e metas para o futuro. Logo, é um componente que “inclui atividades de autoconhecimento, identificação de habilidades, participação social, cidadania e de planejamento para o futuro” (SEDUC, 2023). Logo, a difusão de ações a partir desse componente no currículo, representa fonte impulsionadora para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Pensando no componente “Projeto de Vida”, foi proposta uma prática que levasse ao questionamento por parte dos estudantes sobre o futuro profissional que eles almejavam. Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo de descrever a prática realizada com estudantes de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, relacionada ao componente curricular denominado “Projeto de Vida” e seus desdobramentos para os estudantes da educação básica e para os bolsistas do PIBID.

## **Fundamentação Teórica**

É comum na atualidade o uso de aulas práticas utilizadas para colaborar na compreensão das aulas teóricas ofertadas de forma mais tradicional. Essas aulas devem ser aplicadas de forma que o estudante consiga compreender a disciplina em todas as suas dimensões. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, entende que é básico “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996).

É fato que as aulas práticas ajudam na aprendizagem e isso é possível porque a atividade oportuniza a busca, a reflexão e a reformulação de um conhecimento já existente, facilitando, portanto, na forma pela qual o sujeito da educação entenderá

esse conteúdo na sua realidade cotidiana. Por isso, os professores são responsáveis por proporcionar experiências de aprendizagem eficazes, combatendo as dificuldades mais comuns e atualizando, tanto quanto possível, os instrumentos pedagógicos que utilizam (Fiolhais; Trindade, 2003).

Porém, ao se debater sobre a importância dessas aulas práticas no Ensino de Biologia é de suma importância considerar que é necessário integrar a teoria e a prática, afinal, a Biologia é uma disciplina que possui conteúdos relacionados ao cotidiano do estudante e relacioná-la à vida dele pode facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que a Biologia traz para o professor dessa área diversos meios de se constatar a veracidade dos conteúdos estudados de maneira teórica em sala de aula, por meio das aulas práticas ou experimentais.

Logo, o ensino da Biologia deve integrar a teoria à prática, sendo junção possível e benéfica. Também se faz necessário analisar a postura e a forma como os docentes planejam as aulas práticas e trabalham esse tipo de aula com seus alunos. É importante recordar que “a metodologia e a didática do professor, assim como seu papel de educador é de fundamental importância para proporcionar um aprendizado melhor dos conteúdos” (Interaminense, 2019, p. 344).

Ainda, destaca-se que o ensino de Ciências e Biologia, quando bem trabalhado, promove o desenvolvimento científico em prol do aprendizado do estudante, e as atividades contribuem para o enriquecimento das práticas pedagógicas. O projeto do PIBID possibilita a integração entre teoria e prática ao desenvolver a compreensão conceitual do ensino e da aprendizagem e ainda fomenta as investigações científicas.

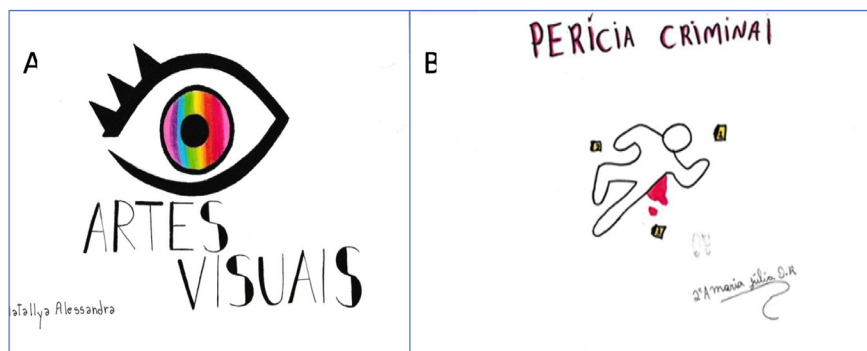
## Desenvolvimento

Ao realizar as aulas práticas foi possível apreciar o olhar de curiosidade dos estudantes, interagindo e mostrando bastante interesse e vontade de aprender. Com a utilização de aulas práticas é possível visualizar como ficam mais interessados, pois além da aquisição do conhecimento, também vivenciam o que é proposto na teoria.

As imagens, por exemplo, evidenciam as diferentes formas didáticas para a realização de práticas em sala de aula, dentre elas a utilização de desenhos elaborados pelos estudantes a partir de instruções dadas pelo professor.

Realizou-se com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, no mês de março, uma intervenção pedagógica com o tema “Trilha das Profissões”, relacionado ao itinerário formativo denominado “Projeto de Vida” para aguçar a criatividade deles, bem como a imaginação. Para isso, cada estudante tinha que escolher a profissão que gostaria de exercer após se formar, e, assim, representá-la sob a forma de desenho para toda a turma. Os resultados dessa atividade podem ser observados nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - Trilha de profissões: A - artes visuais, B - Perícia criminal



Fonte: Desenhos elaborados por estudantes do 2º Ano do Ensino Médio da escola parceira.

A partir dos desenhos, os estudantes foram questionados sobre os motivos das suas escolhas, e foram obtidas respostas como as abaixo listadas:

Quero ser veterinária não porque ganha bem e sim por amar os animais. Quero ajudar eles em todo tipo de situação possível, pois alguns, infelizmente sofrem muito e a única coisa que quero é ajudá-los, dar carinho, amor e crescer na vida (Estudante A).

Desde pequeno eu criei uma admiração pela agronomia. O tempo passou e muita coisa não mudou (Estudante C).

Eu escolhi artes visuais, porque arte é uma área onde eu sempre tive muita habilidade e facilidade e sempre amei tudo que envolvia a arte, tudo que ela expressa, seja sentimento pessoal ou uma forma de protesto político (Estudante L).

Eu sempre gostei de ensinar e, na pandemia eu ajudava o meu irmão nas atividades. A minha matéria favorita é matemática e juntando essas duas paixões eu escolhi seguir, futuramente, a profissão de professor de matemática (estudante B).

Logo após foram sanadas as dúvidas apresentadas sobre as profissões e também discutido sobre as instituições públicas e particulares existentes em Quirinópolis e região e as diferenças entre elas. Em seguida, foi solicitado que avaliassem a prática realizada e dentre os estudantes houve respostas como a seguinte:

Foi muito bom interagir com os colegas das profissões em forma de desenho, cada um com um sonho diferente do outro, mas com o mesmo objetivo, se formar (Estudante R).

Ao final das discussões, os desenhos dos estudantes foram colocados em um painel, para ficarem expostos, na sala e apreciação de todos. Os bolsistas também se manifestaram sobre essa atividade:

Para mim foi um momento de aprendizagem como futura docente, pois, as aulas onde os alunos são protagonistas se tornam de mais fácil compreensão, mais interesse, o ambiente muda e isso faz com que eles se tornem participativos (Acadêmica Jane).

As aulas práticas possibilitaram um melhor entendimento para os alunos e elas são mais interessantes, quando possibilitam sair da sala de aula (Acadêmica Maria Eduarda).

As aulas práticas são metodologias de ensino indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores. Tendo em vista que o desenvolvimento dessas atividades estimula o protagonismo, a autonomia e o senso crítico dos estudantes, preparando-os para atuarem de forma consciente no meio social (Acadêmica Andreia).

Eu achei as aulas práticas sobre profissões importantes para estimular a curiosidade e o interesse dos alunos permitindo que se envolvam em investigações científicas, ampliem a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades. Os professores têm que buscar melhorar os materiais didáticos e elaborar aulas que despertem o interesse dos alunos e aumente a curiosidade dele, como a aula prática, outros métodos de explicar o conteúdo. Dar uma aula explicando as profissões aos alunos foi essencial para esclarecer as dúvidas dos alunos, e prepará-los para o futuro, e para vestibular. Pelo que observei, quando tem aula prática, os alunos interagem mais na aula e prestam mais atenção (Acadêmica Thaiz).

Ao analisar as respostas dos estudantes da educação básica e dos bolsistas, nota-se o quanto é importante a utilização de atividades como aquelas, que aliam a teoria à prática e leva os estudantes a refletirem sobre temas da vida deles, como o futuro, profissão e preferências, ou habilidades que cada um possui. De um modo em geral, a participação dos estudantes nessa atividade

foi muito produtiva, o que demonstra como é essencial utilizar metodologias variadas nas aulas.

Por isso, nem todas as dificuldades são motivos e justificativas para não se realizar o melhor possível em sala de aula. Nas reuniões do PIBID, quando feita essa proposta e debatido como se daria essa aula prática, ficou claro que, além de existirem inúmeras possibilidades de baixo custo e fácil acesso, ainda é possível trazer conhecimentos dos estudantes para a sala de aula.

Foi nesse sentido que, de fato ao lecionar, os estudantes participaram mais ativamente, por meio das práticas, refletindo maior interação entre eles e professores, destacando a importância da aprendizagem dialógica e experimental, priorizando a construção coletiva dos saberes. Concomitante a essa afirmação:

Uma das importantes vantagens das aulas experimentais parece ser a possibilidade de, através delas, discutir-se como a ciência está relacionada à tecnologia presente no cotidiano dos alunos, as relações sociais associadas à produção do conhecimento científico, as implicações ambientais decorrentes da atividade científica, dentre muitas outras formas de se estabelecer uma importante ponte entre os conceitos científicos em destaque e o cotidiano dos alunos (Interaminense, 2019, p. 349).

Assim, é imprescindível a realização de aulas práticas, pois estas auxiliam na aprendizagem e concepções críticas dos alunos, acentuando a curiosidade e deixando acessíveis para realizarem o que aprenderam com todo o conteúdo em sua realidade, dessa maneira, a aprendizagem tende a ser mais prazerosa e dinâmica.

A análise dos resultados foi pautada nos debates com os professores orientadores e entre os bolsistas pibidianos participantes do grupo deste trabalho. Dessa maneira, as contribuições teóricas para a análise e discussão da pesquisa

dialogou com as aplicações da aula prática e suas contribuições para o Ensino Médio.

Por fim, encerra-se esse momento do PIBID, reforçando-se que uma aula prática bem como uma intervenção pedagógica não precisa ser desenvolvida em espaços formais, basta utilizar os materiais disponíveis valendo-se da criatividade para que os projetos deem certo, lembrando que o diálogo é indispensável. Assim, por meio do PIBID, além de ensinar, também aprendemos.

## **Considerações finais**

O presente trabalho confirmou o relato de muitos autores, ou seja, a aquisição de conteúdo é facilitada a partir de atividades práticas, visto que o estudante está em contato direto com o objeto de estudo e, assim, consegue perceber a teoria dos livros didáticos na prática usando materiais simples do cotidiano. Diante da atividade realizada infere-se que a prática trouxe aprendizado sobre as profissões e tirou dúvidas que os estudantes tinham relacionadas a elas. E, em relação aos bolsistas, esses desenvolveram uma forma de explorar os conteúdos escolares na sala de aula, em interação com os estudantes do Ensino Médio, apontando outra metodologia a ser utilizada que favorece a aprendizagem.

Dessa forma, as vivências estão apenas começando, entretanto, fazer parte desse projeto é muito gratificante, já que possibilita desenvolver novas competências e habilidades, além de agregar valor ao futuro profissional. É inegável que o PIBID muito contribui para a prática docente à medida que proporciona um contato antecipado com a realidade da sala de aula. Além disso, estar no espaço escolar resulta na formação de profissionais qualificados e capazes de interagir no contexto da escola pública.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 de abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

FILHOAIS, C.; TRINDADE, J. Física no Computador: O Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas, **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n. 3, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172003000300002>. Acesso em: 14 de mai. 2023.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC). **Novo Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio#documento-curricular>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

INTERAMINENSE, Bruna de Kássia Santana. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, 2019, vol.13, n.45 SUPLEMENTO 1, p. 342-354.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2019.

## CAPÍTULO 6

# AULA PRÁTICA DE MICRO-ORGANISMOS COMO APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA

Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho<sup>28</sup>

Flávia Assumpção Santana<sup>29</sup>

José Ricardo Gouveia Capanema<sup>30</sup>

Helena M. Gonçalves Caminotto<sup>31</sup>

PIBID de Ciências Biológicas do Câmpus Sudoeste –  
sede Quirinópolis

Contato: wanessa.fialho@ueg.br

### Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES e vinculado ao Ministério da Educação, objetiva fomentar a iniciação à docência. A bolsa é ofertada aos acadêmicos de licenciatura que estão nos primeiros dois anos do curso e ainda não realizaram o estágio obrigatório. Eles têm contato com a realidade escolar e assim vivenciam rico processo de formação do fazer pedagógico, logo o PIBID é valioso

---

<sup>28</sup> Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, Coordenação PIBID, Subprojeto de Ciências Biológicas, wanessa.fialho@ueg.br

<sup>29</sup> Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, Coordenação PIBID, Subprojeto de Ciências Biológicas.

<sup>30</sup> Colégio Juscelino Kubitschek – Quirinópolis, Professor Escola-Campo PIBID, Ciências Biológicas.

<sup>31</sup> Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, bolsista PIBID, Ciências Biológicas.

ao aproximar a formação de professores e a prática educacional nas escolas.

Além disso, o programa tem como objetivos, por exemplo, aprimorar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo uma integração efetiva entre o Ensino Superior e a educação básica. Para isso, busca-se inserir os estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública, para que tenham oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, propondo superar desafios identificados no processo de ensino e aprendizagem, buscando contribuir para a articulação entre teoria e prática, essenciais para a formação dos professores (Brasil, 2023).

O presente texto relata uma experiência vivenciada pelos bolsistas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Sudoeste, Sede Quirinópolis, no PIBID, iniciado em novembro de 2022. O projeto possui oito bolsistas de iniciação à docência, duas coordenadoras e um professor supervisor que atua no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek em Quirinópolis, Goiás, onde ocorrem as ações do PIBID.

As atividades do PIBID tiveram início num momento de transição com a chegada do novo Ensino Médio, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com profundas mudanças e desafios no âmbito escolar, com o propósito de atender as necessidades e as expectativas dos jovens além de fortalecer o protagonismo juvenil (SEDUC, 2023).

Para atender as particularidades sociais da escola e, conseqüentemente, dos estudantes, uma das principais mudanças foi a introdução do componente curricular denominado “Trilhas de Aprofundamento”, desenvolvendo assim a criatividade por meio do aprofundamento temático. Nesse contexto, as aulas expositivas foram modificadas com um viés mais dinâmico, resultando na

participação mais ativa e engajada por parte dos estudantes. Ao invés do ensino baseado na transmissão de informações, cenário em que o professor atua como protagonista, na metodologia ativa o estudante adota uma postura mais ativa, ao elaborar soluções para as problemáticas, criar e desenvolver projetos e, com isso, passa de sujeito passivo a ativo no processo de construção (Valente, 2017; Schneider, 2013).

Os pibidianos contam com ampla variedade de métodos como aulas práticas, jogos, oficinas e experiências sobre os conteúdos abordados, momentos em que utilizam a ciência para a investigação da realidade e interpretação dos conteúdos, estimulando o pensamento crítico. Dessa forma, alguns autores ressaltam a importância dos recursos didáticos, pois

Enquanto joga, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Cultiva o senso de responsabilidade individual e coletiva, em situações que requerem cooperação e colocar-se na perspectiva do outro. Enfim, a atividade lúdica ensina os jogadores a viverem numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico (Fortuna, 2003, p. 3).

Os métodos utilizados foram desenvolvidos em conjunto com toda a equipe do programa, baseados em leituras e reuniões semanais, aprimorando a aprendizagem dos bolsistas. Durante as experiências vivenciadas no programa confirmou-se que essas abordagens contribuem para uma interação centrada na resolução de problemas, além de estimularem iniciativas e propagarem o desenvolvimento da autonomia, com base na criatividade e habilidades, pois, ao

[...] utilizar recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade,

coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (Souza, 2007, p. 112-113).

Este trabalho reserva-se à apresentação de uma estratégia de mediação dos conteúdos propostos no componente “Trilhas de Aprofundamento”, por meio de uma prática de microbiologia. Assim, considera-se que a experimentação deve/pode ser utilizada como meio de diversificação nas salas de aulas, utilizando para isto materiais de valor acessível, tornando a aprendizagem dinâmica e criativa.

## **Fundamentação Teórica**

A estratégia didática mais eficiente a ser abordada em sala de aula é uma das questões rotineiras dos docentes. A aula expositiva se mantém como a opção mais utilizada pelos professores no Ensino de Biologia, devido a sua praticidade para lecionar, todavia outras modalidades também muito empregadas são as demonstrativas, excursivas, aulas práticas e projetos, sempre usando o método científico, uma vez que colocam os estudantes como protagonistas de seus estudos (Pagel; Campos; Batitucci, 2015).

No quesito de vivência nas escolas, graças à leitura e experiências passadas aos bolsistas, houve significativa melhora nas aulas, pois a equipe aprendeu como interagir com cada estudante, estimulá-los e, por isso, vivenciados ótimos resultados. Assim:

Não resta dúvida que os recursos didáticos desempenham grande importância na aprendizagem. Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos, conscientizando ainda o aluno, de que o conhecimento não é dado como algo terminado e acabado,

mas sim que ele está continuamente em construção através das interações dos indivíduos com o meio físico e social (Becker, 1992 *apud* Silva et al., 2012, p. 2).

Logo, na área de Ciências da Natureza, é fundamental estabelecer a relação entre teoria e prática e, em decorrência disso, as alterações promovidas pelo Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GO-EM) a partir da BNCC tem como um de seus objetivos estreitar essa relação. Um dos componentes curriculares que fazem essa promoção são as “Trilhas de Aprofundamento”, tendo como foco o protagonismo estudantil ao possibilitar aos estudantes a oportunidade de desvendar desafios práticos relacionados a conceitos teóricos atuais e relevantes para seu cotidiano. As trilhas são especialmente voltadas para o Enem e vestibulares, oferecendo aos estudantes uma abordagem direcionada para essas provas (SEDUC, 2023).

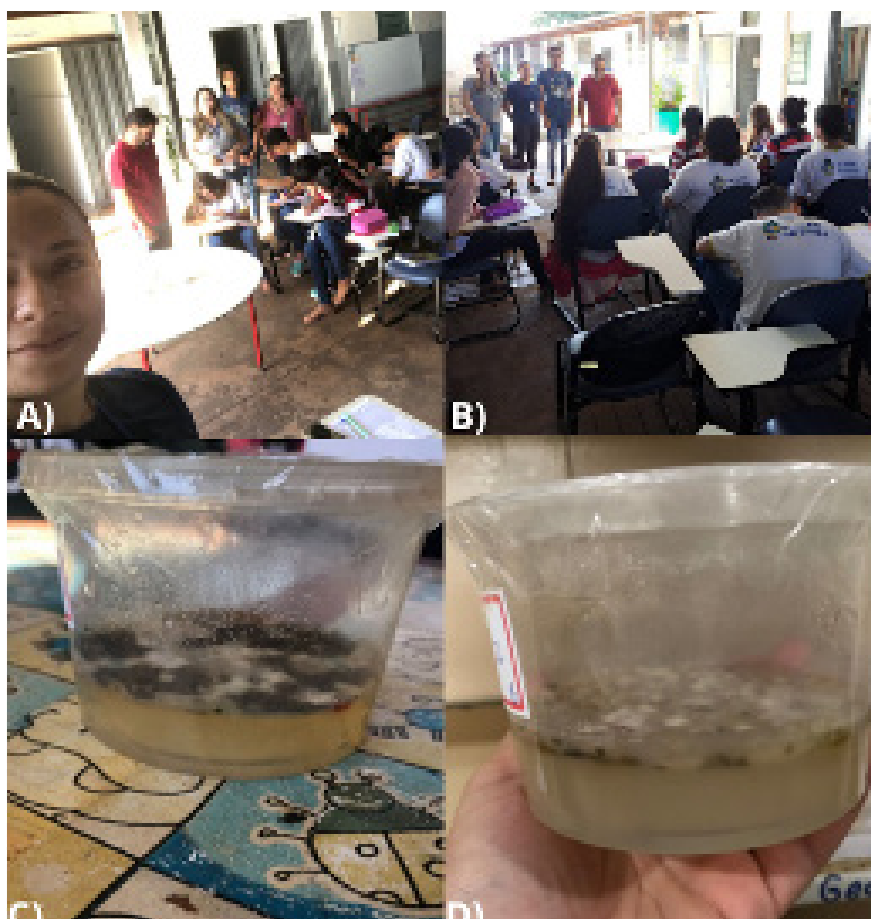
Esse novo modelo de ensino pode trazer benefícios para estudantes e professores mediante o desenvolvimento de projetos e cumprimento dos objetivos do programa. A implementação desse modelo permite a liberdade e a flexibilidade necessárias para explorar temas de interesse e aplicar abordagens inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. Assim, aluno e professor assumem um papel ativo no desenvolvimento de projetos alinhados aos conteúdos curriculares e aos objetivos educacionais.

Dessa forma, acredita-se que essas mudanças curriculares são imprescindíveis para o desenvolvimento tanto dos bolsistas quanto dos estudantes da escola ao oferecer as ferramentas e oportunidades necessárias para o sucesso acadêmico a partir dos estabelecidos na BNCC.

## Desenvolvimento

A prática foi realizada em março/2023, em turmas do segundo ano do Ensino Médio. Realizou-se o cultivo de micro-organismos utilizando materiais de baixo custo. Um grupo de estudantes deixou a amostra exposta na escola para observação e análise do processo e outro grupo levou para casa, com a mesma finalidade (Figura 1).

Figura 1 - Fotos A, B, aula prática com os estudantes. Fotos C, D, meio de cultivo após quatro dias



Fonte: Pesquisa de campo (2023).

Para realizar o experimento demonstrado na figura anterior foi necessário um pacote de gelatina incolor de 20 gramas, água morna, açúcar e quatro recipientes. A gelatina foi dissolvida na água morna, acrescentou-se o açúcar e adicionou-se, em seguida, a mistura nos recipientes, deixando-os destampados no local escolhido por dois dias. Os recipientes foram nomeados de acordo com o local em que foram deixados em exposição. Após dois dias, houve a vedação dos recipientes, além de se esperar mais dois dias para a conclusão.

Essa prática tornou a aula mais interativa e interessante, despertando o engajamento dos estudantes, pois foi possível debater com eles um assunto relacionado ao dia a dia. Observou-se o crescimento de fungos no material orgânico e discutiu-se sobre o tema e os estudantes obtiveram o conhecimento sobre micro-organismos e seus *habitats*; também entenderam que eles podem ser tanto benéficos quanto maléficos, além disso, produziram um relatório no qual descreveram suas observações, registraram os resultados e conclusões obtidas, como descrito:

Gostei bastante de fazer esse experimento. Foi uma coisa nova que a gente fez e aprendeu na nossa escola, sobre a gelatina, teria que cuidar dela até quando aparecesse fungos ou bactérias. Foi muito bom ter participado e por ter olhado no microscópio os fungos e bactérias de perto (Aluna C).

Esse foi o meu primeiro experimento, em que pude ajudar e ver como é. Achei bem legal, na parte do pão. Pois, foi o que ficou mais visível para vermos como ficaram. O pão ficou duro e logo com algumas manchinhas. Podemos ver também no microscópio. Achei muito fascinante, pois eu sempre quis ver como era. Só tenho a dizer que achei tudo muito legal e fascinante (Aluna M).

Os estudantes acima (denominados Alunos C e M) afirmaram que o experimento foi interessante justamente porque puderam

ver como os micro-organismos se desenvolvem no ambiente e estão em toda parte. Após a realização do experimento na escola, os pibidianos repetiram o mesmo procedimento na universidade, utilizando todos os equipamentos e recursos disponíveis no laboratório (Figura 2).

Figura 2 - Fotos E, F, discentes realizando o experimento nas instalações da UEG, Fotos G, H, meio de cultura dos bolsistas com quatro dias de cultivo.



Fonte: Pesquisa de campo (2023).

Essa etapa teve como objetivo comparar a experiência realizada em um ambiente controlado na universidade e outro não controlado feito na escola. Essa comparação permitiu uma análise mais abrangente dos resultados obtidos pelos estudantes e contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do experimento.

No experimento descrito, após quatro dias de cultivo, tanto no material dos estudantes da educação básica, quanto dos bolsistas foram identificados micro-organismos a partir de uma análise microscópica e debateu-se sobre os locais mais propensos à proliferação deles. Durante todo o período de cultivo, foram registradas fotografias dos meios de cultura, permitindo acompanhar as mudanças ao longo do experimento.

Ao final, foi requerida dos estudantes a elaboração de um relatório que descrevesse as alterações observadas no meio de cultura e identificados os locais mais propícios ao crescimento dos micro-organismos. Esses relatórios foram apresentados ao professor e avaliados, contribuindo para a consolidação do aprendizado dos alunos e também compreensão dos resultados obtidos no experimento. Assim, a prática trouxe benefícios tanto para os estudantes da educação básica, quanto para os bolsistas, como confirmado abaixo:

O fato de ter sido uma aula prática fez toda a diferença no engajamento dos estudantes. A vivência direta com o experimento proporcionou uma experiência mais significativa e memorável, permitindo que os estudantes se envolvessem de forma mais ativa e entusiasmada com o tema da microbiologia. As perguntas instigantes e a curiosidade genuína demonstradas pelos estudantes são indicativos claros de que o experimento foi um sucesso em estimular o interesse pela ciência e em despertar a vontade de aprender mais sobre o tema. A combinação entre teoria e prática foi uma excelente forma de enriquecer o processo de aprendizagem

e criar uma experiência educacional enriquecedora para os estudantes (Helena).

Esse tipo de experimento em microbiologia é extremamente cativante para os estudantes, pois desperta o interesse pela ciência e promove uma melhor compreensão dos microrganismos que nos cercam. Ao testemunhar a interação entusiasmada dos alunos, suas perguntas instigantes e a genuína curiosidade pelo conteúdo, concluímos que alcançamos com sucesso nosso objetivo nessa prática educativa (Rafaela).

A partir das falas das bolsistas, verifica-se o quanto o uso de modalidades diversificadas, como as aulas práticas fazem a diferença na aprendizagem escolar, posto que desenvolvem a curiosidade e despertam a vontade de aprender assuntos antes desmotivadores como os micro-organismos, pois não são vistos a “olho nu” ou os estudantes não sabem como eles impactam em nossas vidas, na alimentação ou nas doenças, por exemplo.

Assim, as aulas práticas são fundamentais para a qualidade do ensino na educação, já que é possível para os alunos compreenderem todo o conhecimento teórico que aprenderam na sala, de uma maneira interativa e divertida

A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática (Reginaldo *et al.*, 2012, p. 2).

Teoria aliada à prática propicia uma experiência completa e agradável e, ao mesmo tempo, mais engajadora. Com a prática é possível explorar a criatividade dos estudantes, realizando uma forma diferente do ensino convencional de aulas apenas teóricas, tornando o contexto da aula mais participativo e convidativo, para produzir melhores resultados.

## Considerações Finais

A prática exposta foi uma atividade valiosa tanto para os estudantes da educação básica quanto para os bolsistas. Para aqueles, a oportunidade de ter um conteúdo prático diferenciado e ver na prática micro-organismos só apresentados em livros. E para os bolsistas, a oportunidade de aprimorar-se profissionalmente e se preparar para futuras experiências educacionais.

O PIBID possibilita a formação docente prática mais sólida por meio dessa e de outras atividades, uma vez que permite experienciar de forma antecipada as atividades relacionadas à profissão docente, além do contato aproximado entre universidade e escola. Realmente o programa é uma verdadeira forma imersiva para os futuros profissionais da educação.

## Referências

FORTUNA, T.R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem, **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15- 19, 2003. Disponível em: <http://files.faculdadede.webnode.com.br/200000031-37c3b38be4/Jogo%20na%20sala%20de%20aula%20T%C3%A2nia%20Fortuna.pdf>. Acesso em: 06 maio de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EMI\\_Mlolo\\_Parte04.pdf/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EMI_Mlolo_Parte04.pdf/). Acesso em: 13 de jun. de 2023.

PAGEL, U. R.; CAMPOS, L. M.; BATITUCCI, M.do C. P. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da Contribuição das aulas práticas no processo de ensino- Aprendizagem de biologia. **Experiências em Ensino de Ciências** V.10, No. 2, 2015. Disponível em: [https://www.if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID273/v10\\_n2\\_a2015.pdf](https://www.if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID273/v10_n2_a2015.pdf). Acesso em: 14 de jul. de 2023.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GULLICH, R. I. C. O ensino de ciências e a experimentação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais do IX ANPED SUL**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>. Acesso em 07 de jul. 2023.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC). **Itinerários formativos**. 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio#itinerarios-formativos>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

SCHNEIDER, E. I. *et al.* Sala de Aula invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning, **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 68-81, 2013.

SILVA, M. A. S. et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. *In*: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7, Palmas, 2012 **Anais do VII CONNEPI**. Disponível em: <http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. **Arq. Mudi. Periódicos**. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf). Acesso em: 22 de jun. de 2023.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

# CAPÍTULO 7

## PROJETO DENGUE E O PIBID: CONHECER PARA SE PROTEGER

Cibele Pimenta Tiradentes<sup>32</sup>

Rafaela Avelino da Costa

Nathália Silva de Souza

PIBID de Ciências Biológicas do Câmpus Central,  
sede CET Anápolis

### Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa para graduandos em licenciaturas, que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e se preparem para, futuramente, exercer a docência em escolas da rede pública. Seu objetivo principal é propiciar que o bolsista do PIBID possa vivenciar o ambiente profissional e experimentar as vivências entre professores e alunos, antecipando, assim, o amadurecimento profissional e fortalecendo o vínculo com o ambiente escolar.

Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais (MEC, 2024).

Este programa é essencial para os alunos de licenciatura na educação superior, pois é responsável pelo primeiro contato dos futuros docentes com a escola de educação básica. Desta forma, o bolsista

---

<sup>32</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Central Sede: CET Anápolis, Programa de Iniciação à Docência, Subprojeto Biologia, rafaela.costa@aluno.ueg.br

pode vivenciar a realidade escolar, de forma prática, aproximando a teoria aprendida durante a graduação. Nessa aproximação, teoria e prática, o bolsista participa das atividades escolares, como planejar e executar aulas, planejar e acompanhar os eventos no ambiente escolar, orientar, acompanhar e executar junto aos alunos gincanas, feira de ciências, dentre outros eventos. Compreende a necessidade de seguir horários, regras da escola, trabalhar com os professores, criar e expor projetos educativos para os estudantes e ministrar aulas supervisionadas pelo professor supervisor.

Essas atividades contribuem para integrar teoria e prática, aproximando universidades e escolas, melhorando, a qualidade da educação brasileira. Tudo isso eleva o nível de conhecimento do licenciando, tornando-o rico em experiência já no início do curso e tira os alunos da escola básica da rotina.

Durante o tempo que foi possível estar no ambiente escolar, sentimos a necessidade de disseminar conhecimentos que pudessem promover mudanças de comportamento. Portanto, mobilizamos a comunidade escolar para que desenvolvesse o Projeto Dengue e pudesse, de forma engajada, no combate à dengue, pudéssemos, não apenas proteger a saúde dos alunos, professores e funcionários, mas também para estender esse conhecimento e práticas preventivas às famílias e à comunidade em geral.

O objetivo é que os alunos leiam em intervalos de aula na própria sala sobre o assunto. Os outros dois braços do projeto elaboraram um mural com imagens do mosquito transmissor e informações sobre a patologia, além de um modelo didático da morfologia do *Aedes Aegypti*. Esse projeto foi realizado para os estudantes do Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Dr. Genserico Gonzaga Jaime, município de Anápolis, em Goiás.

## **Fundamentação Teórica para o Projeto sobre Dengue na Escola**

A dengue é uma doença viral transmitida principalmente pelo mosquito *Aedes aegypti*, e representa um desafio significativo de saúde pública em muitas regiões tropicais e subtropicais ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Para embasar nosso projeto de conscientização e prevenção da dengue na escola, é crucial entendermos os principais aspectos teóricos relacionados à epidemiologia da doença, bem como os princípios da educação em saúde e suas aplicações no contexto escolar. Nesta fundamentação teórica, exploraremos esses conceitos fundamentais.

### **Epidemiologia da Dengue**

A dengue é uma arbovirose causada por quatro sorotipos distintos do vírus da dengue (DENV-1, DENV-2, DENV-3 e DENV-4), todos transmitidos pelo mosquito *Aedes aegypti*. A transmissão ocorre principalmente pela picada de fêmeas infectadas do mosquito, que se proliferam em áreas urbanas e suburbanas (Teixeira, 1999). A doença pode se manifestar de forma assintomática ou apresentar sintomas que variam desde febre, dores musculares e articulares até complicações graves, como hemorragias e choque hemorrágico, podendo levar à morte.

### **Determinantes Sociais da Saúde**

A abordagem dos determinantes sociais da saúde nos permite compreender que as condições sociais, econômicas, culturais e ambientais exercem uma influência significativa sobre a saúde das populações (OPAS, 2019). No caso da dengue, fatores como condições de moradia, saneamento básico precário, acúmulo de lixo e falta de acesso a serviços de saúde adequados contribuem para a proliferação do mosquito transmissor e para a incidência da doença em determinadas comunidades.

## **Educação em Saúde**

A educação em saúde é um processo educativo que visa promover mudanças de comportamento e adoção de práticas saudáveis nas comunidades. No contexto da prevenção da dengue, a educação em saúde desempenha um papel fundamental na conscientização sobre a doença, na identificação e eliminação de criadouros do mosquito transmissor e na promoção de medidas preventivas, como o uso de repelentes e telas de proteção (Falkenberg, 2014).

## **Teorias da Aprendizagem e Educação**

Ao planejar atividades educativas sobre a dengue na escola, é importante considerar as teorias da aprendizagem que embasam a prática pedagógica (Vasconcelos, 2003). Teorias como o construtivismo, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, e a teoria socioconstrutivista, que destaca a importância do contexto social na aprendizagem, podem orientar a elaboração de atividades que promovam a reflexão e a participação ativa dos estudantes na prevenção da dengue.

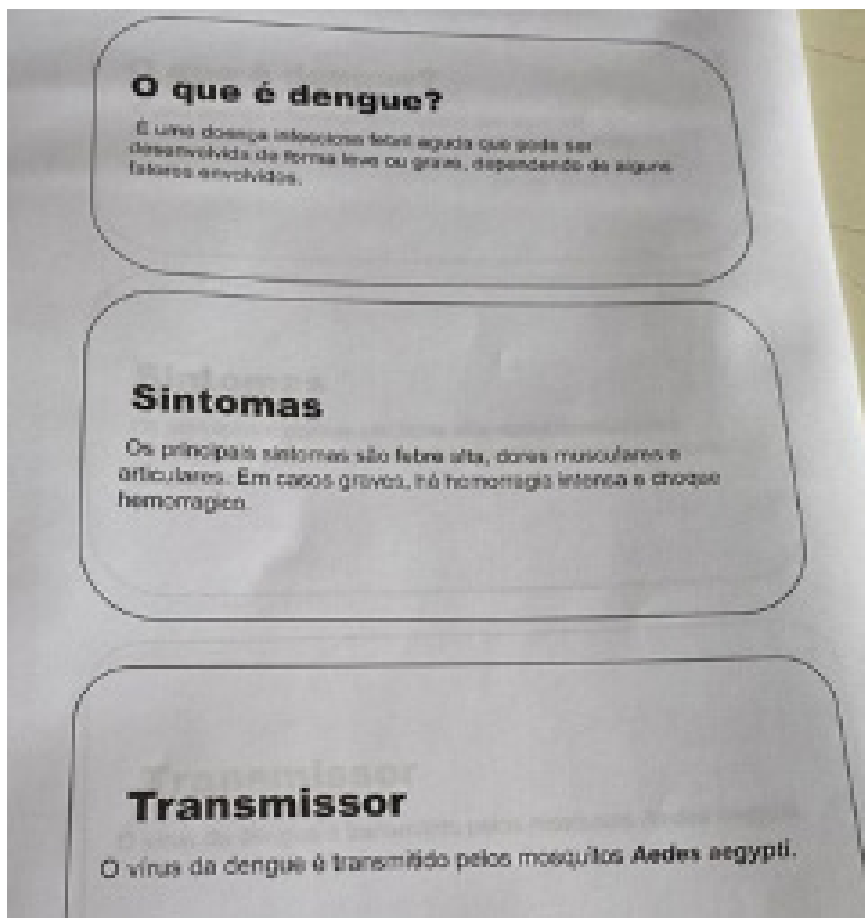
## **Aprendizagem Significativa e Contextualizada**

Ao planejar atividades educativas sobre a dengue na escola, é importante adotar uma abordagem que promova a aprendizagem significativa e contextualizada, na qual os conteúdos sejam relacionados à realidade dos estudantes e às suas experiências de vida. Isso pode ser alcançado por meio de metodologias participativas, como estudos de caso, jogos educativos, debates e projetos de investigação, que estimulem a reflexão crítica e a ação transformadora dos alunos em relação à prevenção da dengue (Oliveira, 2022).

O Projeto Dengue foi planejado e executado pelos PIBIDIANOS, no CEPI Dr. Gensérico Gonzaga Jaime, em Anápolis/Goiás, e teve como intenção divulgar conhecimento sobre a Dengue para alunos de ensino médio, sobre o vetor mecânico e as formas de prevenção. Este projeto consistiu na elaboração de cartazes com informações básicas, mas imprescindíveis sobre a dengue, visando a leitura por parte da comunidade escolar.

Junto aos alunos foram realizadas pesquisas e elencadas informações sobre a dengue. A partir das pesquisas foram elaborados cartazes e *folders*, que seriam expostos em forma de painéis integrados. Algumas das informações foram o que é a dengue, quais os principais sintomas, o agente etiológico principal, as formas de transmissão, como é feito o diagnóstico, tratamento, a vacina Qdenga, além de curiosidades sobre a morfologia do inseto transmissor, hábitos, altura de voo e uma breve explicação sobre os sintomas da dengue hemorrágica (Figura 1).

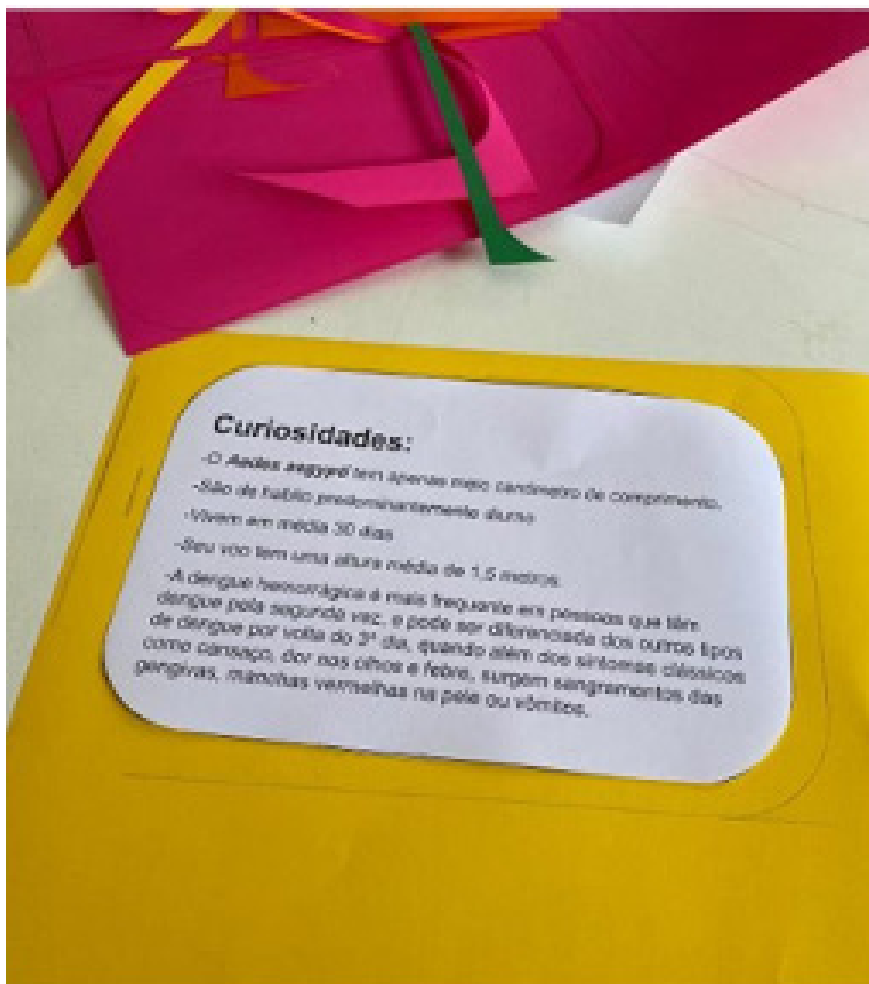
Figura 1 - Cartões elaborados a partir da pesquisa sobre dengue



Fonte: Rafaela Avelino da Costa, 2024.

Após a confecção dos cartões e impressão do material, eles foram recortados e emoldurados com papel colorido e/ou EVA. No total, foram produzidos nove cartões para cada painel e nove cartazes (Figura 2).

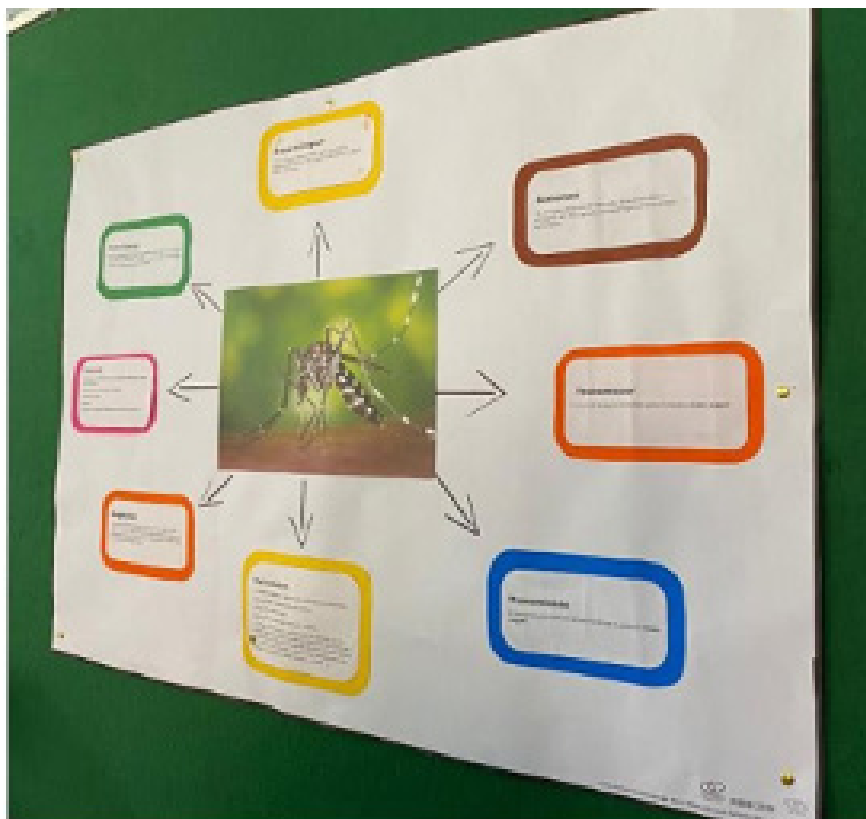
Figura 2 - Cartões emoldurados



Fonte: Rafaela Avelino da Costa, 2024.

Os cartões foram dispostos nos cartazes como um mapa mental, com setas saindo da imagem do mosquito no centro para as informações e o cartaz foi margeado com caneta permanente preta. Foi utilizado fita adesiva, juntamente a tachinhas de metal, para fixar os cartazes no feltro da parede da escola (Figura 3).

Figura 3 - Painel pronto



Fonte: Rafaela Avelino da Costa, 2024.

A participação dos alunos foi constante, sempre participativa em todas as etapas do projeto. Eles colaram os cartazes e os painéis, assim todos na sala de aula prestaram atenção no que estava sendo feito. Ao terminar de montar e fixar os painéis, falamos brevemente sobre a dengue, pedindo para que o lessem o painel com calma no intervalo. Os alunos pareceram interessados e todos os professores concordaram gentilmente em lembrá-los a cada aula (Figura 4).

Figura 4 - Alunos participando em sala de aula



Fonte: Rafaela Avelino da Costa, 2024.

No geral, o projeto teve como foco explicar a importância de evitar água parada para erradicar o vetor da dengue e como identificar a doença para garantir um diagnóstico preciso para a busca de tratamento. Os cartazes contêm todas as informações essenciais sobre a dengue, o que tem o potencial de conscientizar

os estudantes sobre a gravidade da situação encontrada e a esperança de que se atente ao início de hábitos para a erradicação de focos da dengue no meio urbano. Os cartazes são elementos fundamentais de comunicação com os estudantes, no entanto, não são suficientes para mobilizar a comunidade quanto às atitudes para a prevenção e o controle das doenças (Brito *et al.*, 2021).

Para um resultado além da conscientização e da fala em peso sobre a questão, urge que a comunidade entenda o que seria exatamente a participação dela para a melhor intervenção ou estratégia no combate às doenças (Brassolati, Andrade, 2002). Para este fim, seria necessária uma campanha que envolve de forma prática e didática toda a comunidade escolar e circunvizinhança da escola, para que se pudesse chegar a uma solução eficiente para a problemática.

## **Considerações finais**

A parceria com os estudantes do ensino médio demonstrou que a educação entre pares é uma estratégia eficaz para disseminar informações sobre a dengue. Os estudantes atuaram como multiplicadores de conhecimento em suas comunidades, promovendo práticas de prevenção e alertando sobre os sintomas da doença.

A participação ativa de professores, diretores e pais é fundamental para o sucesso do projeto. O envolvimento da comunidade escolar fortaleceu a conscientização sobre a dengue e facilitou a implementação de medidas preventivas nas residências e na escola.

A colaboração entre estudantes de diferentes disciplinas, como biologia, geografia e educação para a saúde, enriqueceu nossa compreensão da dengue sob diversas perspectivas. No

entanto, enfrentamos desafios na integração de abordagens interdisciplinares, destacando a necessidade de maior coordenação e comunicação entre os grupos.

Exploramos novas formas de comunicar riscos relacionados à dengue, incluindo o uso de mídias sociais, como o *Instagram*. Essa abordagem inovadora foi bem recebida pelos estudantes do ensino médio e contribuiu para aumentar a conscientização e o engajamento da comunidade. Este projeto evidenciou o potencial dos jovens como agentes de mudança na promoção da saúde pública. Capacitando os estudantes a liderar iniciativas de prevenção da dengue, fortalecendo sua autoestima, habilidades de liderança e senso de responsabilidade cívica.

Em suma, nossa colaboração com a escola de estudantes do ensino médio ressaltou a importância do engajamento da comunidade escolar, abordagens interdisciplinares e empoderamento dos jovens na prevenção da dengue. Essas conclusões inspiram futuras iniciativas de saúde pública que valorizem a participação ativa dos jovens e promovam uma cultura de prevenção e bem-estar em nossas comunidades.

## Referências

BRASSOLATTI, R. C.; ANDRADE, C. F. S. Avaliação de uma intervenção educativa na prevenção da dengue, *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(2), 243–251, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000200005>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRITO, P. T. (2021). O que pensam os agentes comunitários de saúde (acs) e agentes de combate às endemias (ace) de João Pessoa/PB sobre os cartazes de dengue, zika e chikungunya veiculados pelo Ministério da saúde (2013-2017), *Tempus – Actas De Saúde Coletiva*, 14(2). Disponível em: <https://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/View/2520>. Acesso em: 16 mar. 2024.

FALKENBERG, Mirian Benites et al. **Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva**. CAPES, Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kCNFQy5zkw4k6ZT9C3VntDm/#>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Ministério da Educação (MEC). **PIBID - Apresentação**. Portal MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibi>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de et al. Metodologia de contextualização da aprendizagem para a promoção de uma avaliação construtiva, *Cadernos da Pedagogia*, v. 16, n. 34, p. 04-11, janeiro-abril/2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA PARA SAÚDE (OPAS). **Relatório da Comissão da Organização Pan-Americana da Saúde sobre Equidade e Desigualdades em Saúde nas Américas**. Washington, D.C. 2019. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/12/9789275721261\\_por-1.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/12/9789275721261_por-1.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

TEIXEIRA, Maria da Glória; BARRETO, Maurício Lima; GUERRA, Zouraide. Epidemiologia e medidas de prevenção do Dengue, *Inf. Epidemiol. Sus*, Brasília, v.8, n.4, p.5-33, dez. 1999. Disponível em: [http:// http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-16731999000400002](http://http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-16731999000400002). Acesso em: 12 mar. 2024.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicol. Esc. educ.*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun. 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 mar. 2024.

## CAPÍTULO 8

# UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA UTILIZANDO TEXTOS IMAGÉTICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Hélvio Frank<sup>33</sup>

Joelma Vitória dos Santos

Mariane Sousa Santos Silva

PIBID de Língua Portuguesa do Câmpus Cora Coralina,

Unidade Universitária de Itapuranga

Contato: helvio.oliveira@ueg.br

### Introdução

Com o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por ocasião dos efeitos da globalização e da pós-pandemia, nossos letramentos e, mais precisamente, nossas *práxis* textuais têm sido atravessadas por múltiplas modalidades de linguagem e semioses específicas da era digital, as quais tornam-se potencializadas em significados, de modo que o professor de língua portuguesa precisa avançar na mediação leitora desses tipos de textos em sala de aula, muito dos quais se fazem presentes nas redes sociais e na vida contemporâneas como um todo.

Como pretendemos esboçar aqui, a escrita é uma forma essencial de comunicação e expressão humana, mas não se limita apenas ao texto escrito em forma de palavras grafadas, digitadas. Nos últimos anos, surgiram diversas modalidades linguísticas que

---

<sup>33</sup> Docente da Universidade Estadual de Goiás e pesquisador do CNPq.

utilizam elementos visuais e multimodais para produzir unidades de sentidos. Essas modalidades escritas, visuais e multimodais, apesar de incorporarem verbos, vão além das palavras, acolhendo elementos gráficos, imagens, núcleo, provisão espacial e outros recursos.

Evocando Kress e Van Leeuwen (1996), que trabalham com a gramática do design visual, os elementos visuais criam significados em um texto. Esses elementos visuais podem incluir cores, formas, tamanhos, figuras, fundos, entre outros. Diante disso, o professor de língua portuguesa pode incluir, em suas aulas de linguagem e de escrita, as perspectivas visuais como elementos de integração e mapeamento de significados textuais. Azevedo, Carneiro e Oliveira (2016, p. 444) afirmam que

[o]aprendizado gramatical, em sua concepção morfossintática, é necessário, porém não suficiente, para a aquisição de uma língua. A organização sentencial deve ser aprendida na interação com os aspectos semânticos e pragmáticos; do contrário, os aprendizes podem se tornar falantes pouco proficientes, produtores de enunciados pouco naturais e restritos do ponto de vista pragmático.

Aliar, portanto, atividades que comportem as múltiplas modalidades linguísticas, textuais e semióticas é uma urgência, se pensarmos a correlação dessa existência em práticas digitais contemporâneas. Segundo Peirce (2005), os ícones, índices e signos se classificam em categorias para ser de uma forma mais inteligente interpretados sob uma relação de representação, objeto interpretado e interpretante. Isso ocorre porque o signo, conforme Santaella (1983), é visto como algo que pode significar alguma coisa para alguém.

As multimodalidades e semioses compõem nosso dia em significados. Estão em livros, filmes, vídeos, jornais etc. Por essa razão precisam ser melhor analisadas em sala de aula, em busca

de uma potencialidade de sentidos e sob um olhar linguístico-crítico pelo professor de linguagem. O que estamos ponderando é que o texto imagético está fora de sala de aula e, diante de sua possibilidade de letramentos, é preciso que seu uso social seja passível de criticidade e de enredo cidadão em aulas de língua portuguesa em contexto educacional.

Pensando na combinação de elementos visuais como processos e procedimentos didático-linguísticos relevantes de aprimoramento, a partir de experiências realizadas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Subprojeto de Língua Portuguesa, apresentamos uma reflexão envolvendo o texto imagético e multissemiótico nas respectivas aulas do idioma no ensino médio da educação básica.

Para trazermos esses relatos reflexivos, partimos metodologicamente de um estudo qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994) com foco na análise pedagógico-linguística de uso de textos imagéticos e multissemióticos que envolvem nossa experiência pibidiana localizada em uma escola de ensino médio público no interior goiano. Com base reflexão sobre nossas ações em campo, este texto engendra parte de nossas percepções e experiências.

## **O texto imagético e multissemiótico em sala de aula de língua portuguesa**

Hoje, os jovens estão imersos em uma sociedade em que as informações são apresentadas em diversos tipos de textos, como jornais, revistas, livros, filmes, computadores e celulares, entre muitos outros. Esses estudantes entram em contato com as informações por diferentes formas de interação, que são rápidas e eficientes. Em meio a esse mundo digital e acelerado, há a presença de imagens em diversas configurações: jogos,

internet, publicidade, televisão, fotografia digital, cinema, entre outras. Como podemos observar, há uma tendência à informação visual no comportamento humano do século XXI, uma vez que, segundo Dondis (1997, p. 6), “[b]uscamos reforço visual do nosso conhecimento por vários motivos; o mais importante deles é a natureza direta da informação, a proximidade da experiência real”.

Desde a Antiguidade, entretanto, as imagens convivem com a evolução humana como símbolo, que possibilita a construção de conhecimento. Especialmente no contexto do ambiente escolar, mais especificamente em aulas de língua portuguesa, nem sempre elas são tratadas de forma pormenorizada, como objetos de conhecimento pelo qual se aprofundam sentidos e análises extraídas das próprias leituras. Contudo, como algo que surge nas práticas sociais, as imagens estão cada vez mais estruturadas e, graças às novas tecnologias, têm maior capacidade de divulgação e, conseqüentemente, queiramos ou não, elas se tornam assuntos debatidos em sala de aula.

O ponto fulcral é que, além dos textos verbais, é importante trabalhar com imagens – com suas múltiplas semioses – no ambiente escolar, evidenciando seus efeitos de sentido. A escola precisa proporcionar aos jovens o desenvolvimento de um olhar sensível e crítico diante do discurso da informação visual. Aprender a ler imagens e extrair delas significado é importante para o desenvolvimento intelectual dos jovens. Corroborando Limoli (2006, p. 63), “uma escola que visa integrar seus alunos em seu tempo e espaço, proporcionando experiências que possam ser utilizadas em suas vidas presentes e futuras, não pode continuar a formar apenas leitores capazes de ler palavras textos verbais”.

As imagens estão sempre presentes nas aulas de língua portuguesa, em variados gêneros discursivos e textuais, como desenhos animados, anúncios de campanha, histórias em

quadrinhos, cartazes, pinturas em tela, filmes, entre tantos outros, que auxiliam na relação entre teoria e prática e no estudo semântico textual. Igualmente, é preciso ressaltar que as imagens desempenham um papel fundamental na imaginação e na inspiração para o processo criativo de produção de textos, porque é algo que parte, primeiramente, da possibilidade de leituras. Em uma dimensão de leitura e de texto como prática social, ao analisar uma imagem, o jovem deixa de ocupar apenas o papel de leitor, e assume também o papel de co-enunciador responsável por buscar, interpretar e interagir com os diversos discursos que constam no texto visual.

Na condição de professores, para tanto, é importante que tenhamos uma ferramenta analítica eficaz para o trabalho pedagógico com as imagens, estando atentos ao código imagético que carrega profundas diferenças com a fonte verbal. O que define a imagem, segundo Limoli (2006, p. 65), “é a sua relação com uma ausência, a sua capacidade de unir um imaginário (o que está diante dos nossos olhos ou ouvidos ou sob o toque das nossas mãos) com outro (o que se procura num universo irreproduzível)”. Para compreender uma imagem é preciso pensar, então, na relação presença/ausência construída na confluência do “mental” com o “visível”. Não é simplesmente “a representação icônica da realidade, não é um sinal de algo externo, mas, como a semiótica nos ensinou, um sinal de um sinal” (p. 67). Portanto, na sua análise, consideramos que isso deve ser conduzido de uma leitura simultaneamente icônica e plástica.

De acordo com Joly (2007, p. 52) a associação mental, presença/ausência, ajuda a distinguir “os vários elementos entre si, e tem o mérito de permitir a interpretação das cores, das formas, dos padrões, pelo que são e, o mais importante, pelo que não são”. Por isso, continua o autor, a imagem deve ser pensada como uma mensagem visual “entendida entre expressão e comunicação,

tendo em conta a função desta mensagem, o seu horizonte de expectativa e os seus vários tipos de contexto” (Joly, 2007, p. 68). O que é ressaltado é que a análise da imagem deve ser pensada como um “comportamento analítico” em que os signos icônicos, a mensagem linguística e os eixos plásticos estão em harmonia para produzir o significado pretendido.

A imagem pode ser associada, inclusive, ao verbal, ao sonoro. Isso é o que a semiótica designa como textos sincréticos, isto é, formas textuais que integram elementos visuais e verbais em uma mesma enunciação. A esse respeito, Discini (2005, p. 57) afirma que: “no nível do conteúdo, há vozes em diálogo, há discursos. No nível da expressão, há a manifestação de sentido imanente, feito por meio de uma linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação”. Por sua vez, Teixeira (2009) nos lembra que é necessário começar pela análise do nível de conteúdo e depois observar as correspondências no nível de expressão. Entretanto, no geral, o que importa é o efeito do significado geral, ou seja, “a investigação pode examinar a qualidade específica de cada unidade ou magnitude, mas deve analisar fundamentalmente a estratégia enunciativa que sincretiza as línguas em uma unidade formal de sentido” (Teixeira, 2009, p. 58).

É importante notar que os gêneros discursivos visuais exigem leitores capazes de captar, nas diversas formas de construção expressiva, os sentidos intencionalmente construídos: de multimodais a textos verbais, está em jogo um conjunto de signos/linguagens “exigidos pelos textos contemporâneos, expandindo a noção de alfabetização para o campo da imagem, da música e de outras formas semióticas”, conforme nos alerta Rojo (2009, p. 107). Assim, é importante ter em mente que o ensino de leitura atual envolve ajudar os alunos a perceberem que existem textos que manipulam informações não apenas por meios verbais, mas também por recursos visuais, como imagens, cores, tipos e

tamanhos das letras (no caso de revistas, jornais), iluminação, ângulos, tomadas, enquadramentos (no caso de textos verbo-viso-sonoros), entre outros, auxiliando na construção do sentido. Uma vez que a escola é responsável por essa nova demanda, isto é, alfabetizar alunos “verbo-visualmente”, é importante criar condições para esse trabalho.

Reforçamos que todas as investidas relacionadas ao aprimoramento da leitura são proveitosas no sentido de reiterar o ensino da língua portuguesa. O que precisamos é integrar as imagens, com suas múltiplas semioses, nessa análise interpretativa. Diferentes formas de se explorar a complexidade dos textos existentes em sociedade hoje podem contribuir para a análise de textos, de modo geral, e auxiliar, em conjunto com outras perspectivas, em trabalhos mais eficazes no que diz respeito à leitura de diferentes textos presentes em nossa contemporaneidade. Tudo isso ilustra um exercício de cidadania oportunizado pela aula de língua portuguesa: ensinar as pessoas a lerem todo tipo de texto.

Ao conceber o texto como uma unidade de sentido organizada pela articulação entre um nível de conteúdo (discurso) e um nível de expressão (verbal e/ou não verbal, linguagem sonora que conduz ao conteúdo), acreditamos que a semiótica discursiva é relevante para a análise de textos sincréticos (no caso, verbo-viso-sonoros), pois integra os dois níveis e as linguagens que se articulam no nível da expressão para tornar o discurso significativo. Assim, o texto é elaborado por meio da articulação entre conteúdo e expressão, buscando, sempre que possível, criar relações simbólicas.

O texto imagético (multissemiótico) em sala de aula, como experimentamos, trabalhado com os conteúdos visuais e de língua portuguesa, torna-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem mais eficaz de sentidos produzidos e permitidos por um texto. Muitas vezes, os alunos têm dificuldade em compreender e produzir textos

escritos, e o uso de imagem também pode ajudá-los a desenvolver suas habilidades linguísticas de uma forma mais significativa, em complemento com a evolução da gramática. A esse respeito,

[a] incompletude da imagem nos remete inevitavelmente à interpretação, que é lugar de falta e movimento errante. A imagem, essencialmente incompleta, não transmite uma informação totalizada e pronta, ao contrário: ela produz efeitos de sentido e interpretação. É na materialidade incompleta da imagem que se sustenta a experiência dos olhos: olhar imagens é olhar incompletudes, e toda incompletude demanda interpretação. Logo, a significação do discurso imagético não é da ordem da transmissão eficiente de informações, mas sim da ordem da (re)construção interpretativa de um sentido (Almeida, 2019, p. 51).

É importante ressaltar que o texto imagético não se restringe apenas às imagens visuais, mas também engloba outros modos semióticos, como o som, os gestos, as experiências faciais, entre outros. Segundo Almeida (2019, p. 52),

[e]ssa (re)construção do sentido, contudo, não ocorre na experiência imediata diante de uma única imagem. O discurso imagético deve ser compreendido a partir de um sistema de signos incompletos que, somente no encontro com outras imagens, pode constituir uma rede discursiva de sentidos. Logo, quando um sujeito “lê” uma imagem, ele a articula a outras fornecidas pela Formação Discursiva na qual se inscreve. É dessa forma que ele tem acesso a uma Memória Gráfica Discursiva, afinal, um sujeito inscrito em uma determinada Formação Discursiva tem acesso a uma quantidade limitada de imagens e de temas imagéticos (2019, p. 52).

Um exemplo prático na sala de aula ao se trabalhar a língua portuguesa está na utilização de obras de arte, as quais podem ser analisadas como pinturas, esculturas ou fotografias, e, a partir disso, promover abertura para discussões interpretativas e análises

críticas sobre a leitura e integração do texto visual. Memes também são textos multimodais que podem ser bastante aproveitados devido à sua recorrência na contemporaneidade. O uso de textos imagéticos, quando trabalhados sob múltiplas dimensões e enfoques, contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de língua portuguesa dos alunos. Isso ocorre porque, segundo Souza (2015), as imagens auxiliam os estudantes a compreenderem e a interpretar os textos escritos, além de proporcionar a elaboração de seus próprios textos, evidenciando-se assim como uma ferramenta didática eficaz no ensino.

### **Uma breve análise com base em nossas experiências pibidianas**

Em nossas experiências com o desenvolvimento do PIBID de língua portuguesa, observamos que a professora que acompanhamos na escola tem levado textos imagéticos e multissemióticos para a sala de aula. Todavia, é necessária uma reflexividade e provocação maior no sentido de rastrear esses sentidos com os discentes em sala de aula. Aspectos multissemióticos trazem abundantes significados para os textos como unidades de sentidos integrais. Com isso, a abordagem de significados de um texto comum na era digital e nas práticas sociais, em geral, torna-se eficaz por explorar novos mecanismos decodificadores de significados para cada texto em contexto.

Nosso trabalho de ação pibidiana foi justamente o de incorporar práticas, as quais levassem em conta a leitura e interpretação de textos imagéticos e multissemióticos em aulas de língua portuguesa, em contextos de ensino de médio de escola pública, com o propósito de refletir sobre as possibilidades didáticas mediadas pela modalidade visual, integradas ou não a

outras modalidades linguísticas. Além disso, durante mais de um ano em salas de ensino médio, acompanhadas pela professora regente, sempre buscamos observar como os alunos reagem a esse tipo de ensino implementado.

Nessa direção insistimos na prática pedagógica de trabalho com textos imagéticos e multissemióticos acompanhada da escrita com a sua variedade formal em sala de aula de língua portuguesa. Sem dúvidas, essa proposta ajudou, como pudemos perceber, discentes a organizar ideias e conhecimentos com base no conteúdo textual proposto em aula. É possível observar que os alunos se sentiam atraídos com a novidade, ou melhor, com a realidade de suas práticas sendo relacionada em sala de aula a partir do trabalho linguístico docente. Ao usar textos imagéticos em sala de aula, foi notável a grande porcentagem de adesão discente e, conseqüentemente, de aprendizagem. Hoje, em nosso curso de Letras, temos cada vez mais entendido que as imagens podem ser grandes aliadas na interação entre conteúdos dinamizados em língua portuguesa.

Temos entendido ainda que, diante de um mundo global e tecnológico digital, trabalhar a percepção visual é importantíssimo para melhorar a atenção e o tempo de concentração sustentada do aluno em sala de aula. Isso é válido, porque crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo em frente às telas e, quanto mais ficam diante delas, acabam diminuindo o tempo de concentração. Logo, para manter o foco de atenção voltado para o conteúdo em sala de aula, o docente tem como possibilidade trabalhar os próprios textos de vivência dos discentes em suas práticas digitais, a fim de investir em atividades de linguagem durante o desenvolvimento de aulas no ensino médio. A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), inclusive, valoriza o trabalho docente com atividades envolvendo gestos, movimentos, traços, sons, cores e formas que envolvam a concepção visual.

Quando olhamos para um texto visual ou multimodal, podemos observar como elementos visuais são organizados e como eles se relacionam entre si, com o tamanho dos elementos também atribuindo diferentes significados à textualidade posta, diferentes ênfases, onde, por exemplo, há elementos gráficos ou cores de maior proeminência e quais os efeitos de sentidos praticados, intencionais ou não.

Se, nos dias de cultura digital que vivenciamos, não podemos abrir mãos dos textos imagéticos e semióticos como produtores de sentidos em nossas vidas, a sala de aula pode ser reinventada e se tornar um espaço promissor para essa interação e articulação, envolvendo análise, interpretação, reflexão e uso desses textos comuns em práticas sociais. Esse trabalho pode ser discursivamente viabilizado pelo professor de linguagem.

## Referências

- ALMEIDA, J. F. de. Estética da incompletude: o discurso imagético nos estudos do design gráfico, **Revista UNAERP**, v.11, p. 48-60, 2019.
- AZEVEDO, A. M. T. de; CARNEIRO, M. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Ensino de gramática baseado no uso: uma experiência de produção de materiais por professores, **Rev. Bras. Ling. Apl.**, v. 16, n. 3, p. 441-459, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DISCINI, N. HQ e charge. *In*: LOPES, I. C.; HERNANDES, N. (org). **Semiótica, objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- DONDIS, A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. **Reading images: grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.
- LIMOLI, L. Leitura da imagem e ensino de língua materna. *In*: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. F. de. (org.). **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido**. Londrina: Editorial Mídia, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução, **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- PIERCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, T. C. C. de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação, **Rua**, v. 7, n. 1, p. 65-94, 2015.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C. **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

## CAPÍTULO 9

# MUNDOS NA E ALÉM DA ESCOLA: MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS NO ÂMBITO DO PIBID

Valéria Rosa-da-Silva<sup>34</sup>

Maria Clara Qualhato Alves

Henrique Ferreira Roque

PIBID de Língua Portuguesa do Câmpus Metropolitano,

Unidade Universitária de Inhumas

Contato: valeria.silva@ueg.br

*... vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu,  
por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel,  
alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar,  
uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas,  
com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.  
— Fui um bobo em vir, disse eu [Pilar] ao Raimundo.*

(Machado de Assis, Conto de Escola, 1994)

---

<sup>34</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Metropolitano, Inhumas, PIBID, Subprojeto Língua Portuguesa, valeria.silva@ueg.br

## Introdução

No início de 2023, participamos<sup>35</sup> da primeira reunião de planejamento da escola parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto de língua portuguesa, da Universidade Estadual de Goiás, UnU Inhumas -, aqui denominada Escola Inspiração. Na ocasião, salientamos que vivenciar o cotidiano escolar durante o PIBID seria fundamental para nosso processo de formação docente, além disso, perguntamos à equipe escolar de que maneira poderíamos contribuir com os trabalhos da escola.

Docentes, coordenadores/as e o diretor foram unânimes em afirmar que um dos desafios daquela escola era a falta de motivação e de perspectiva de estudos futuros de alguns/algumas estudantes do ensino médio, o que, por vezes, culminava na evasão escolar. Durante a reunião de planejamento, discutimos sobre possibilidades de ações para enfrentar esse desafio. Então, em parceria com o professor de Língua Portuguesa, elaboramos o percurso didático “Terminei o Ensino Médio, e agora? Mundos além da escola”, com o intuito de discutir sobre perspectivas de vida para além da escola, com ênfase em desafios relacionados a escolhas profissionais, em diálogo com objetos de conhecimento da área de Linguagens, notadamente Língua portuguesa<sup>36</sup>. É sobre nossas ações nesse percurso didático<sup>37</sup> que este relato de experiência pretende discutir.

<sup>35</sup> Aqui, nos referimos ao nosso grupo do PIBID/LP/UEG, Inhumas, formado por oito acadêmicos/as do curso de Letras (a segunda autora deste relato é uma delas), um professor supervisor (terceiro autor deste relato) e uma coordenadora de área (primeira autora deste relato).

<sup>36</sup> Terceiro autor deste relato.

<sup>37</sup> Com base em Sabota (2017), compreendemos o percurso didático como trieiros didático-pedagógicos que vão se construindo enquanto caminhamos juntos/as, docentes e estudantes na sala de aula. A construção colaborativa e crítica desses trieiros nas aulas de língua portuguesa pressupõe a valorização tanto de aspectos linguísticos quanto de questões sociais, culturais e políticas mais amplas.

Além disso, este relato é um reflexo do compromisso e da dedicação do PIBID/Língua Portuguesa/UEG-Inhumas em proporcionar uma educação crítica, transformadora e relevante para os/as jovens estudantes da educação básica. Assim, não apenas documentamos as atividades realizadas, mas também buscamos provocar questionamentos sobre o papel da escola e da práxis docente na formação dos/as estudantes de ensino médio.

Nesse sentido, recuperando o trecho do *Conto de Escola*, de Machado de Assis (1994), que escolhemos como epígrafe, as impressões do personagem Pilar sobre a escola como um lugar não atrativo e menos importante que o mundo lá fora ainda parecem ser a de muitos/as estudantes da realidade brasileira atual que, por razões complexas e diversas (condições socioeconômicas, falta de identificação com o currículo, ambiente escolar desfavorável, dentre outras), deixam de frequentar a escola de educação básica, comprometendo a continuidade dos estudos também em nível superior.

Segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023), a evasão escolar na educação básica no Brasil atingiu a taxa de 5,9% em 2023. Não é nosso objetivo, neste breve relato, discutir as razões que levam os/as estudantes brasileiros a evadirem – entendemos que se trata de uma situação bastante complexa e desafiadora, que exige uma transformação radical nos modos como o país percebe a educação e investe nela – mas colocamos esse assunto em pauta porque essa parecia ser uma grande preocupação da equipe da Escola Inspiração e, por isso, também se tornou nossa.

Diante disso, o objetivo deste relato de experiência é apresentar as ações que desenvolvemos no percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”, discutindo de que maneira buscamos aliar temas vivenciais a objetos de conhecimento da área de Linguagens, notadamente

de Língua Portuguesa. O contexto são duas turmas de 3ª série do ensino médio do turno vespertino de uma escola pública de educação básica de Inhumas - GO. Este relato está ancorado numa perspectiva de *educação linguística crítica em português*, sobre a qual passamos a discutir.

## **Educação linguística crítica em português**

A obra “Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês”, organizada por Rosane Pessoa, Viviane Silvestre e Walkyria Monte Mór, em 2018, é uma importante contribuição para os estudos em educação linguística crítica no Brasil. Sobre essa coletânea, assim dizem as autoras: “foi pensada com o objetivo de mostrar a diversidade do trabalho com perspectivas críticas de educação linguística no Brasil a partir da reconstituição de nossas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, ou seja, a partir de nossas subjetividades” (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018, p. 5). Apesar de a maioria dos textos desse livro versarem sobre educação linguística crítica em contexto de língua inglesa, para nós, essa perspectiva também pode se relacionar aos estudos de língua portuguesa (ou de qualquer outra língua).

Primeiramente, é importante ressaltar que compreendemos a educação linguística crítica para além da escolarização, envolvendo todas as histórias das pessoas com as línguas que fazem parte de seus mundos. Contudo, neste relato, nos limitamos ao contexto escolar. Aproveitamos para salientar que, ainda que nesse contexto, a educação linguística crítica não é um método ou uma metodologia a ser seguida (Jacomini, 2024); mas, do modo como a compreendemos, é uma *atitude* de implicação com as pessoas com quem nos relacionamos em nossas salas de aula

de línguas, criando possibilidades para que elas existam nessas línguas, expressem suas subjetividades e construam sentidos para seus mundos. Essa *atitude* requer mais sensibilidade e atenção às pessoas do que às línguas em si. Nessa esteira, ecoamos as palavras de Maria Aparecida Ferreira (2018, p. 43) quando ela diz que fazer educação linguística crítica envolve “pensar questões que preocupam os [seus] alunos e as [suas] alunas e como colaborar em refletir sobre as questões que os/as angustiam”.

Outra questão fundamental na perspectiva da educação linguística crítica é a concepção de língua. Para além de um sistema fixo e abstrato de regras ou de um instrumento de comunicação, nessa perspectiva, língua é vida, é o que nos permite construir sentidos no mundo. Essa concepção desloca o clássico Circuito de Fala de Saussure (1996), fraturando a lógica de que, para a transmissão de uma mensagem, há, de um lado, um/a emissor/a e, de outro, um/a receptor/a; uma vez que ambos/as se tornam produtores/as de sentido (Souza, 2018) a partir de seus mundos.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”, discutindo os movimentos de educação linguística crítica que buscamos empreender.

### **O percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”: movimentos de educação linguística crítica**

Como já mencionamos, com o percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”, nosso intuito foi discutir sobre perspectivas de vida para além da escola, com ênfase em desafios relacionados a escolhas profissionais entre jovens estudantes da 3ª série do ensino médio de uma escola

pública de Inhumas-GO. De modo mais específico, visamos discutir criticamente áreas de atuação dentro de profissões diversas, com foco nos cursos superiores oferecidos pela UEG e demais universidades públicas da região por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), incentivando os/as estudantes a seguirem seus estudos em universidades públicas e auxiliando-os/as em suas escolhas profissionais.

O percurso integrou cerca de 10 aulas, que foram ministradas por oito professores/as-licenciandos/as do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, em colaboração com o professor de língua portuguesa da escola e com a professora coordenadora de área, no âmbito do PIBID/ Língua Portuguesa. O percurso didático foi desenvolvido nos meses de maio e junho de 2023.

A seguir, apresentamos os movimentos empreendidos na realização desse percurso didático, destacando de que maneira nós buscamos aliar uma temática cara à escola a objetos de conhecimento da área de linguagens, notadamente Língua Portuguesa, numa perspectiva de educação linguística crítica.

## **Aulas 1 e 2: panorama geral do percurso didático e problematizações sobre escolhas profissionais**

Nas aulas inaugurais, apresentamos um panorama geral do percurso didático, com o intuito de imergir os/as estudantes em conteúdos significativos que os conduzissem à reflexão sobre perspectivas de vida e escolhas profissionais. Informamos que trabalharíamos com gêneros discursivos variados (como poema, diário pessoal, entrevista, vídeos, redação, roda de conversa) e que, ao longo de nossas aulas, revisariamos objetos de conhecimento importantes para a construção de sentidos em língua portuguesa,

como noções de argumentação, coerência e coesão, pontuação, dentre outros.

Inicialmente, apresentamos o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, que instiga os/as leitores/as a refletirem sobre as escolhas que enfrentam na vida e as inevitáveis renúncias que acompanham essas decisões. Por meio da leitura deste poema e das atividades de interpretação, os/as estudantes foram estimulados a pensar sobre as diferentes possibilidades que se apresentam diante deles/as e como essas escolhas podem moldar seus caminhos futuros. Com esse poema, exploramos os recursos linguísticos e semióticos que operam para a construção da ideia de escolhas.

Em seguida, exibimos o curta-metragem “*Alike*”, que retrata de forma poética e impactante a rotina opressiva e desgastante que muitas vezes nos aprisiona, obscurecendo nossa capacidade de sonhar e expressar nossa subjetividade. Por meio da análise desse curta, convidamos os/as estudantes a refletir sobre a importância de manter viva a chama da criatividade e da autenticidade, mesmo diante das pressões sociais e profissionais. Além disso, discutimos sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso da linguagem não-verbal e pelos usos de recursos multissemióticos no curta metragem.

Ademais, apresentamos uma reportagem jornalística que aborda os desafios enfrentados pelos/as jovens ao decidirem seus futuros profissionais. Essa reportagem traz à tona questões relevantes, como a pressão social, as expectativas familiares e a busca por um propósito pessoal na escolha da carreira. Com essa reportagem, aproveitamos para discutir sobre estratégias de leitura, levando os/as estudantes a compreenderem os sentidos gerais e específicos do texto.

Ainda nessa aula, exploramos a oralidade com uma atividade que denominamos “entrevista bate-bola”. Pedimos que os/as estudantes formassem duplas e oferecemos um roteiro estruturado para orientar a conversa, mas os/as deixamos livres para sugerir outras questões. O objetivo dessa atividade era introduzir a discussão sobre escolha profissional a partir das características pessoais e preferências dos participantes. O roteiro da entrevista incluía perguntas, como nome, idade, marca registrada pessoal, figura pública admirada, profissões com as quais se identificam e os motivos da identificação. Durante as entrevistas, cada integrante da dupla desempenhava tanto o papel do/a entrevistado/a quanto o do/a entrevistador/a, proporcionando uma troca de experiências enriquecedora. Essa dinâmica permitiu que os/as estudantes compartilhassem suas visões sobre si mesmos/as e sobre o mundo do trabalho, ao mesmo tempo que ouviam e aprendiam com os/as colegas.

Nesses processos interpretativos com gêneros discursivos variados – orais e escritos –, buscamos levar os/as estudantes para além da tarefa de desvelar o que há por trás dos textos com os quais trabalhamos e os/as incentivamos a refletirem sobre como os significados são construídos nesses textos. Em outras palavras, numa perspectiva de educação linguística crítica, propusemos o exercício de indagação constante sobre o que nos leva a compreender um texto do modo como compreendemos, atentos/as ao modo como os significados são construídos e cientes das implicações que isso traz (Menezes de Souza, 2011).

Assim, nesse processo de “ler se lendo” (Menezes de Souza, 2011), os/as estudantes puderam refletir criticamente sobre as influências que moldam suas escolhas e considerar os diferentes aspectos que devem ser levados em conta ao planejarem seus futuros profissionais. Um evento que nos chamou a atenção durante essas aulas foi quando divulgamos os cursos de graduação oferecidos pela UEG, Inhumas: Letras, Pedagogia e

Psicologia. Notamos a falta de interesse dos/as estudantes pelos cursos de licenciatura, sobretudo Letras, retrato da desvalorização da profissão docente em nosso país.

Para acessar o material didático dessas aulas na íntegra, aponte a câmera do seu celular para o *QR Code*:



### **Aulas 3 e 4: “Dia D das profissões”**

Na atividade que denominamos “Dia D das profissões”, os/as estudantes se caracterizaram e realizaram pesquisas sobre a profissão que gostariam de exercer. Aproveitamos para discutir sobre gêneros orais, como apresentação em público, e sobre como organizar uma apresentação oral. Cada estudante apresentou – utilizando *slides* – as diversas possibilidades de atuação da profissão que escolheu representar: aceitação da profissão no mercado de trabalho, empregabilidade, salário, condições de trabalho, dentre outras.

Por se tratar de uma exigência da escola, essa e outras atividades desse percurso didático foram desenvolvidas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O “Dia D das profissões”, por exemplo, está de acordo com a seguinte habilidade:

EM13LP22: Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais (Brasil, 2018, p. 502).

## **Aulas 5, 6 e 7: práticas de letramentos digitais e orientação vocacional**

Na aula 5, nossa preocupação foi auxiliar os/as estudantes com as inscrições para o ENEM. Por mais que parecessem conectados, percebemos que havia certa dificuldade em realizar tarefas necessárias para se inscrever na prova do ENEM. Por essa razão, preparamos uma aula voltada para auxiliar em tarefas digitais – como criação de e-mail, registro nos serviços digitais do governo, criação de senha, dentre outras –, o que consideramos uma prática de letramentos digitais. Nesse contexto, compreendemos letramentos digitais como “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas” (Buzato, 2006, p. 16).

Nas aulas 6 e 7, focamos na orientação vocacional dos/as estudantes, buscando oferecer-lhes ferramentas e recursos para autoconhecimento e escolha de suas carreiras futuras. Utilizamos como base o site “Descomplica”, reconhecido por fornecer orientação e apoio na escolha profissional de estudantes. Por meio dessa plataforma, os/as estudantes puderam explorar uma variedade de informações sobre diferentes áreas de atuação, cursos universitários e perspectivas de carreira. Para essa atividade, os/as estudantes utilizaram seus smartphones e realizaram o “teste vocacional” na sala de aula. Assim como na aula anterior,

exploramos tecnologias digitais de modo responsável e adequado a práticas de linguagem no contexto do nosso percurso didático.

Em seguida, dedicamos parte do tempo para explicar o gênero “diário pessoal”, destacando suas características e finalidades. Por meio desse gênero discursivo, buscamos oferecer aos/às estudantes a oportunidade de expressarem seus pensamentos, sentimentos e reflexões de forma pessoal e intimista, auxiliando-os/as a desenvolverem autoconsciência e autoconhecimento. Como tarefa de casa, propusemos a realização de uma produção de texto no formato de diário pessoal, para que registrassem e refletissem sobre os resultados obtidos na orientação vocacional realizada por meio do site “Descomplica”. Essa atividade não apenas estimulou os/as estudantes a aprofundarem suas reflexões sobre suas aptidões e interesses profissionais, mas também os incentivou a praticarem a escrita de forma mais subjetiva, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e reflexivas.

Para acessar o material didático dessas aulas na íntegra, aponte a câmera do seu celular para o *QR Code*:



## **Aulas 8 e 9: proposta de redação “Desafios da escolha profissional para jovens brasileiros”**

Como a maioria dos/as estudantes realizou a inscrição para o ENEM, dedicamos duas de nossas aulas à discussão sobre o texto dissertativo-argumentativo, tipo textual exigido na prova de redação. Apresentamos uma visão geral sobre como é avaliada a redação do ENEM, discutimos sobre as características do texto dissertativo-argumentativo, coerência e coesão, projeto de texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), repertório sociocultural produtivo, proposta de intervenção e outras questões relevantes para a construção de uma redação nota 1000 aos moldes desse Exame. Por fim, apresentamos a seguinte proposta de redação para os/as estudantes desenvolverem em casa: “Desafios da escolha profissional para jovens brasileiros”.

Para acessar o material didático dessas aulas na íntegra, aponte a câmera do seu celular para o *QR Code*:



## **Aula 10: Roda das Profissões**

No encerramento de nosso percurso didático, realizamos uma roda de conversa com profissionais de áreas diversas que, gentilmente, compartilharam suas experiências e trajetórias profissionais com estudantes de ensino médio da escola, enriquecendo o nosso percurso didático. Dada a grande quantidade de pessoas participando, a roda de conversa aconteceu na quadra de esportes, nos períodos matutino e vespertino, e contou com a participação da coordenação e da direção da escola, além dos/as docentes do ensino médio. Essas conversas foram fundamentais para ampliar os horizontes de possibilidades dos/as estudantes, não apenas em termos de carreira, mas também no desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem e sua relação com o mundo.

Buscando atender as expectativas dos/as estudantes, perguntamos a eles/elas sobre quais profissionais gostariam que fossem convidados para a roda de conversa. A partir de suas sugestões e das sugestões do nosso grupo do PIBID, convidamos profissionais de diferentes áreas: dois escritores e um professor de língua inglesa (ambos egressos do curso de Letras da UEG, em Inhumas), um professor de história e gestor escolar, uma psicóloga, uma nutricionista, uma veterinária, um técnico em segurança do trabalho, bombeiros e policiais.

Essa diversidade de profissionais proporcionou uma visão abrangente das diferentes possibilidades de carreira aos/às estudantes, que, durante as rodas, tiveram a oportunidade de fazer perguntas aos/às profissionais convidados/as, participando ativamente e esclarecendo dúvidas sobre as diversas áreas de atuação profissional. Durante essa interação, destacamos a importância de uma formação de nível superior e como ela pode abrir portas para uma gama de oportunidades profissionais.

Buscamos oferecer dos/as estudantes uma visão mais ampla e realista do mundo do trabalho, permeada pela reflexão crítica sobre a linguagem e sua influência na sociedade.

## Considerações finais

O objetivo deste relato de experiência foi apresentar e discutir uma das ações que realizamos durante o PIBID/Língua Portuguesa/UEG-Inhumas, o percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”. Como discutiremos ao longo deste relato, buscamos interligar uma temática vivencial, cara à escola e aos/as estudantes, a objetos de conhecimento de língua portuguesa, numa perspectiva de educação linguística crítica.

Desse modo, em colaboração com o professor de língua portuguesa (professor supervisor do PIBID e coautor deste relato), buscamos desenvolver aulas significativas para os/as estudantes, desafiando-os/as a pensar de forma crítica e reflexiva sobre as questões que permeiam suas escolhas profissionais e suas perspectivas de vida, sugerindo que há muitos mundos a serem explorados na escola e para *além dela*. Evocando as palavras de Clarissa Jordão (2018, p. 75), argumentamos que “[a] escola precisa fazer sentido para as pessoas que passam seu tempo lá dentro e, para fazer sentido, ela precisa engajar-se com as coisas do mundo”.

Nesta mesma direção, acreditamos que a atuação docente precisa ser significativa para nós, como professores/as. Assim, apresentamos nossas narrativas sobre os sentidos que construímos acerca do desenvolvimento desse percurso didático de modo mais específico e do PIBID/Língua Portuguesa de modo mais amplo:

Participar das vivências do PIBID/Língua Portuguesa na Escola Inspiração, sobretudo da elaboração e do desenvolvimento do percurso didático “Terminei o ensino

médio, e agora? Mundos além da escola” foi, para mim, uma “experiência”, no sentido larrosiano do termo (Larrosa, 2016). Para além daquilo que passou ou aconteceu, foi algo que me passou, me aconteceu e me tocou sobremaneira. A atuação docente dos/as pibidianos/as que se engajaram nessa “experiência” comigo e com o professor Henrique reiterou a importância de sair de nossa zona de conforto no espaço universitário para o espaço escolar, vivenciando-o integralmente (Rosa-da-Silva, 2021). Além disso, cada olhar atento e curioso dos/as estudantes das 3as séries do ensino médio com quem trabalhamos me fez acreditar ainda mais no potencial dessa juventude, ávida por uma educação pública comprometida com a vida (Valéria, professora da UEG e coordenadora de área do PIBID/Língua Portuguesa/UEG-Inhumas).

Fui enriquecida pelos estudos da educação linguística crítica (Rosa-da-Silva, 2021; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018). A partir desses referenciais, pude perceber a importância de uma educação que vá além dos limites tradicionais da escola, valorizando os saberes prévios dos/as estudantes, estimulando o pensamento crítico e proporcionando experiências significativas para além das paredes da sala de aula. Essa perspectiva me inspirou a buscar uma práxis pedagógica mais inclusiva e humanizadora, reconhecendo a diversidade de saberes e vivências dos/as estudantes. Encerro este texto, junto ao professor e à professora, com gratidão e consciente da responsabilidade de continuar contribuindo para a construção de uma educação mais justa e transformadora (Maria Clara, discente da UEG e bolsista do PIBID).

Diante de várias ações “sufocantes” do governo estadual em busca por melhores índices de desenvolvimento escolar a qualquer custo (como aumento da nossa carga horária, políticas públicas que nos obrigam a “adestrar” os/as estudantes para realizar exames externos, dentre outras), o PIBID foi um “fôlego”. Os/As pibidianos/as chegaram à

escola dispostos a compreender a realidade da escola e a atender às necessidades dos/as estudantes com novas ideias, realizadas por meio de um trabalho colaborativo. O percurso didático “Terminei o ensino médio, e agora? Mundos além da escola”, por exemplo, nos possibilitou fugir um pouco do adiestramento imposto por materiais, como o Revisa Goiás<sup>38</sup>, que chegam de cima para baixo até a escola. A realização desse percurso didático e de outros desenvolvidos no âmbito do PIBID, contribuiu para uma educação mais crítica e libertadora (Freire, 2005), voltada para os mundos dos/as estudantes e, por isso, significativa para eles/elas. Participar do PIBID foi, para mim, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Ensinei e aprendi com cada pibidiano/a que estive em minha sala de aula, cada um com seu modo de ser e agir na docência e no mundo. Foi bonito ver a interação dos/as pibidianos/as com meus/minhas alunos/as, aprendendo com os erros, num processo constante de trocas de saberes (Henrique, professor de língua portuguesa da Escola Inspiração e professor supervisor do PIBID).

Por fim, expressamos nossos sinceros agradecimentos à Capes, à UEG e à Escola Inspiração por nos possibilitarem essa experiência (Larrosa, 2016) de alçar voos para além da universidade. O PIBID foi, para nós, aquela “corda imensa” (Assis, 1994), um fio condutor de nossos “papagaio[s] de papel” (Assis, 1994).

---

<sup>38</sup> O REVISAR GOIÁS é um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, conseqüentemente, avançar na proficiência. Para a elaboração das atividades inéditas que compõem o caderno, considera-se a matriz referência de descritores SAEB, associada ao documento curricular de Goiás e orientada a partir dos resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB e Simulados Revisa.

## Referências

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores, **Portal Educarede**, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 39-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JACOMINI, Marília Cândido. **Caminhos percorridos pela Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa no contexto brasileiro de pós-graduação**. Dissertação. (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, Rosane Rocha;

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.).

**Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:**

trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 69-80.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016. 175 p.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). **Formação “Desformatada”** – Práticas com Professores de Língua Inglesa. São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 279 303.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

ROSA-DA-SILVA, Valéria Rosa da. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa:** sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 262. 2021.

SABOTA, Barbra. Formação de professores de língua estrangeira: uma experiência de pesquisa-ação no estágio supervisionado de língua inglesa. *In*: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-ação & formação:** convergências no estágio supervisionado de língua inglesa. Anápolis, Editora da UEG, p. 43-65, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1996.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 161-171.

## **Parte II**

### **Experiências e possibilidades no subprojeto de pedagogia**

# CAPÍTULO 10

## LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES

Sônia Bessa<sup>39</sup>

Ellen Cristina Gonçalves

PIBID de Pedagogia, Câmpus Nordeste – sede Formosa

Contato: sonia.bessa@ueg.br

### Introdução

O processo de alfabetização não é mecânico, pois envolve a conceitualização da escrita e segue uma linha evolutiva. A escrita é um processo construtivo (Ferreiro; Teberosky, 1999) que se desenvolve de forma gradual e conforme a criança avança em seu processo de escrita e passa a compreender a relação entre os sons da fala e os símbolos escritos (letras e grupos de letras), desenvolvendo a consciência fonológica e a correspondência entre fonemas e grafemas. Ela começa a usar essa correspondência para escrever palavras de forma mais convencional. É de fundamental importância entender as dificuldades e especificidades da alfabetização, bem como as dimensões do processo.

Ao concluir a alfabetização, as crianças passam a usar o sistema de escrita alfabética, elas se apropriam desse objeto cultural, que passa a ser interno, e disponível pelo aprendiz que

---

<sup>39</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Nordeste Sede: Formosa, Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de Pedagogia. sonia.bessa@ueg.br

o reconstruiu (Morais, 2012). Esse sistema de escrita é um sistema notacional complexo e não consiste em aprender um código apenas, mas na representação da fala e do próprio pensamento. Outro sistema notacional importante é o da numeração decimal.

Para Ferreiro (1999), que elaborou toda uma psicogênese<sup>40</sup> da escrita, a compreensão desse sistema de escrita ocorre em etapas, as quais as crianças vão modificando suas explicações para o que a escrita nota (ou representa) e como ela cria notações (representações). Para dar conta dos aspectos conceituais do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a criança precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, P, p são a mesma letra), esse é um processo de analisar a ordem serial das letras e fazer correspondências, termo a termo, entre segmentos falados e escritos.

Assim, a compreensão do “princípio alfabético” (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar as letras substituem quais fonemas. A compreensão do SEA exige o desenvolvimento de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras, identificando, por exemplo, sílabas e fonemas iguais em palavras diferentes.

De acordo com esse referencial de Ferreiro (1999), a apropriação da escrita se apoia em hipóteses formuladas pelas crianças, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e

---

<sup>40</sup> O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização.

generalizações, dependendo de suas interações sociais, dos usos, funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Tais hipóteses oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos: a) pré-silábica – o aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, mas faz experimentações diversas, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos – e, por isso, sua representação só é entendida e ‘traduzida’ por ele mesmo.

Além disso, a grafia da palavra pode ser vista como representação fiel das características do objeto que representa, inclusive pela extensão da escrita: se boi é um animal grande, a palavra boi deve ser igualmente grande. A superação dessa hipótese, conhecida como “realismo nominal”, é condição importante para a aquisição do princípio alfabético.

Outras hipóteses observadas nessa etapa são as de quantidade mínima e de variedade de letras para diferenciar o registro de diferentes palavras: b) hipótese silábica – o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional – por exemplo, BNDA (silábico quantitativo) ou ELFT (silábico qualitativo) são quatro letras que podem representar a palavra elefante; c) hipótese silábico-alfabética – o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra: por exemplo, para elefante, ELEFT; d) hipótese alfabética – o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas.

Nunes *et al.* (2016) destaca que os dois sistemas numérico e alfabético apresentam similaridades com a representação simbólica: tanto a escrita quanto os números utilizam símbolos para representar conceitos. Na escrita, usa-se letras ou caracteres para representar sons e palavras. Nos números, usa-se símbolos numéricos para representar quantidades; a estruturação: Tanto a escrita quanto os números possuem uma estruturação sistemática.

Na escrita, são um conjunto de regras gramaticais e ortográficas para organizar as palavras e frases. Nos números, são uma estrutura numérica hierárquica baseada em posições, como unidades, dezenas, centenas etc. Progressão e ordem: tanto na escrita quanto nos números, existe uma progressão e uma ordem estabelecida. Na escrita, seguimos uma sequência lógica para construir palavras e frases. Nos números, temos uma progressão numérica em que cada símbolo representa um valor específico, seguindo uma ordem crescente ou decrescente, comunicação e registro de informações: tanto a escrita quanto os números são usados para comunicação e registro de informações.

Na escrita, usamos palavras e textos para transmitir ideias e conhecimentos. Nos números, usamos representações numéricas para contar, medir, calcular e registrar quantidades e valores. A dualidade entre a escrita e os números desempenham papéis cruciais na comunicação e na representação do conhecimento. Na escrita, empregamos palavras e textos para articular pensamentos, expressar ideias e transmitir informações complexas. A linguagem escrita é fundamental para a preservação e transmissão de conhecimentos ao longo do tempo, permitindo a comunicação entre as gerações e proporcionando um meio eficaz de expressão.

Por outro lado, os números fornecem uma forma de representação quantitativa que é essencial para a medição, cálculos matemáticos e registro de informações numéricas. A linguagem

numérica é universal e permite uma comunicação eficaz de dados quantitativos em várias disciplinas, como ciências, economia e estatísticas.

Verifica-se a ideia de universalidade em que a escrita e os números são sistemas universais, utilizados em várias culturas e sociedades ao redor do mundo. Diferentes sociedades ao redor do mundo desenvolveram sistemas de escrita e notação numérica próprios, refletindo a diversidade, mas também a convergência na necessidade de expressar informações. Ambos os sistemas são ferramentas poderosas para a comunicação e o compartilhamento de informações em diferentes contextos e áreas do conhecimento.

Tanto a escrita quanto os números são sistemas de comunicação que transcendem fronteiras culturais e linguísticas. Essa combinação de escrita e números como ferramentas universais destaca a importância de ambas as formas de comunicação no avanço do conhecimento e na interação entre culturas e campos de estudo. Essas ferramentas formam a base para a disseminação e compreensão de ideias em diversos contextos.

Os processos de ensino-aprendizagem para alfabetizar uma criança são fundamentais para o desenvolvimento educacional e cognitivo dos indivíduos e devem ser conhecidos dos docentes. Esses processos exigem estratégias pedagógicas, métodos de instrução e a criação de um ambiente propício ao aprendizado (Ferreiro, 1999; Moraes, 2012). O desenvolvimento do processo de alfabetização envolve a assimilação, a acomodação de informações, a construção de significados e a aplicação do que foi apreendido em diferentes contextos (Piaget; Inhelder, 2012). Assim, a alfabetização envolve não apenas a habilidade de decodificar palavras, mas também a compreensão e a produção de textos, incluindo o desenvolvimento da leitura crítica e da escrita competente (Soares, 2020).

A abordagem pedagógica pode variar dependendo da faixa etária, do contexto cultural, das necessidades individuais dos alunos e das metas educacionais. É importante reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem e adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada estudante (Mantovani de Assis, Ribeiro, 2019). Nesse contexto de ensino e aprendizagem, os jogos, os desafios e as situações problemas podem ser importantes ferramentas no desenvolvimento do sistema de escrita, e do sistema numérico decimal, porque são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira, quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto.

Embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos para cumprirem uma finalidade didática. Os jogos de alfabetização se incluem nessa categoria, pois, além de terem um sentido lúdico e propiciar diversão, são intencionalmente preparados para promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Silva; Morais, 2011).

Essas são apenas algumas das similaridades destacadas por pesquisadores e estudiosos do assunto. É importante ressaltar que cada sistema possui suas características específicas, mas há elementos comuns que podem ser comparados e analisados em termos de suas semelhanças e funções.

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam o que a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e como ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os

fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita (Brandão *et al.*, 2009).

Dentre os jogos que se prestam especialmente a essa finalidade, alguns podem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo, por exemplo, a reflexão sobre semelhanças sonoras e gráficas entre palavras. Outros podem se voltar mais especificamente para a exploração das relações entre grafemas e fonemas, por meio de atividades como transformar uma palavra em outra, mediante a substituição apenas de sua letra inicial.

Para selecionar os jogos que serão usados em sala de aula, é preciso analisar antes os seus objetivos didáticos, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam. É necessário considerar, ainda, que muitos jogos podem ser adaptados, variando os seus objetivos e o seu nível de complexidade. Em qualquer caso, antes de iniciar o jogo, é fundamental familiarizar os aprendizes com os seus materiais e regras (Leal Albuquerque; Leite, 2005; Bessa; Costa, 2019).

Apesar de constituírem importantes recursos didáticos para alfabetizar, porque aliam a diversão e o prazer ao processo de aprendizagem, os jogos não garantem, por si sós, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do professor durante a realização das atividades e a proposição de outras situações de ensino, nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas.

Nesse contexto, este relato de pesquisa tem como objetivo principal analisar o diagnóstico da psicogênese da língua escrita de crianças do jardim II ao 3º ano do ensino fundamental a fim de direcionar trabalho de intervenção a ser realizado como objetivo complementar.

## Desenvolvimento

Este é um estudo de natureza descritiva exploratória com aporte na psicogênese da língua escrita formulada por Ferreiro e Teberosky (1999) com referência na epistemologia genética. Participaram 84 crianças com idade entre 5 e 9 anos de ambos os sexos, sendo 45 do sexo masculino e 39 do sexo feminino. Os estudantes são de 4 etapas da educação básica: 18 do jardim II da educação infantil, 22 do primeiro ano, 21 do segundo ano e 23 do terceiro ano do ensino fundamental. Todas as crianças estudam no período matutino em escola municipal da região de Formosa, em Goiás.

Como instrumento de avaliação foi utilizado sondagem da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), que nos possibilitou verificar os quatro níveis de desenvolvimento. As crianças foram contatadas em suas respectivas escolas e após a autorização dos pais e da direção da escola foi feita uma atividade de escrita que envolveu, num primeiro momento, a produção espontânea, pelos alunos, de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, as pesquisadoras puderam observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele leu em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.

A atividade foi realizada individualmente e consistiu em: pedir a criança que escrevesse o seu nome, data e sua idade no início da folha; escolher 4 palavras que deveriam pertencer ao mesmo campo semântico; ter variações de quantidades de letras (polissílaba, trissílaba, dissílaba); deixar a monossílaba para o final; ditar a palavra normalmente sem silabar; pedir que ela apontasse com o dedo o que ela escreveu. O ditado deveria ser iniciado pela palavra polissílaba, depois pela trissílaba, em seguida a dissílaba e, por último, a monossílaba. Esse cuidado deve ser tomado, nesse tipo de análise, porque, no caso de as crianças escreverem

segundo a hipótese do número mínimo de letras, poderão se recusar a escrever se tiverem de começar pela monossílabo.

Após o ditado da lista, ditar uma frase que envolvesse pelo menos uma das palavras da lista, para poder observar se os alunos voltam a escrever essa palavra de forma semelhante, ou seja, se a escrita dessa palavra permanece estável mesmo no contexto de uma frase. Observar a reação dos alunos enquanto escrevem. Anotar aquilo que eles falaram em voz alta, sobretudo o que eles pronunciarem de forma espontânea. Quando terminarem, pedir para lerem aquilo que escreveram, anote em uma folha à parte como eles fazem essa leitura, se apontam com o dedo cada uma das letras ou não, se associam aquilo que falam à escrita etc. Fazer um registro da relação entre a leitura e a escrita. Por exemplo, o aluno escreveu K B O e associou cada uma das sílabas dessa palavra a uma das letras que escreveu, registrar.

O objetivo dessa atividade é diagnosticar a evolução da criança no que se refere ao sistema de escrita. É um dos recursos para conhecer as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita de uma forma geral. Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo um conjunto de palavras, está oferecendo um importantíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Aprender a interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Os dados obtidos foram analisados por meio do *Software JAMOVI*, versão 2.2 (2021) e o nível de significância adotado foi de 5% ( $p < 0,05$ ).

## **Resultados e discussão**

A sondagem permitiu encontrar três níveis de evolução no sistema de escrita alfabética: a) pré-silábico; b) silábico (subdividido em silábico com valor sonoro e silábico sem valor sonoro) e silábico

alfabético. O nível alfabético/ortográfico não foi encontrado em nenhum dos participantes dessa investigação. O gráfico 1 apresenta os resultados dos níveis e o respectivo ano escolar cursado.

Verificou-se que os estudantes estão defasados em todos os níveis, especialmente no 2º e 3º ano do ensino fundamental. No jardim, 94% são pré-silábicos, esse é um quadro esperado dentro dessa etapa de ensino. No primeiro ano, ocorreu uma leve diminuição para 77%, caindo, acentuadamente, no 2º ano para 29% e para 26%, no 3º ano. Contudo, qualitativamente, a defasagem é numericamente diferente. Somente 29%, no 2º ano e 26%, no 3º ano estão no nível mais evoluído, que seria o nível alfabético.

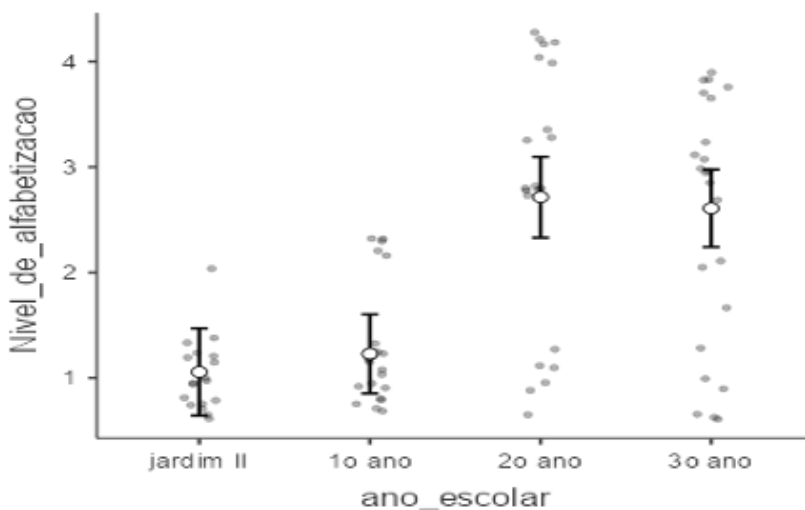
Uma vez atendido o pré-requisito de normalidade pelo teste de Shapiro Willk e homogeneidade da distribuição da amostra pelo teste de Levene, procedeu-se a uma Anova unidirecional a fim de averiguar o efeito do gênero e do ano escolar sobre os níveis de alfabetização dos estudantes. Verificou-se diferença significativa quanto ao gênero [ $F(1,82)=4,37$ ;  $p=0,040$ ] com correção de Welch. Os escores dos participantes do sexo masculino ( $M=2,18$ ,  $DP=1,23$ ) e do sexo feminino ( $M=1,67$ ;  $DP=1,01$ ). A variância entre os dois grupos foi similar, mas a diferença de média foi mais ampla, indicando que estudantes do sexo masculino alcançaram melhores níveis de alfabetização que aquelas do sexo feminino.

O ano escolar foi outro preditor dos níveis de alfabetização dos estudantes indicando diferença significativa [ $F(3,80)=20,5$   $p<0,001$ ] com a correção de Welch. A fim de verificar em qual ano escolar ocorreram diferenças significativas foi feito o *post hoc* Gamez-Howell. Os escores indicaram que existe diferença significativa  $p<0,05$  entre jardim II ( $M=1,06$  e  $DP= 0,236$ ) e 1º ano, com ( $M=1,23$  e  $DP=0,429$ ). Nessa perspectiva, verifica-se que tanto o jardim como o primeiro ano têm escores semelhantes e baixos níveis de alfabetização com predominância nas fases pré-silábica

e silábica sem valor sonoro. Já o 2º e 3º ano apresenta muita similaridade mesmo com 1 ano de diferença entre os dois grupos, e com média maior para o 2º ano (M=2,71 e DP=1.189) e 3º ano com (M=2,61 e DP 1,158). A *performance* do 2º ano é levemente melhor que a do 3º ano e essas duas etapas têm diferenças significativas quanto ao jardim II e 1º ano.

Esses seriam resultados esperados se não houvesse uma média tão baixa em relação ao 2º e 3º ano, indicando que a maioria das crianças estão nos níveis mais elementares como pré-silábico e silábico, mesmo estando no 2º e 3º ano do ensino fundamental. O gráfico 2 permite visualizar essa defasagem em relação ao 2º e 3º ano, mesmo com diferença significativa entre jardim II e 1º ano.

Imagem 1 - Escores dos estudantes de Jardim II ao 3º ano em relação ao nível de alfabetização



Fonte: Dados organizados pelas autoras com auxílio do Jamovi.

Entre a variável contínua idade e níveis de alfabetização foi realizada a correlação de Ro Spearman. Essa correlação não paramétrica foi utilizada porque os dados não apresentaram

distribuição normal. A magnitude da correlação foi medida seguindo o parâmetro: fraca = 0,10 – 0,39; moderada = 0,40 - 0,70; forte = 0,70 - 0,80; muito forte = 0,80 - 0,99 (Cohen 1988, 1992).

**Tabela 1 - Correlação de Ro Spearman idade X nível de alfabetização**

	Idade	Nível de alfabetização
Idade	—	—
Nível de alfabetização	0.554***	—

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Fonte: dados organizados pelas autoras com auxílio do Jamovi.

A idade apresentou uma correlação positiva moderada com tendência a forte em relação ao nível de alfabetização ( $r=0,554$   $p<0,001$ ), à medida que a idade aumenta, aumentam os níveis de alfabetização. Esse resultado é compatível com o processo de evolução porque passam as crianças quando estão sendo alfabetizadas.

Esse estudo contribuiu para proposição de intervenção pedagógica que pudesse promover uma melhor qualidade nos processos de alfabetização das crianças especialmente em turmas do 2º e 3º ano, cuja defasagem nessa investigação foi mais acentuada.

Mediante os resultados encontrados nesta investigação foi organizado um programa de capacitação<sup>41</sup> dos estudantes-pesquisadores e um programa de intervenção pedagógica precedida

<sup>41</sup> Objetivos da capacitação dos estudantes: Investigar e compreender as perspectivas dos sujeitos participantes sobre o assunto; compreender os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento; abordar a fundamentalidade da experiência e da interação nas intervenções, bem como compreender os processos de abstração reflexionante e equilíbrio nos processos cognitivos; refletir sobre o próprio exercício docente para a superação das dificuldades de aprendizagem; compreender quais práticas pedagógicas são exitosas no âmbito escolar e como elas funcionam; compreensão de que o uso de materiais concretos auxilia na aprendizagem quando utilizados com boas intervenções.

por 5 observações e 12 intervenções pedagógicas, durante o período de fevereiro a junho de 2023. O quadro 1 apresenta algumas das atividades que foram desenvolvidas nesse período.

**Quadro 1 - atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas**

<b>Nome da atividade</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivos e/ou aprendizagem esperada</b>
Caixa de alfabetização	O jogo visa estimular o reconhecimento, leitura e aplicação das letras, assim como, associá-las aos sons que possuem e deixar mais claro a diferença de “letra” e “sílabas”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OLsKVad_Wrc">https://www.youtube.com/watch?v=OLsKVad_Wrc</a> - Ler e identificar as letras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar as letras aos sons e a cada palavra especificamente.</li> <li>- Estimular o hábito de leitura.</li> <li>- Conhecer as letras e quando serão aplicadas.</li> <li>- Fomentar a consciência fonológica.</li> </ul>
Jogo das sílabas	O jogo não necessita de material concreto, a criança que inicia o jogo deve escolher uma palavra qualquer, sendo que, o próximo jogador precisa falar uma palavra que inicia com a sílaba final da palavra dita anteriormente. Não pode haver repetições e ganha quem acertar mais palavras. Adaptação do jogo “palavras encadeadas”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a sonoridade das sílabas.</li> <li>- Aumentar o vocabulário.</li> <li>- Resolver problemas.</li> <li>- Elaborar táticas.</li> <li>- Desenvolver raciocínio lógico.</li> <li>- Promover interação social.</li> <li>- Fomentar a consciência fonológica.</li> </ul>
Palavra dentro da palavra	A atividade consiste em um jogo de memória, sendo que cada jogador deve virar duas cartas para encontrar a palavra dentro da palavra. Foi aplicada com dois grupos, cada um com 4 integrantes. Disponível em: <a href="http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/28.pdf">http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/28.pdf</a> - Descobrir e analisar os segmentos menores das palavras (sílabas e fonemas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir e analisar os segmentos menores das palavras (sílabas e fonemas).</li> <li>- Refletir sobre as correspondências entre o oral e o escrito.</li> <li>- Identificar sons semelhantes em palavras distintas.</li> <li>- Possibilitar a consciência fonológica.</li> </ul>

Jogo da velha da adição	O foco dessa atividade era possibilitar e reforçar o reconhecimento dos números, efetuar as contas de soma de números pequenos e trabalhar melhor o raciocínio lógico das crianças, já que precisavam pensar em qual “casa” escolher para, não só conseguirem realizar os problemas matemáticos, mas também, ganharem no jogo da velha. Disponível em: <a href="https://www.passeidireto.com/arquivo/121529045/jogo-da-velha-da-adicao">https://www.passeidireto.com/arquivo/121529045/jogo-da-velha-da-adicao</a> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar somas e subtrações mentalmente.</li> <li>- Estabelecer relação do resultado com a estratégia.</li> <li>- Cálculo mental.</li> <li>- Rede numérica.</li> <li>- Interação entre pares.</li> </ul>
Pega-varetas	Os estímulos que o pega varetas propõe trabalhar são: o exercício da paciência, atenção, a coordenação motora, agilidade e o incentivo a contar. Disponível em: <a href="https://www.papodaprofessoradenise.com.br/construa-um-jogo-pega-varetas/">https://www.papodaprofessoradenise.com.br/construa-um-jogo-pega-varetas/</a> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o raciocínio.</li> <li>- Trabalhar a coordenação motora.</li> <li>- Aprimorar a concentração.</li> <li>- Proporcionar o convívio social, interação e cooperação.</li> <li>- Estabelecer relação espaço/tempo.</li> <li>- Princípio da causalidade.</li> </ul>
Marcando pontos	Este jogo possui 40 cartões e pode ser jogado de 2 a 4 participantes. Vale ressaltar que houve adaptação, ao invés de ser de 1 a 5, foi de 1 a 10, ou seja, os alunos precisavam obter o total de 10 pontos com sua carta somada às cartas da mesa para ganhar a rodada. Fonte: Sônia Bessa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar estratégias e agilidade.</li> <li>- Realizar somas e subtrações mentalmente.</li> <li>- Construir a rede numérica de 1 a 10.</li> <li>- Cálculo mental.</li> <li>- Percepção de todo e parte.</li> <li>- Interação social.</li> </ul>
Feche a caixa	Ele possui doze cartas numeradas de 1 a 12 e é jogado com 2 jogadores. Os pontos que sobram ao final de cada rodada devem ser somados ao total de cada jogador, vence o jogo o último a atingir 45 pontos. Disponível em: <a href="https://jogoseducativos.hvirtua.com/feche-a-caixa">https://jogoseducativos.hvirtua.com/feche-a-caixa</a> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a soma realizada mentalmente.</li> <li>- Calcular números com unidades e dezenas.</li> <li>- Compreender a ideia de números antecessores e sucessores.</li> <li>- Aprender a perder e ganhar “jogadas”.</li> <li>- Desenvolver raciocínio lógico.</li> </ul>

Fonte: Bessa e Gonçalves (2023).

Todas as intervenções pedagógicas foram realizadas no âmbito escolar, no horário vespertino com aporte na epistemologia genética.

## **Considerações finais**

Os resultados da sondagem realizada com as crianças do Jardim II ao 3º ano permitiram verificar uma acentuada defasagem nos processos de leitura e escrita dos estudantes. Nenhuma das crianças conseguiu chegar ao nível mais evoluído em que consegue dominar as correspondências entre fonemas e grafemas. A defasagem maior foi constatada nas crianças do 3º ano, com resultados mais elementares que aqueles do 2º ano, indicando que o impacto da pandemia da Covid-19 foi mais 'agressivo' em relação a essas crianças que, por quase dois anos, não tiveram aulas presenciais e os recursos tecnológicos disponíveis limitaram-se ao celular e ao aplicativo Whatsapp.

Os estudantes do sexo masculino tiveram melhores níveis de alfabetização que do sexo feminino. O ano escolar foi um forte preditor dos níveis de alfabetização. Crianças de jardim II e 1º ano tiveram níveis similares e correspondentes ao ano escolar e a idade dos participantes. Já o 2º e 3º ano foram aqueles estudantes com maior defasagem e especialmente o 3º ano, com aprendizagem mais comprometida que os demais grupos.

É possível que esses resultados sejam o impacto direto da pandemia da Covid-19 e o isolamento imposto a essas crianças em decorrência da crise sanitária que se abateu sobre a humanidade entre os anos de 2020 e 2021. Quando essas crianças voltaram à escola, o nível de alfabetização era semelhante ao das crianças do Jardim II e 1º ano. Tal situação requer uma proposta de intervenção pedagógica que possa permitir uma evolução dessas crianças.

## Referências

- BESSA, S.; COSTA, V. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas, **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.
- BRANDÃO, A. C. P. et al. (Orgs.). **Jogos de alfabetização**. Brasília/Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.
- COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. et al. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; RIBEIRO, C P. Construção do conhecimento. **Revista Scheme**. Volume 11 Número Especial/2019.
- MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NUNES, T. et al. **Teaching and Learning About Whole Numbers in Primary School** (ICME-13 Topical Surveys) (English Edition). London: Springer Open, 2016.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **Psicologia da Criança**. São Paulo: Bertand Brasil. 2012.
- SILVA, A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: CRV, 2011.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2020

## CAPÍTULO 11

### POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM SALA DE AULA: O CASO DO PIBID PEDAGOGIA DA UNU DE ANÁPOLIS CSEH NELSON DE ABREU JÚNIOR

Elson Marcolino da Silva<sup>42</sup>

Letícia Carvalho Silvestre Macêdo<sup>43</sup>

Alice Resende de Souza Fernandes<sup>44</sup>

Isabella Silva de Sousa<sup>45</sup>

Júnia Patrícia de Souza Gonçalves<sup>46</sup>

Priscylla da Rocha Santiago<sup>47</sup>

Rebecca Rodrigues Vasconcelos<sup>48</sup>

Uzielita Bernardes Costa<sup>49</sup>

Veida Talia Vieira Alves Quinteiro<sup>50</sup>

PIBID de Pedagogia do Câmpus Central

CSEH Nelson de Abreu Júnior - Contato: [elson.silva@ueg.br](mailto:elson.silva@ueg.br)

---

<sup>42</sup> Docente da UEG, e Coordenador do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [elson.silva@ueg.br](mailto:elson.silva@ueg.br)

<sup>43</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [leticiahcsmacedo@gmail.com](mailto:leticiahcsmacedo@gmail.com)

<sup>44</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [alice.resende@outlook.com](mailto:alice.resende@outlook.com)

<sup>45</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [iisabella640@gmail.com](mailto:iisabella640@gmail.com)

<sup>46</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [juniapatricia305@gmail.com](mailto:juniapatricia305@gmail.com)

<sup>47</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [pri12342002@gmail.com](mailto:pri12342002@gmail.com)

<sup>48</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [rebeccavasconcelos22@gmail.com](mailto:rebeccavasconcelos22@gmail.com)

<sup>49</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [u\\_zielita@hotmail.com](mailto:u_zielita@hotmail.com)

<sup>50</sup> Acadêmica da UEG e bolsista de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia na UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. [veidataliaa@gmail.com](mailto:veidataliaa@gmail.com)

## Introdução

Neste artigo traz-se como objetivo propor reflexões e debates sobre os desafios e as possibilidades de salas de aula, a partir das experiências que o grupo de bolsistas do PIBID Pedagogia da UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior vem desenvolvendo desde novembro de dois mil e vinte e dois. Trata-se, principalmente, da Coordenação da área e de oito bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID. Para orientar as reflexões e análises deste artigo, elegeu-se o seguinte problema - Levando em consideração a atuação das bolsistas na escola campo, questiona-se: Quais são os principais desafios que professores e alunos enfrentam na realização do trabalho pedagógico em sala de aula? Diante dos desafios, existem, também, possibilidades em sala de aula? Se sim, quais são?

Metodologicamente, o artigo é fruto de estudos bibliográficos e de realização de trabalho de campo. Em relação a este último, os dados foram coletados no período de novembro de 2022 a março de 2023, por meio de observações das práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis em que as bolsistas desenvolvem atividades do PIBID Pedagogia.

Os dados foram registrados em protocolos de registros e analisados à luz dos pressupostos básicos da Análise de Conteúdo, o que possibilitou a criação de quatro categorias, sendo elas: a) Desafios dos professores e dos alunos durante o processo de alfabetização, b) Desafios dos professores em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula; c) Desafios de professores e alunos em relação à Educação Especial na escola, d) Possibilidades em sala de aula por meio de estratégias e práticas de letramentos.

O presente artigo está estruturado em dois itens. No primeiro, denominado "Educação escolar: alguns episódios

desafiadores”, apresentam-se considerações gerais sobre alguns desafios que, historicamente, ainda podem ser identificados em boa parte das escolas públicas brasileiras. O segundo item, intitulado “Sobre os desafios e as possibilidades em sala de aula no contexto investigado”, diz respeito aos resultados e discussões do estudo, por meio de quatro categorias de análise.

No sentido de manter os nomes dos sujeitos do estudo preservados, durante o texto nos referimos a eles por meio de códigos, em que “P” significa professor/a, seguidos das séries e anos das turmas do Ensino Fundamental analisadas.

## **Educação escolar: alguns episódios desafiadores**

A educação escolar brasileira já surge na segunda metade do século XVI, enfrentando desafios de diversas ordens. Poderíamos citar, por exemplo, desafios no âmbito pedagógico. No âmbito pedagógico, e sob a égide dos Jesuítas, praticamente toda a organização da educação escolar visava atender, sobretudo, aos interesses da “coroa portuguesa”. Tem-se início, então, a pedagogia tradicional na sua vertente religiosa. Naquele contexto, foram lançados os primeiros desafios à educação escolar, principalmente no sentido de “conciliar” a cultura dos povos indígenas, que já estava instalada no Brasil muito antes da “chegada” dos “europeus” ao País, com a cultura dos “brancos”.

Claro que a conciliação entre essas duas “culturas” não ocorreu, até porque isso não fazia parte das “políticas” educacionais do Estado naquela época. O que ocorreu, na verdade, foi um processo de aculturação por meio da pedagogia religiosa dominante, naquele momento histórico. Por meio dessa pedagogia, transformou-se a sala de aula num “laboratório” da Igreja Católica, onde os professores eram, na maioria, padres que tentavam transformar os “nativos” em fiéis da “Santa Eucaristia”.

Do século XVI até o século XXI, a quantidade de desafios que as escolas brasileiras enfrentam é imensurável. Sem termos, aqui, a pretensão de se esgotar esses desafios, podemos elencar alguns que têm impactado, direta e indiretamente, a educação escolar pública brasileira. Começemos pela questão das “tecnologias”.

Para Carraturi e Dellagnelo (2022), a educação escolar sempre se utilizou das tecnologias disponíveis nas suas práticas. Entretanto, com a evolução digital, na segunda metade do século XX, as tecnologias digitais passaram a fazer parte, cada vez mais intensamente, do mundo do trabalho e da pesquisa, até chegarem às residências e às escolas, nas últimas décadas desse século.

No Brasil, o panorama das políticas públicas relacionadas às tecnologias educacionais tem sido marcado por desafios e dificuldades significativas. Apesar do pioneirismo, demonstrado na implementação de iniciativas nesse campo a partir da década de 1980, a falta de continuidade e a fragmentação de investimentos e ações resultaram em disparidades significativas em termos de acesso à utilização pedagógica das tecnologias digitais nas escolas do país.

Esse abismo da desigualdade ficou muito nítido assim que foi decretado o estado de calamidade pública, com a Covid-19, e com ele o fechamento das escolas. Nesse contexto, as tecnologias educacionais que, anteriormente, eram consideradas complementares ou, mesmo, dispensáveis em muitos casos para o ensino, tornaram-se indispensáveis para garantir a continuidade do processo de aprendizagem. As tecnologias digitais tornaram-se hegemônicas no momento mais crítico da pandemia da Covid-19. Entretanto, o Estado brasileiro praticamente não adotou políticas educacionais, nem sequer básicas, nessa área.

Outro desafio que tem sido colocado nas últimas décadas à educação escolar diz respeito às capacidades socioemocionais. Para Filgueiras e Alves (2022), em um mundo em constante

transformação, deve-se levar em conta, no campo educacional, além dos aspectos formativos, os de desenvolvimento de competências socioemocionais. Não somente aprender regras gramaticais e matemáticas, mas, também, como lidar com a capacidade de colaboração, a regulação das emoções, como desenvolver o pensamento crítico e criativo. Para essas autoras, as competências cognitivas, aliadas às socioemocionais, potencializam o desenvolvimento dos estudantes.

Contudo, precisamos refletir sobre os fundamentos teóricos “tradicionais” e conservadores que ainda orientam boa parte das “pedagogias” de sala de aula das escolas brasileiras e buscar alternativas para superá-los. Caso contrário, muito dificilmente as escolas conseguirão ajudar os seus alunos também no seu desenvolvimento socioemocional. Para Filgueiras e Alves (2022), um dos grandes desafios para a educação do século XXI reside no fato de ela conseguir lidar com a capacidade de gerenciar as competências socioemocionais, tanto de professores e gestores quanto dos alunos. E estimular a comunidade escolar é essencial para desenvolver de maneira respeitosa para si mesmo e para os outros nos alunos.

A questão da falta de compreensão do que seja a infância e como ela deve ser reconhecida e trabalhada nas escolas é, também, outra questão que tem desafiado, principalmente, professores, gestores e pais de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para Castro (2022), a “primeira” infância é crucial no desenvolvimento humano, pois é nessa fase que são construídas estruturas cerebrais e habilidades fundamentais para a vida futura da criança. De acordo com essa mesma autora, impactos negativos ou positivos, na fase da “primeira infância”, podem ter um grande impacto na saúde mental e física da criança, afetando, também, a sua vida na fase adulta. Mas, será que os professores e professoras que atuam, principalmente, nos anos iniciais de escolarização têm formação suficiente para alcançar esses conceitos?

Castro e Callou (2022) destacam a importância e a necessidade de investimentos públicos nessa fase da vida da criança, mostrando como os cuidados adequados, à nutrição, e um ambiente propício para o desenvolvimento são cruciais na primeira infância. Ter acesso à educação e programas, como o Sistema Único de Saúde (SUS), Estratégia de Saúde da Família (EFS) e o Bolsa Família, são essenciais para o auxílio de crianças e famílias em situação de baixa renda, pois auxilia no bom desenvolvimento da criança.

Recentemente, a “pandemia” afetou diretamente as crianças na fase da “primeira” infância, atrasando seu desenvolvimento físico e mental, devido à falta de interações sociais, pouco ou nenhum acesso à escola nesse período e, em alguns casos, pouco apoio e ajuda familiar. Muitas crianças, principalmente da classe social menos favorecida economicamente, não conseguiram ser alfabetizadas nas escolas, pois não podiam frequentar presencialmente as instituições escolares e nem conseguiam assistir às aulas à “distância”, por falta de espaço adequado ou internet.

É importante destacar, também, a relevância do investimento urgente em políticas públicas intersetoriais, envolvendo saúde, educação e assistência social, para reduzir os impactos da “pandemia” com programas de recuperação de aprendizagem e mais políticas de transferência de renda, visando, também, promover o bem-estar das crianças e a igualdade de oportunidades.

Concordamos com Castro e Callou (2022) quando entendem que o cenário atual da educação brasileira demanda ações urgentes que enfrentam os desafios imediatos, ao mesmo tempo em que se comprometem com o futuro. Não existe uma solução mágica para resolver os desafios, sendo eles muitos e complexos, que ainda assolam as escolas públicas brasileiras em todos os seus níveis e modalidades. Contudo, é fundamental que os três níveis de Governo articulem-se e criem políticas públicas educacionais.

Algumas ações que podem gerar políticas estruturantes já estão em desenvolvimento, como o Fundeb, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e a formação de professores. A implementação bem-sucedida dessas mudanças depende de vários fatores, incluindo melhorias na governança, revisão das carreiras do magistério e investimento em tecnologia e conectividade.

## **Sobre os desafios e as possibilidades em sala de aula no contexto investigado**

A análise do *corpus* da pesquisa nos possibilitou a criação de quatro categorias que, por meio delas, foi possível analisar alguns desafios e possibilidades de professores e alunos no que diz respeito às suas práticas pedagógicas no contexto escolar investigado.

### **Categoria de análise 1- Desafios dos professores e dos alunos durante o processo de alfabetização**

A análise do *corpus* do estudo nos possibilitou a criação desta categoria de análise que nos permitiu refletir sobre os desafios que professores e alunos enfrentam em sala de aula no que diz respeito à alfabetização. Assim é que, em relação aos desafios que professores e alunos enfrentam em sala de aula e durante o processo de alfabetização, identificamos: “Dificuldades das professoras em trabalhar a alfabetização junto às crianças, na medida em que apresentavam níveis acentuados de alfabetização” sendo que, algumas delas estavam, ainda, na fase das “garatujas” e outras nos “níveis pré-silábico e silábico” de alfabetização. Talvez, a causa desses níveis de alfabetização das crianças tão acentuados, que têm trazido dificuldades para as professoras,

esteja relacionada ao fato de “alguns alunos/alunas não terem frequentado a Educação Infantil nos níveis finais”, muitos, inclusive, “apresentavam dificuldades em manusear o lápis durante as atividades” (P2°C, P1°C).

Por meio desta categoria foi possível, também, analisar que as professoras aparentavam ter dificuldade em diagnosticar, por meio das tarefas que eram encaminhadas para casa, se, de fato, algumas crianças estavam desenvolvendo o seu processo de alfabetização, pois chegou ao conhecimento da escola que “alguns familiares realizam as tarefas escolares dos seus filhos, alunos da escola” (P1°C).

Segundo Júlio e Brambilla (1999), muitos professores, inclusive os que trabalham com a alfabetização, esperam encontrar em sala de aula o aluno “ideal”, no sentido de que ele já estaria com as capacidades e habilidades desenvolvidas para um determinado ano ou série escolar, esquecendo-se do aluno “concreto”, “real” que se apresenta em sala de aula. No que diz respeito à alfabetização, pode ser que muitos professores tenham mais dificuldade de trabalhar níveis acentuados de alfabetização das crianças. Assim, ter apenas essa expectativa do aluno “ideal” em sala de aula pode encobrir a percepção dos professores.

## **Categoria de análise 2- Desafios dos professores em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula**

A criação dessa categoria nos possibilitou identificar que tanto professores, quanto os alunos da escola estudada apresentam dificuldades em lidar com o fenômeno indisciplinado. Assim é que as falas “manutenção do controle da disciplina da turma, por parte do professor durante as aulas” (P1), quando “alguns alunos falam muito alto e não ficam sentados em seus devidos lugares” foram identificadas no *corpus* do estudo.

Segundo Aquino (2016), a questão da indisciplina na escola tem uma relação direta com a questão social. Neste sentido, só é possível ter uma compreensão sobre esse fenômeno à luz da realidade social. Ainda, e de acordo com esse mesmo autor, a indisciplina escolar não é um tema priorizado no âmbito educacional e, nesse sentido, parece não haver preocupação na compreensão desse fenômeno. Na maioria das escolas predomina um ambiente “militarizado” em que a “subjetividade” do aluno também não é considerada durante a realização do trabalho escolar.

Muitos comportamentos e atitudes de alunos e alunas apresentados em sala de aula, que são considerados “indisciplinados”, na maioria das vezes são, na verdade, frutos da incapacidade, técnica e pedagógica, da própria escola em lidar também com essa questão. Os eventos que ocorrem em sala de aula, e que são considerados como indisciplina, na maioria das vezes não o são.

Como todo e qualquer ser humano, os alunos e alunas possuem necessidades fisiológicas, de “falas”, de expressão. E quando o professor assume a concepção autoritária em sala de aula, ele pode não ser capaz de compreender, de forma reflexiva, essas necessidades dos alunos, taxando-os de indisciplina. Existem grandes conflitos de expectativas entre alunos e professores em sala de aula e, nesse contexto, há professores que entendem a “indisciplina” dos alunos como justificativa para o não aprendizado deles.

Por outro lado, em relação aos alunos, eles entendem que a intervenção do professor no aprendizado é fundamental, entretanto, nesse processo de intervenção pedagógica o diálogo também é igualmente importante para que os alunos tenham “vozes” em sala de aula, sendo considerados como sujeitos de aprendizagens. Como possível estratégia de superação dos desafios que as escolas enfrentam no que diz respeito à indisciplina

dos alunos, é necessária a “quebra” de paradigmas, que leva à profunda revisão das visões de mundo, de sociedade e de práticas pedagógicas escolares.

### **Categoria de análise 3 – Desafios de professores e alunos em relação à Educação Especial na escola**

Na continuidade de realização do estudo do *corpus* da pesquisa, foi possível, também, a criação desta categoria que nos possibilitou identificar e analisar as dificuldades que professores e alunos enfrentam em relação à Educação Especial na escola investigada. Assim é que, em relação aos desafios, os dados apontaram: “resistência dos alunos especiais na realização de atividades em sala de aula” (P2ºA), “falta de apoio do pessoal de AEE” (P2ºA), “ansiedade dos alunos especiais para terminar logo a prova, apresentando impaciência em esperar os demais colegas concluírem a atividade” (P2º B), “dificuldades de fala e na leitura dos textos de alunos com transtorno do espectro autista”, que os impediam de participar ativamente das aulas (P2ª A).

Também, os dados apontaram que, pelo fato de alguns alunos não terem laudos médicos, que possibilitaram o diagnóstico “oficial” dos transtornos de aprendizagens, essa situação influencia no processo de aprendizagem deles, principalmente em relação “ao acompanhamento da leitura e da escrita, por parte dos professores”, bem como na “concentração nas atividades de sala”, e “enxergar o que a professora escreve no quadro” (P2ºB).

Segundo Sousa e Prieto (2002), a Educação Especial é uma modalidade da Educação Básica brasileira que visa atender os portadores de necessidades educativas e os superdotados. Ainda e de acordo com esse autor, nessa modalidade deve-se garantir oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades

especiais. O Estado, em parceria com a sociedade civil organizada, deve planejar e implementar mais políticas educacionais, também para a Educação Especial.

Mantoan (2003) relaciona a inclusão dos portadores de necessidades educativas à Educação Especial. Para ela, as políticas e práticas escolares de “inclusão” desse segmento da sociedade devem ser um processo contínuo e que envolva, principalmente, formação e capacitação de professores, adaptação de espaços físicos nas escolas e a mudança de atitudes da escola em relação à diversidade de inclusão. Para isso, é importante o cumprimento das legislações internacionais e nacionais que garantam a “inclusão” escolar.

A inclusão de alunos “especiais”, tanto na sociedade como na educação escolar, é um processo fundamental para garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas limitações físicas e psicológicas. A educação “inclusiva” não é apenas uma questão de justiça social, mas, também, uma forma de enriquecer a experiência educacional para todos os alunos, desenvolvendo valores como respeito, empatia e tolerância à diversidade.

#### **Categoria de análise 4 - Possibilidades em sala de aula por meio de estratégias e práticas de letramentos**

A presente categoria surgiu da necessidade que sentimos em identificar e analisar as possibilidades de estratégias e práticas de letramentos em sala de aula. Para Kleiman (1995), o fenômeno letramento deve ser entendido em sua pluralidade, e diz respeito a conjuntos de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ainda, e segundo essa mesma autora, o letramento tem-se ampliado na medida em que sofre as influências sociais, culturais, políticas de cada época e tem se ramificado para várias outras áreas e suportes como, por exemplo, o “digital”, letramento digital;

“acadêmico”, letramento acadêmico; “matemático e números”, numeramento; “história”, historiamento; “literatura”, letramento.

Nesse conjunto, estão presentes as estratégias, os meios e as técnicas que são usados para o desenvolvimento de práticas de letramentos em vários domínios e agências sociais. A escola, na perspectiva dos letramentos, também é uma instituição que pode valer-se de práticas e estratégias de letramentos para a realização do seu trabalho pedagógico, tanto em sala de aula como também em outros espaços escolares.

No universo aqui estudado, ou em salas de aula de uma escola pública de nível Fundamental, pudemos perceber a presença de diversas práticas e estratégias de letramentos. Por exemplo quando, durante a realização de uma avaliação institucional em sala de aula, “a professora lia as questões para os alunos os orientando no que tinha que ser feito e, ao mesmo tempo, fazia perguntas introduzindo-as ao dia a dia do aluno para que ele refletisse melhor sobre suas vivências e, assim, respondesse às questões da prova” (P1A).

Também, identificamos outras práticas e estratégias de letramento em sala de aula na medida em que se trabalhou, “por meio de desenhos”, as diferenças entre os gêneros culturais, para que as crianças identificassem e relacionassem uma com a outra as diferenças entre si. No corpus do estudo identificamos, ainda, o letramento musical na medida em que a professora usou uma música para que os alunos identificassem as vogais nas palavras (P1ªA). Para Souza (2015), o letramento musical é uma abordagem pedagógica que pode ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e sensíveis às diferentes formas de expressão cultural.

Neste sentido, o letramento musical é um processo que envolve a compreensão e a produção de diferentes linguagens musicais, incluindo a leitura e a escrita em vários suportes, como

partituras, a percepção auditiva, a compreensão de estruturas musicais, a produção de sons e a improvisação. Sendo a música uma linguagem universal, ela pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Dentre os benefícios do letramento musical para a alfabetização infantil, destacam-se a melhora da capacidade de concentração, da memória, da coordenação motora e da criatividade, além do desenvolvimento de escuta atenta, análise e síntese, de raciocínio lógico e de resolução de problemas.

## **Considerações finais**

Ainda que as reflexões, aqui, apresentadas encontrem-se abertas para críticas e construções, pudemos inferir que os principais desafios que professores e alunos enfrentam em sala de aula envolvem fatores relacionados à alfabetização, à indisciplina dos alunos e à Educação Especial. Entretanto, inferimos, também, que, no contexto estudado, vislumbram-se possibilidades em sala de aula, na medida em que professores diversificam suas estratégias de ensino visando contribuir na formação dos alunos. Os desafios e as possibilidades, analisados no estudo, foram considerados fundamentais para repensar a formação inicial das bolsistas do PIBID Pedagogia.

## **Agradecimentos**

Agradecemos à Capes, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pelas bolsas concedidas. Agradecemos, também, à Universidade Estadual de Goiás, pela concessão das bolsas PIBID.

## Referências

- AQUINO, Júlio Groppo. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016.
- BRAMBILLA, L. H.; JÚLIO, A. A. Percepção do professor sobre o processo de alfabetização, **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 16, n. 2, p. 28–36, ago. 1999.
- CARRATURI, Maria Alice; DELLAGNELO, Lúcia. Novas tecnologias e o futuro da educação básica. *In*: CASTRO, Maria Helena. Guimarães; CALLOU, Raphael (coord.). **Educação em pauta 2022:** desafios da educação básica no Brasil. Brasília: OEI, 2022, 251-266 p.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães; CALLOU, Raphael (coord.). **Educação em pauta 2022:** desafios da educação básica no Brasil. Brasília: OEI, 2022.
- FILGUEIRAS, Tatiana; ALVES, Gisele. Competências Socioemocionais. *In*: CASTRO, Maria Helena Guimarães; CALLOU, Raphael (coord.). **Educação em pauta 2022:** desafios da educação básica no Brasil. Brasília: OEI, 2022, p. 233-247.
- KLEIMAN, B. Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 47-72.

## **CAPÍTULO 12**

### **FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO PIBID**

Gisele Gomes Avelar Bernardes<sup>51</sup>

Nilva Alves da Rocha<sup>52</sup>

PIBID de Pedagogia do Câmpus Central,  
Unidade Universitária de Goianésia  
Contato: gisele.bernardes@ueg.br

#### **Introdução**

Este artigo é um relato de experiência realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica e de narrativas geradas por meio de entrevistas com estudantes que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEG/Unidade de Goianésia e que atuam em uma escola campo da rede municipal, situada na região oeste, na cidade de Goianésia, em Goiás. A instituição atende estudantes de classe econômica mais vulnerável com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano.

Os estudantes bolsistas do PIBID realizaram suas ações nas turmas de Ensino Fundamental com o projeto de alfabetização. O objetivo foi investigar a contribuição do Programa Institucional

---

<sup>51</sup> UEG- Campus Central/UnU – Goianésia, PIBID, subprojeto Pedagogia/Alfabetização. E-mail: gisele.bernardes@ueg.br

<sup>52</sup> Escola Campo-Goianésia, PIBID, subprojeto Pedagogia/Alfabetização. E-mail: nilvarocha28@hotmail.com

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente para atuar nos anos iniciais. A questão central deste trabalho é, então, como as práticas efetivas propostas no subprojeto do Pibid estão contribuindo para a formação docente dos licenciandos?

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira. Somos um grupo composto de dez acadêmicos, professora supervisora e coordenadora de área que fazem parte da UEG, unidade universitária de Goianésia.

De acordo com o subprojeto do PIBID de pedagogia/alfabetização, propõe-se várias atividades que devem ser realizadas pelos bolsistas: atividades que envolvam a prática docente na escola campo, a pesquisa, o planejamento, as participações em eventos acadêmicos, dentre outras.

Nesses termos, Mizukami (2013) afirma que é necessário que os acadêmicos bolsistas vivenciem na prática o que se ensina na teoria para a formação inicial, bem como as estratégias de ensino que possam ser usadas em sala de aula para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e conhecer a escola em um todo, agregando as investigações científicas que a profissão exige.

A compreensão e a prática de atitude investigativa podem ajudar professores a identificar e analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para análise de episódios e situações complexas de sala de aula e da vida escolar (Mizukami, 2013, p. 27).

O texto traz inicialmente a fundamentação teórica, em seguida, no desenvolvimento discute a inserção do estudante na

escola campo, posteriormente o planejamento e a participação dos estudantes bolsistas no IV seminário institucional PIBID e na Residência Pedagógica. E por fim, as contribuições na formação inicial do estudante de pedagogia.

## **Docência: a formação inicial e o papel do PIBID**

O curso de Pedagogia é fundamental na formação docente, pois é na formação inicial que ocorre a apropriação dos pressupostos teórico e prático que servirão de suporte ao trabalho do professor, contribuindo na formação dos saberes docentes. Nesse sentido, os saberes docentes adquiridos são reformulados ao longo de sua trajetória de vida. O professor é um profissional que deve estar constantemente se atualizando para o aperfeiçoamento de suas práticas em sala de aula. Assim, Libâneo (2001) descreve como deve ser o processo formativo a respeito da atividade docente:

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas (p. 36).

Em relação aos cursos superiores de formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Artigo 61, com nova redação pela Lei nº 12.014, de 13 de outubro de 2009, prevê a formação específica para cada área com disciplinas dedicadas à parte pedagógica, entretanto, ainda prevalece nos cursos de licenciatura um foco na área disciplinar do curso e pouca atenção direcionada à formação pedagógica.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 2014, p. 19-20).

Para Gatti (2010), falta no Brasil um instituto próprio, formador de profissionais da educação, ou seja, um centro formador de professores com uma base formativa comum. Em alguns países, “há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (Gatti, 2010, p. 1358).

Os cursos de licenciaturas formam professores para a educação básica. Diante dos desafios, a cada dia mais complexos ao ensino nas

escolas, os debates envolvendo as licenciaturas se intensificam nas academias, principalmente em relação aos eixos formativos, embora seja evidente que os problemas educacionais não estão restritos às condições de formação inicial e continuada dos professores.

No entanto, observa-se que ainda há um distanciamento entre os cursos de formação de professores e a profissão docente, as atividades pedagógicas, o cotidiano e as rotinas escolares, enfim, falta um entrelaçamento entre as licenciaturas e a realidade dos que pisam o chão da escola. “A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (Gatti, 2010, p. 1375).

Sforni (2012) destaca a importância da teoria nos cursos de formação. Sem a bagagem teórica, torna-se quase impossível uma reflexão sobre a prática, dificultando a reorganização das atividades docentes. Em consonância com esse pensamento, Garcia e Alves (2012) salientam que não há como desvincular a teoria da prática, pois esta é a teoria em movimento, e, em contrapartida, a teoria se dá a partir dos estudos reflexivos sobre a prática. Nesse sentido, o autor destaca que a formação docente exige uma relação entre o domínio teórico e os processos envolvidos na aprendizagem.

Garcia e Alves (2012) citam a formação acadêmica (cursos de licenciatura e cursos de pós-graduação), o cotidiano da escola e suas práticas pedagógicas, as políticas públicas de formação, os movimentos sociais, as pesquisas em educação, as mídias, as vivências nos tempos e espaços sociais (cidade, campo e outros). Para as autoras, é preciso fortalecer esses contextos de formação, pois todos são válidos e cumprem papel primordial na construção de uma identidade docente e no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Portanto, o processo formativo de professores implica uma reflexão teórica a partir da compreensão da prática, ou seja, os professores devem investigar a sua própria atividade e, diante disso, construir seus saberes e práticas, num movimento contínuo.

Assim, Sforzi (2012) aponta que a escola é um lugar que possibilita o desenvolvimento humano, intimamente relacionado à apropriação de conhecimento teórico das diversas disciplinas escolares. Entre os muros da escola é que se percebem os resultados de uma formação adequada ou precária e, especialmente, é dentro dessa instituição que se compreende a necessidade de uma verdadeira formação docente.

Nesse contexto de formação docente, o PIBID vem com a finalidade de proporcionar a inserção do estudante de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de futuros docentes. O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criado em um cenário de formulação de políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O programa busca a formação do estudante de Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores e a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica.

Por meio do programa, os estudantes dos cursos de Licenciaturas podem envolver-se, desde o início de sua formação, em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas públicas de Educação Básica, que vão desde o conhecimento de questões de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas pedagógicas de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, o PIBID aproxima a universidade à realidade da escola, locus de atuação dos futuros profissionais da educação, pois

por meio do contato com as escolas e das atividades desenvolvidas, os bolsistas de iniciação à docência tiveram a oportunidade de entrar em contato direto com a escola e os alunos. E, também passaram pela experiência da formação pedagógica que ocorre nas escolas, sem ser professor formado. Com isso enriqueceram sua formação, através das experiências vividas, das atividades, das pesquisas e dos estudos desenvolvidos durante o projeto, além de participar de um programa que demonstra preocupação com uma temática pouco valorizada que é a formação inicial de professores.

## **Breve histórico do PIBID**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve início no ano de 2006, nas Instituições Federais de Ensino e no ano de 2009 foi introduzido como política de Estado relacionado à formação de professores em todo o país, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009). O PIBID tem por objetivo incentivar a iniciação à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica.

A partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, da Capes (BRASIL, 2007) e da ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), sua Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa se consolidou.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica

para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Brasil - Capes, 2014).

A formação inicial de professores passou a ter espaço na Capes, sobretudo com a criação do Departamento de Educação Básica. De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 da Capes (Brasil, 2010), o PIBID tem uma série de objetivos vinculados ao estreitamento das relações entre as universidades e as escolas como estão listados na Tabela.

**Tabela 1 - Objetivos do PIBID**

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
II - contribuir para a valorização do magistério;
III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Fonte: Adaptado de Brasil (2010).

De acordo com os objetivos citados, o programa deve proporcionar uma formação inicial que una a prática com a teoria e contribuir para a formação de professores, por meio da vivência, aprendizagem e trocas de experiências com os professores da Educação Básica e, ainda, possibilita aos licenciados um contato mais profícuo com os alunos das escolas e com a realidade da Educação Básica.

Embora o PIBID seja um programa de âmbito nacional, cada instituição de ensino superior elabora seu Projeto Institucional, que é composto por vários subprojetos, ou seja, cada curso de licenciatura da instituição concorre com seu subprojeto. Uma vez organizado o projeto institucional este será selecionado, ou não, através de chamada pública promovida pela Capes que, para fins de participação dos editais de seleção, é necessário, segundo o art.13 da Portaria nº 096 da Capes de 18 de julho 2013, o Projeto Institucional e este deve contar com todas as especificações, apontadas na Tabela 02:

**Tabela 2 - Características do Projeto Institucional**

I - a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do PIBID, evitando a dispersão de esforços;
II - a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;
III - a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;
IV - as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
V - o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;

VI - a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

VII - sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2010).

O resultado da seleção é submetido à presidência da Capes para homologação e publicação no Diário Oficial da União. O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 da Capes (Brasil, 2010), publicado no Diário Oficial da União, apresenta a organização do PIBID, conforme sistematizado na Tabela 3:

**Tabela 3 - Organização acadêmica do PIBID**

I – bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II – coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição zelando por sua unidade e qualidade;

III – coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e, c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades;

IV – professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

V – projeto institucional: projeto a ser submetido à Capes pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Fonte: Brasil (2010). Elaborado pelas autoras (2023).

O projeto institucional aprovado pela Capes deve conter os objetivos e as metas a serem alcançadas por cada subprojeto. Para a organização e desenvolvimento do PIBID na instituição, é necessário coordenador institucional, coordenador de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, que são os discentes dos cursos de licenciatura. Todos os envolvidos são os responsáveis pela execução do projeto, cabendo aos coordenadores de área prestar conta por meio de relatórios de todas as atividades desenvolvidas, que somados aos demais subprojetos da instituição compõem o relatório final que é sistematizado pelo coordenador institucional.

## **Experiência na escola campo: algumas reflexões**

Os bolsistas de iniciação à docência são inseridos na realidade escolar, com tempo destinado para observação e conhecimento do espaço escolar e, também em momentos pontuais, auxiliam os professores do Ensino Fundamental inserindo-se, desse modo, na rotina da escola. Juntamente com a professora supervisora e coordenadora de área, dão início às pesquisas e estudos para a preparação dos planos de intervenção que posteriormente são aplicados e sistematizados para o avanço dos alunos atendidos pelos bolsistas.

Muitos bolsistas relatam a insegurança em atuar na prática junto aos professores regentes e aos alunos na escola campo. Nesses momentos sempre é ressaltado, junto aos bolsistas, a importância em conciliar a prática com a teoria para o avanço de

cada acadêmico. Libâneo (1994) destaca que é preciso muito mais que vocação para ser professor é apenas experiência prática não é suficiente para a qualidade do trabalho do professor:

[...] A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (Libâneo, 1994, p. 28).

É possível verificar o avanço dos bolsistas no decorrer do programa com participação nas atividades propostas, inserindo a pesquisa como elemento primordial para sua atuação prática, buscando, inclusive, outras formas de trabalhar para melhor desempenho dos alunos atendidos na escola campo. Nesse sentido, o PIBID pode contribuir no embasamento teórico e prático como relata alguns bolsistas de iniciação à docência:

“O PIBID fortaleceu minha ideia de ser uma professora de excelência, na escola tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos, trazendo para a sala de aula a teoria apreendida na universidade para ser conciliada com a prática” (Relato oral/ escrito<sup>53</sup>).

“O PIBID contribuiu de forma significativa para minha formação acadêmica, hoje me sinto mais preparado para assumir uma sala de aula, hoje tenho certeza que quero ser um professor” (Relato oral/escrito<sup>54</sup>).

<sup>53</sup> Relato da Bolsista 1 de iniciação à docência, em setembro de 2023.

<sup>54</sup> Relato do Bolsista 2 de iniciação à docência, em outubro de 2023.

“Estou muito segura de dar o próximo passo na minha trajetória acadêmica, ou seja, dar início a minha Prática Pedagógica/ Estágio Supervisionado, pelo fato do PIBID ter ampliado meus conhecimentos sobre o que é estar em uma sala de aula” (Relato oral/escrito<sup>55</sup>).

## **Experiência em evento científico: planejamento e participação**

Neste tópico, será relatado como ocorreu o planejamento e a participação dos bolsistas no IV Seminário Institucional PIBID e Residência Pedagógica com a temática, “Os desafios dos programas PIBID e Residência Pedagógica na construção de políticas públicas para a formação de professores”. Foi proposto de forma desafiadora aos acadêmicos bolsistas o estudo, pesquisa e produção de um tema que tenha como objetivo ampliar o conhecimento deles sobre o processo de alfabetização e letramento para auxiliá-los no atendimento e atuação em sala de aula, junto aos alunos na escola parceira desse programa.

No primeiro momento, foi realizada uma reunião com a coordenadora institucional que apresentou a proposta do evento, a arte e fez as orientações pertinentes ao evento. Em seguida, a coordenadora de área reuniu-se com a professora supervisora do PIBID, e estudantes bolsistas para orientações referentes à programação do seminário, bem como a participação deles nas palestras, oficinas pedagógicas e comunicações orais.

A participação em eventos científicos ajuda a direcionar a carreira para uma especialidade, com setores mais especializados da sua área de estudo sem necessariamente fazer uma especialização. A melhor forma de ingressar nesse meio é através de uma iniciação científica, que dará aos acadêmicos materiais para escrever artigos científicos e participar em eventos acadêmicos como mais do que um mero observador, oferecendo certificados que tem valor maior, enriquecendo dessa forma seu currículo.

<sup>55</sup> Relato da Bolsista 3 de iniciação à docência, em novembro de 2023.

O IV Seminário Institucional PIBID e RP aconteceu nos dias 27 a 29 de março de 2023. O evento foi realizado na modalidade on-line, com transmissão pela UEG TV, uma iniciativa da Coordenação de Programas e Projetos da Pró-Reitoria de Graduação (PRGIUEG), em parceria com as coordenações institucionais do PIBID e do Programa Residência Pedagógica da Universidade.

A programação incluiu oficinas, sessões orais para apresentação de trabalhos e palestras. A abertura aconteceu, no dia 27, com a promoção de palestra “Os desafios dos programas PIBID e Residência Pedagógica na construção de políticas públicas para a formação de professores”, com a participação dos professores Renato Barros de Almeida (PPGE/UnU Inhumas) e Roberto Barcelos (UnU Quirinópolis). O tema teve como objetivo apresentar uma perspectiva histórica das iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e a relevância da manutenção desses programas para a formação de professores de todas as áreas que constituem os projetos institucionais da UEG.

Quanto às oficinas, foram realizadas três que agregaram conhecimentos aos estudantes do programa. A oficina 1, com a temática: O impacto da pandemia no Ensino Fundamental I, abordou as consequências no processo de ensino aprendizagem, enormes perdas no processo de aprendizagem, principalmente na infância, período fundamental para a alfabetização e desenvolvimento cognitivo, houve também a perda da socialização no ambiente escolar.

Esse déficit promove outras dificuldades vivenciadas por alunos e professores, entre elas, a apatia, a depressão e até mesmo a violência; na oficina 2, a temática abordada foram “Os Benefícios da literatura infantil para o professor e para o aluno”, por meio da qual foi exposto a importância da literatura para o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. Já a oficina 3,

com o tema “O impacto do PIBID na alfabetização”, deixou bem evidenciado como o PIBID tem influenciado de forma positiva a vida acadêmica dos bolsistas e dos alunos atendidos na escola campo.

Quanto às comunicações orais, destacam-se o momento de planejamento e elaboração dos trabalhos em que os pesquisam, escrevem e apresentam as comunicações. Os temas das comunicações foram propostos pela coordenadora de área e professora supervisora, todos relacionados à escola campo, a partir da própria vivência da supervisora como professora regente na escola campo e das demais professoras regentes associando a prática dos acadêmicos durante a pesquisa. O subprojeto em execução é sobre alfabetização, os temas escolhidos referem-se a temática. É relevante destacar que as comunicações orais foram realizadas em duplas e trios.

#### Quadro 1 - temas dos trabalhos apresentados em comunicação oral no IV Seminário

Quant.	Tema dos trabalhos
1	O impacto da pandemia no Ensino Fundamental I.
2	Benefícios da literatura infantil para o professor e o aluno.
3	O impacto do PIBID na alfabetização.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

A partir dos temas escolhidos pelos estudantes bolsistas, evidenciou-se a preocupação com o processo de alfabetização e letramento dos alunos atendidos na escola campo. Portanto, as atividades de pesquisa e extensão consistem em excelente opção para a integração do profissional em formação e os diversos segmentos da sociedade, pois isso possibilita ao futuro professor um espaço dialógico e de construção de conhecimento.

Tais espaços são importantes para a formação de profissionais críticos, e requerem a abordagem de temas relevantes para o processo formativo do professor, de maneira que possa proporcionar uma formação numa perspectiva holística voltada para a transformação social (FORPROEX, 2012). Defende-se, também, que é importante oportunizar esses momentos de diálogo, pois compreende-se que o conhecimento se constroi na ação do sujeito sobre a realidade (Behar; Passerinno; Bernardi, 2007).

Podem ser mencionados, ainda, outros benefícios relativos à participação em atividades como palestras, visto que coloca o licenciando na posição de protagonista da sua aprendizagem, construída de forma cooperativa, numa relação comunicativa, possibilitando refletir sobre problemas que chegam até a escola e interferem na aprendizagem.

Para elaboração dos trabalhos, o material de pesquisa bibliográfica sugerido foi a leitura de algumas obras da professora Magda Soares, uma especialista em alfabetização e letramento. Dentre as obras sugeridas, a obra *Alfabetização e Letramento* (2003) ocupa-se basicamente em traçar a distinção entre os dois conceitos, alfabetização e letramento. Alfabetização é compreendida assim como o processo de aquisição do código escrito, compreendendo nele as competências e as habilidades da leitura e da escrita, ou seja, quando se fala em alfabetização, fala-se necessariamente em um processo que envolve uma mecânica de aquisição da linguagem escrita.

No entanto, quando se alfabetiza, desenvolve-se paralelamente uma dimensão de compreensão de significados. Esse processo retrata o que a autora chama de letramento: a imersão da criança no reconhecimento dos usos da cultura escrita. Letramento, então, pressupõe o domínio das competências da leitura e da escrita para além da capacidade prática e mecânica

do conhecimento básico do ler e escrever. Trata-se, pois, do uso competente da leitura e da escrita da capacidade de fazer uso dos modos de ler e das práticas de escrever.

A definição de letramento seria, então, complementar à especificidade contida no processo da alfabetização. Esta compreende basicamente a codificação e decodificação dos significados impressos no texto e a tradução da forma sonora para a forma gráfica, como etapas fundamentais de aquisição da língua escrita. Acerca dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Segundo Soares (1998), é necessário saber diferenciar os dois termos, quando discorre que alfabetização é o ato de se tornar alfabetizado, enquanto letramento se traduz como condição de ser letrado:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado. [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39,40).

Também com o objetivo de facilitar e ampliar o conhecimento dos pibidianos foi planejado pela coordenadora de área e supervisora uma roda de conversa com professores alfabetizadores da rede municipal de educação para expor um pouco da experiência sobre a prática da alfabetização e letramento, o que promoveu interação, discussão e reflexões sobre a prática docente.

## Considerações finais

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes são essenciais para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, ressaltamos a importância da base teórica para uma prática docente transformadora. Tendo em vista que a teoria por si só não transforma diretamente a realidade, mas pode transformar a percepção.

Portanto, constatamos a importância da relação entre a teoria e a prática. Vimos que a teoria e a prática não se dissociam uma da outra, o que resulta num pensamento crítico e uma resignificação das atitudes do professor. Nesse sentido, inferimos que ao inserir os estudantes de licenciatura no campo escolar, desde os primeiros períodos da graduação, resulta em uma teoria associada à prática, o que propicia uma aprendizagem significativa e transformadora para o futuro profissional.

Outro aspecto de suma importância, é a participação dos estudantes em contextos de pesquisa e eventos científicos, proporcionando uma reflexão dialógica. Portanto, compreende-se que as atividades propostas, no IV seminário institucional do PIBID, contribuíram com os propósitos mais essenciais de formação de profissionais cidadãos e, em mais um dos aspectos dos valores essenciais da universidade em questão, de compromisso com a transformação da sociedade.

Portanto, a formação do professor deve contemplar, além da compreensão de teorias e práticas para o desenvolvimento de sua profissão docente, suas características pessoais para enfrentar e resolver as adversidades de que é constituído o fazer pedagógico, conseqüentemente proporcionar a reflexão sobre sua ação docente no sentido de avaliá-la e, conseqüentemente, melhorá-la.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra; PASSERINO, Lílíana Maria; BERNARDI, Maira. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem, **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2007.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 03 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria normativa nº 260 CAPES, de 30 de dezembro de 2010: **Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: Acesso em: 03 jan. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed. Cortez, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed, São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

\_\_\_\_\_. Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

# CAPÍTULO 13

## O PIBID: SUBPROJETO PEDAGOGIA / ALFABETIZAÇÃO

Wilson de Sousa Gomes<sup>56</sup>

PIBID de Pedagogia do Câmpus Cora Coralina,  
Unidade Universitária de Jussara  
Contato: wilson.gomes@ueg.br

### Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em todo o país, apresenta resultados extremamente positivos. No que refere a Universidade Estadual de Goiás (UEG), resultado semelhante ou mesmo igual, tem sido alcançado e apresentado quando se pensa nas bolsistas e ex-bolsistas da Universidade Goiana. Neste sentido, o texto em tela conta / narra / relata alguns momentos do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa ação foi desenvolvida no município de Jussara, junto a UEG - Câmpus Cora Coralina, Unidade Universitária de Jussara. A nosso ver, as ações concebidas, deixam uma marca exitosa nos participantes do projeto. Formar o(a) professor(a) alfabetizador(a) é considerar os elementos que fazem parte do processo de alfabetização tais como: consciência

---

<sup>56</sup> Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2021). Mestre em História Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC / GO (2015). Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2005). Licenciatura em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades – UNIBF. Docente de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, Unidade Universitária de Jussara. Coordenador de área PIBID, subprojeto Pedagogia – Alfabetização. E-mail: wilson.gomes@ueg.br

fonêmica e gráfica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Esses aspectos permitem a inserção do indivíduo, no caso, a criança/estudante, na sociedade e no mundo da cultura letrada.

Ao considerar que as bolsas oferecidas pelo programa de iniciação à docência (ID), aos (às) acadêmicos (as) dos cursos presenciais, permitem maior dedicação ao estágio nas escolas públicas, estamos visionando o exercício do magistério atrelado a um maior comprometimento desde a formação, no período de graduação e ao exercício efetivo do ofício no campo da educação.

Como o PIBID é uma iniciativa que integra a “Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior”, o elemento financeiro e a vivência, contato, experiência com o ambiente escolar, melhora a qualidade da educação básica pública brasileira<sup>57</sup>, amplia uma qualificação sólida e profissional atrelando teoria e prática.

Nesse sentido, o subprojeto Pedagogia/Alfabetização da UEG UnU Jussara, trabalhou com a qualificação do futuro docente e lidou com uma problemática que vigora na educação, especificamente do Ensino Fundamental: a alfabetização. Se olharmos historicamente, o fracasso no processo de alfabetização tem sido uma constante na educação pública brasileira. Dito de outro modo, os estudantes do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, fase inicial de tal processo, deveriam ao final do terceiro ano, estar alfabetizadas, serem capazes de ler e interpretar pequenos textos, bem como escrever palavras (Soares, 2020).

---

<sup>57</sup> Ministério da Educação. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Acesso em 06 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

No entanto, é recorrente encontrarmos crianças que apenas são capazes de decodificar (ler) e codificar (escrever) textos e mesmo palavras sem consciência fonológica e gráfica. Não ser alfabetizado em idade compatível com o nível escolar, é um dano educacional e pessoal que atinge várias gerações promovendo um ciclo interminável.

Diante do reiterado fracasso na alfabetização das crianças, trabalhar/aplicar um projeto que tenha foco na formação de professores alfabetizadores é lutar contra um processo que tem se repetido na história do país. Obter e desenvolver noções consistentes do processo de alfabetização é oferecer uma formação que une teoria e prática. Afinal, em uma sociedade de letrados, não ser alfabetizado é estar excluído da possibilidade de ser membro e cidadão dela própria. Pensar a alfabetização em idade e período correto é contribuir para reverter ou superar um problema histórico e abrir possibilidades para a conquista de igualdade de direitos e possibilidades de superação de dificuldades, as desigualdades sociais e culturais, aqui, basicamente estamos falando de um fator base para o exercício da cidadania e democracia (Soares, 2020).

Com isso, o projeto Pedagogia/Alfabetização da UEG UnU Jussara, trabalhou o reconhecimento do espaço escolar e a rotina pedagógica da escola campo. Por meio da realização da pesquisa diagnóstica, o(a) acadêmico(a) descobre sua vocação para o magistério. Nesse caminho, participação das reuniões pedagógicas, formação técnica e didática vão além do que é trabalhado nas disciplinas e no estágio. A realização de observação participante nas aulas, junto aos anos iniciais do ensino fundamental da escola campo, possibilita a compreensão da dimensão do processo de alfabetização e do ambiente escolar. Logo, esse relato evidencia o comprometimento discente, docente e institucional de um projeto que atinge gerações e transforma vidas.

## Fundamentação teórica

O projeto teve por meta a construção orientada de recursos didáticos, pedagógicos e teóricos voltados para o processo de formação dos(as) acadêmicos(as) no campo da Pedagogia, com ênfase na Alfabetização. Paralelo a esse acontecimento, foi pensada a desenvoltura de recursos didáticos voltados para o processo de alfabetização/letramento dos alunos da escola campo. As atividades oferecidas, construídas e aplicadas, objetivaram a aquisição da habilidade de leitura e escrita, o conhecimento de mundo e da cultura. Os cursos de formação, os encontros, as reuniões de estudo continham atividades junto aos bolsistas, que possibilitam o diálogo com as disciplinas e conteúdos trabalhados na universidade e a realidade sócio-educacional da escola campo.

Para fundamentar o planejamento e ação prática e teórica, tomamos a professora Magda Soares (2020) como base teórica. Compartilhamos com a propositura que toda criança pode aprender a ler e a escrever. A alfabetização é um processo dinâmico, ocorre em saltos e as crianças estão sempre em transição entre as fases. Nesse fenômeno da aprendizagem é exigido do educador muita atenção e sensibilidade (Soares, 2006). É um fator que deve ser aprendido, ensinado na formação e exercido ao longo do exercício do magistério. Ensinar o sistema alfabético não é apenas ensinar um código, memorizando relações entre letras e sons, mas, compreender o que a escrita representa: uma relação de participação, existência e exercício da cidadania.

Tendo sempre o texto como eixo central das atividades, essa fonte possibilita a articulação entre alfabetização e letramento de forma interdependente. Lembrando que é preciso alfabetizar “situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes,

eles também, de ler e escrever textos”. E letrar “desenvolve[ndo] habilidades de leitura, interpretação e produção de texto”, estamos pensando na função interativa do texto. Sendo indiscutível que o texto é o eixo central para desenvolver habilidades de usos sociais da escrita, ele possibilita a interação social.

Quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, estamos falando da interação entre pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita e a fala buscando sentido, em eventos de interação social. Nesse sentido, alfabetização e letramento são necessidades para o convívio social e inserção no mundo da escrita (Soares, 2020, p. 33 a 35).

Ser alfabetizado e letrado é atender a uma demanda social e cultural das sociedades que têm a escrita na base do seu desenvolvimento/progresso ou existência. Ter fluência em leitura, interpretação e produção de texto, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental (Soares, 2020), é uma necessidade que exige comprometimento do Estado, da sociedade e do próprio mercado. O compromisso com a aprendizagem das crianças, apoia-se na confiança da sua capacidade de aprender, de se transformar e transformar o mundo. Se não houver cuidado e atenção com quem representa o futuro, qualquer visão de sociedade melhor é apenas um discurso vazio de sentido e conteúdo.

O reiterado fracasso na alfabetização das crianças em lugar de nos levar ao desânimo como infelizmente tende a acontecer, deve nos conduzir ao fortalecimento e aplicação de nossa atuação no interior das escolas e universidades. Para isso, é de fundamental importância uma formação teórica sólida, uma crítica objetiva e uma prática consciente no contexto acadêmico e escolar. Em espaço escolar é preciso mudar a realidade histórica, lutar por uma educação de qualidade acessível a todos os brasileiros, essa

luta não pode se iniciar por outro lugar senão na alfabetização. Resistir a precarização da educação e a desvalorização do professor é atuar junto ao Estado e Sociedade no sentido de transformar ou superar a desigualdades (Saviani, 1999).

## **Desenvolvimento: Pedagogia/Alfabetização: o subprojeto da UEG Jussara**

No subprojeto Pedagogia/Alfabetização da UEG UnU Jussara, buscamos estabelecer uma relação de parceria colaborativa entre todos, seja os bolsistas participantes, o coordenador de área ou a supervisora da escola campo. Em todas as atividades desenvolvidas, nas reuniões de estudos, na observação, no diagnóstico, no estudo dirigido, no planejamento, ações pedagógicas, eventos<sup>58</sup> e outros, a meta foi a participação ativa e engajada de todos em alternativas e melhorias nas ações do subprojeto. O objetivo é sair de uma concepção fragmentária, desarticulada, mecânica e simplista para uma concepção unitária, coerente, original, explícita, ativa e cultivada (Saviani, 1982).

Na imagem abaixo há o registro de eventos, ações pedagógicas, teatro / literatura, reunião de estudo, aula campo com visita técnica ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – Masp, Memorial da Resistência, Museu da Língua Portuguesa e Pinacoteca Luz, no Estado de São Paulo, na cidade que não dorme.

---

<sup>58</sup> O projeto teve a felicidade de praticamente todas as bolsistas, inclusive a supervisora na escola campo, participarem do II Encontro de Educação Histórica e Diversidade, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara. As bolsistas realizaram comunicação oral com os resultados das ações do PIBID. Construíram textos em formas de relatos de experiência tendo sua aprovação para a composição dos Anais do Evento. Evento disponível em: [https://www.ueg.br/jussara/exec/evento/608\\_ii\\_encontro\\_de\\_educacao\\_historica\\_e\\_diversidade](https://www.ueg.br/jussara/exec/evento/608_ii_encontro_de_educacao_historica_e_diversidade). Artigos publicados disponíveis em: <https://anais.ueg.br/index.php/EEHD>

Imagem 1 - Registro dos eventos, ações pedagógicas, teatro / literatura, reunião de estudo e aula de campo



Fonte: Acervo pessoal do coordenador de área PIBID UEG Jussara, Prof. Dr. Wilson de Sousa Gomes.

A relação de conhecimento teórico e de mundo, atrelado ao conhecimento técnico, didático e pedagógico, a nosso ver, coloca de modo concreto, abstrato e empírico a necessidade de construção de uma consciência educacional e histórica. A alfabetização e o letramento não se reduzem ao conhecimento de letras ou a decodificação destas, é, sobretudo, um fenômeno que envolve o eu, o outro e o nós em sociedade. Acreditando que a leitura do mundo precede a leitura gráfica ou fonêmica foram pensadas ações que envolvem todas as dimensões sensitivas e perceptíveis dos(as) acadêmicos(as) e alunos da escola.

Nos encontros, reuniões de estudo e curso de formação, o intuito foi oferecer o entendimento acerca da aprendizagem inicial da língua escrita. Apresentamos as fases silábicas com e sem valor sonoro. Nesse percurso, destacou-se a concepção de que a transição das fases de alfabetização pelo qual a criança passa é dinâmico, ocorre em saltos e, que as crianças sempre estão em transição entre as fases.

Desse modo, o intuito principal está na materialização da compreensão de que a fase de alfabetização é de grande importância na vida educacional da criança, e que os processos de transição ou mesmo de aprendizagem exigem do educador muita atenção, sensibilidade e paciência, para que ele(a) perceba o gradual estágio de aprendizagem da criança e lhe auxilie quando necessário. É preciso conduzir a criança a identificar os fonemas e as sílabas, para com isso, avançar sobre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita.

É exigido do(a) professor(a) um maior trabalho na fase de transição do silábico alfabético para o alfabético. A percepção de mais sons, a discriminação do fonema nas sílabas consiste no trabalho de organizar o pensamento da criança. Seja incentivando a falar e ouvir, seja lendo as produções, a escrita, ou mesmo repetindo os sons e letras em voz alta. Essa fase requer atenção e sensibilidade docente para a efetivação da ação, geralmente é o momento/fase mais rápida. Do silábico com valor sonoro, para o silábico alfabético e alfabético, o processo é bem dinâmico.

O aluno de modo ágil, já vê uma letra para cada fonema. Grande parte da caminhada da alfabetização, será vencida por ou nesse processo, que precisa ser acompanhado pela consciência fonológica e conhecimento das letras (Soares, 2020, 2006). O caminho para a fluência da escrita e da leitura passa pela capacidade de adquirir consciência fonológica. Logo, o desenvolvimento da alfabetização e do letramento passa por: a) Consciência fonológica; b) Desenvolvimento Psicogenético e, c) Conhecimento

das letras. O professor/educador para poder planejar suas ações e intervenções, não pode perder esses pontos de vista.

E nisso, a ajuda e orientação do professor é fundamental na relação com o aluno. Uma coisa importante que discutimos é que, a alfabetização deve se dar sempre em contexto de letramento. Por isso as palavras são selecionadas a partir do texto trabalhado anteriormente (Soares, 2020, 2006). Nesse contexto, o teatro, a arte e os eventos servem de suporte e exemplos. São experiências que têm conquistado um espaço cada vez maior dentro da escola. Se os(as) acadêmicos(as) não têm contato, não experienciam essas modalidades, fica dificultado o ensinar, exemplificar ou mesmo exercer a inclusão social e cultural considerando a diversidade da escola. A aprendizagem e o ensino por meio da arte, do teatro e outras formas de linguagem estimulam a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Apreciar e refletir sobre o local e o global envolve conhecer as formas da natureza e das produções artísticas, culturais e científicas individuais e coletivas de distintas culturas, épocas e localidades (Dória, 2013).

Nesse sentido, o subprojeto Pedagogia/Alfabetização apresentou relevância para a prática pelo processo formativo dos(as) acadêmicos(as) ampliando a qualificação profissional. A experiência com o ambiente escolar melhora a percepção da cultura escolar e das necessidades dos estudantes da escola básica. O projeto tornou-se relevante para a prática docente e aprimoramento dos processos educativos. As várias ações resultantes desse processo podem ser testemunhadas pelo nível de compreensão das graduandas sobre a alfabetização/letramento. Na participação em vários eventos que discutem a temática Brasil adentro.

Como meio de ampliar e reafirmar a importância do trabalho prático/teórico desenvolvido na formação de futuros docentes e sua relação com a comunidade acadêmica, complementando o

percurso desenvolvido por este projeto, propostas internas foram realizadas na Unidade Universitária de Jussara, por perceberem a necessidade de envolver escola e universidade. Como por exemplo, tem-se a ação didática/pedagógica: *"Revisitando as obras de Monteiro Lobato"*, que possibilitou, por meio dos textos tratar da alfabetização e letramento, momento em que mais de 300 (trezentos) estudantes da rede municipal e estadual da educação básica estiveram na UEG Jussara.

Outro exemplo de grande relevância, também foi a realização de uma Exposição com a temática: *"Vidas Negras Importam!"*, *"Literatura e Culinárias Afro-brasileira"* e *"A Capoeira como forma de Educação Histórica"*, em que promovemos conhecimento de mundo, diversidade, contato com a cultura, a música, a história e os elementos da formação da sociedade brasileira. Nesta, houve a participação de mais de 200 (duzentos) estudantes. Todas as atividades realizadas pelos acadêmicos e contribuindo para o aprimoramento da educação universitária e escolar<sup>59</sup>.

## **Considerações Finais**

Logo, um bom profissional em pedagogia deve conhecer todos os aspectos de sua área de conhecimento. Aqui, narramos brevemente alguns momentos do PIBID subprojeto Pedagogia/Alfabetização da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara. Contamos um pouco de como entendemos o processo de alfabetização de estudantes na fase inicial da vida escolar. É importante salientar que a alfabetização não é um processo mecânico de ensinar a ler e escrever. E sim, proporcionar a inserção na sociedade e cultura letrada.

Neste caminho não se pode perder de vista a necessidade de se ter consciência fonêmica e gráfica, instrução fônica sistemática.

---

<sup>59</sup> Algumas imagens sobre o relatado podem ser contempladas em: <https://www.instagram.com/uegjussara/>

Aquisição de fluência em leitura oral, enriquecimento vocabular, habilidade e competência para a compreensão de textos, bem como a produção de textos escritos. Esses aspectos são necessários para que a criança/estudante de hoje, tenha condições, um pouco mais tarde, de participar da sociedade de forma inclusiva e participativa.

Ler e escrever são insuficientes para alguém ser considerado alfabetizado. Para completar essa fase / ciclo, é preciso que os aspectos técnicos sejam instrumentalizados, utilizados por quem os detém em sua existência. Saber atribuir ou identificar significados nas mensagens orais e escritas, destacando proposições e intenções do enunciador é ter consciência do que se lê e ouve. Conseguir expressar opiniões, sentimentos, defender pontos de vista, relatar acontecimentos e outros, utilizando do texto escrito e da correta ortografia, melhora a comunicação e alcança os objetivos da alfabetização.

Com isso, consideramos que o PIBID Pedagogia/Alfabetização da UEG Jussara, cumpre com seu objetivo ao tratar de um tema necessário, sempre atual e historicamente desafiador. Interpretar o mundo e as coisas que o nomeiam é uma constante na prática pedagógica.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, por meio do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* pelas bolsas concedidas aos acadêmicos. A Universidade Estadual de Goiás, Pró - Reitoria de Graduação, Câmpus Cora Coralina, Unidade Universitária de Jussara, pela concessão da bolsa, por via do *Programa de Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento ao Discente (BIDAD)*. A concessão de bolsas permite a dedicação, o acompanhamento da formação dos graduandos de forma autônoma e incentivada. Inquestionavelmente é um elemento de grande valia, e importância ímpar na vida e formação dos envolvidos.

## Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

CARVALHO, M. A. F. e MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2006.

CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC – Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.

DÓRIA, L. F. **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba – PR: Intersaberes, 2013. (Série Metodologias).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo – SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação**. 32ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, M. **A questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

## Fontes audiovisuais

FERREIRO, E. **Aprendizagem da língua escrita**. Eixo principal: camadas de aprendizagem. Nova Escola | Emilia Ferreiro | Leitura e escrita na Educação Infantil. NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4>. Acesso em: 18 maio 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar** – Consciência fonológica: fase pré-fonológica (2006). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tTGGbQhi-\\_Y&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=8&ab\\_channel=NOVAESCOLA](https://www.youtube.com/watch?v=tTGGbQhi-_Y&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=8&ab_channel=NOVAESCOLA). Acesso em: 28 set. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar** - Fases silábico-alfabética e alfabética (2006). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3l37X9PhqSo&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=7&ab\\_channel=NOVAESCOLA](https://www.youtube.com/watch?v=3l37X9PhqSo&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=7&ab_channel=NOVAESCOLA). Acesso em: 28 set. 2023.

WEISZ, T. **Construção da escrita** - Primeiros passos. PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, MEC, 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdd3MuUjXI>. Acesso em: 18 maio 2023.

## CAPÍTULO 14

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROJETOS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO PIBID/UEG

Marise Vicente de Paula<sup>60</sup>

PIBID de Pedagogia do Câmpus Sul,  
Unidade Universitária de Pires do Rio  
Contato: marise.paula@ueg.br

### Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem o objetivo de oferecer bolsas de iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciatura da modalidade presencial, para que possam vivenciar na prática experiências orientadas e fundamentadas na educação básica, incentivando-os para atuação futura nas escolas públicas brasileiras.

O Subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul, Unidade de Pires do Rio, em consonância com o projeto guarda-chuva da instituição, teve o objetivo de trabalhar a pré-alfabetização na Escola Municipal Sebastião Antônio Leite,

---

<sup>60</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul, Unidade de Pires do Rio, PIBID, Subprojeto Pedagogia. marise.paula@ueg.br

na cidade de Pires do Rio, junto a alunos da Educação Infantil a partir de Projetos de Trabalho.

Os projetos foram construídos alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, considerando os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiência na elaboração das temáticas e atividades a serem trabalhadas, tendo como foco a pré-alfabetização. Foram desenvolvidos ao longo do Programa quatro projetos, sendo eles: “Era uma vez: a contação de histórias como recurso para aprender as letras do alfabeto”, “Aprender Brincando: Habilidades Socioemocionais na Educação Infantil”, e “Educação Ambiental”.

O trabalho com projeto permite ao futuro professor compreender a importância do planejamento e de uma prática reflexiva que considera o protagonismo do aluno, bem como transformar o arcabouço teórico que aprende na Universidade como algo palpável em sua profissão cotidianamente (Ribeiro; Oliveira, 2017).

A escolha metodológica possibilitou ainda uma reflexão sobre a práxis pedagógica, levando à reflexão sobre a necessidade de um trabalho docente comprometido com as questões sociais, políticas e econômicas que constituem a instituição escolar e a formação cidadã de seu público-alvo, que são os aprendentes.

Este relato de experiência tem o objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância da práxis pedagógica no processo de formação dos futuros docentes, apoiados na construção e execução de projetos para a Educação Infantil. Esta reflexão agrega algumas questões norteadoras ao longo do debate, sendo elas: Como a academia pode formar professores reflexivos em relação a sua prática no processo de construção do saber? Os projetos de trabalho para a Educação Infantil representam uma opção viável para trabalhar os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem alinhados à BNCC?

O presente estudo se configura como um relato de experiência, feito a partir das vivências elencadas durante o desenvolvimento do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UEG/Unidade de Pires do Rio. Foi também realizado um estudo bibliográfico em artigos, livros e cartilhas na íntegra que remetiam ao tema abordado, e em publicações em português cuja busca ocorreu na base de dados SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e no Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: Formação de Professores, Práxis Pedagógica e Projetos de Trabalho para Educação Infantil.

O relato é composto em um primeiro momento pela reflexão acerca da formação de professores e a práxis pedagógica a partir de um estudo bibliográfico e, em um segundo momento, são apresentados relatos acerca da experiência vivenciada com o projeto em tela.

### **Práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no subprojeto de Pedagogia do PIBID/UEG**

A formação de professores muitas vezes pode se aparentar controversa quando o assunto é a relação entre a teoria e a prática. Na qualidade de formadora de professores não é incomum encontrar docentes egressos que ao adentrarem na docência incorporam práticas que são duramente criticadas na academia. A impressão que se tem é que esses profissionais são engolidos por um sistema, há muito estabelecido, que não permite facilmente que mudanças estruturais aconteçam, mesmo diante das provas irrefutáveis que a ciência pedagógica apresenta.

Sendo o PIBID um programa de formação de professores, cuja característica principal é oferecer um tempo maior e de qualidade para que os discentes estejam em contato com as escolas e com programas de formação, investir na formação de um

professor crítico, reflexivo e comprometido com a sociedade que o acolhe se torna um grande desafio, pois a realidade da escola nem sempre é aquela idealizada no âmbito acadêmico.

Não é intenção desta reflexão, todavia, generalizar a crítica à prática docente escolar, visto que muitos profissionais da educação conseguem romper com o sistema e realizar trabalhos incríveis. Isso dependerá muito do comprometimento social e afetivo que o professor adotar em seu trabalho dentro da sala de aula.

### **Formação de Professores: uma reflexão sobre a práxis no fazer pedagógico**

A formação de professores desde a década de 1980 passou por uma série de mudanças nas políticas e práticas docentes, dando vazio a discussões acerca da necessidade de formar um professor pesquisador, reflexivo e profissional.

Nóvoa (2012), contudo, aponta que esta revolução teórica não alcançou totalmente a prática pedagógica nas instituições escolares, que ainda se organizam em uma perspectiva tradicional em um sistema educacional rígido, ineficaz e burocrático, que contribui substancialmente para o baixo desempenho acadêmico dos aprendentes.

Nesta perspectiva, a autora tece uma crítica em relação à formação de professores, rica no campo teórico, mas com uma fragilidade em formar pontes com a prática durante os momentos de estágio, que são em sua visão insuficientes em termos de tempo, reflexão e vivências.

A formação docente em seus momentos de vivência escolar não deve ser encarada como mera repetição prática de um conhecimento teórico, ela exige um esforço de elaboração e reelaboração como cerne do trabalho docente.

O profissional docente somente consegue estabelecer um processo de ensino e aprendizagem sólido quando reflete sobre sua prática e sobre a experiência que essa prática gerou, construindo assim o conhecimento. Neste exercício, o docente compreende os alunos e seus processos de aprendizagem. “É nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente” (Nóvoa, 2012, p. 16).

A práxis pedagógica representa justamente esta reflexão da ação, no sentido de que não deve haver uma dicotomia entre teoria e prática, visto que ambas são construídas sob as bases sociais, políticas, econômicas e afetivas que compõem o universo do ensinar.

Freire (1968, p. 70) afirma que:

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

O fazer pedagógico não se resume à mera repetição de conhecimentos. É preciso ir além. Sem conhecer a realidade socioeconômica de seus alunos, sua cultura, seus saberes, suas facilidades e dificuldades e sem refletir sobre as metodologias que são eficazes e as que não são, o que ocorrerá será apenas o cumprimento de um protocolo educacional vazio de significados.

Assim, conhecer salas de aulas em que apenas meia dúzia de alunos realmente participam do aprendizado compartilhado com os professores, enquanto a maioria são apenas copistas, infelizmente não é raro.

Neste sentido, já na década de 1960, Freire (1968) provocava, falando sobre a educação bancária e a problematizadora, propondo

a reflexão acerca da necessidade de estabelecer o diálogo entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, em que houvesse uma troca significativa de conhecimentos de ambas as partes ao rumo à construção do saber.

Contudo, o que se vê em muitos espaços escolares é o desaparecimento de situações de experimentação, do lúdico e das brincadeiras, que se esvaem na Educação Infantil, dando espaço a rotinas tediosas e pouco estimulantes à medida que as crianças avançam para as etapas posteriores da educação básica.

Diante dessa realidade medidas devem ser tomadas para estimular ao máximo os discentes em situação de estágio e programas de imersão à realidade escolar a compreensão da práxis pedagógica e a emergência desse conceito para o fazer pedagógico.

Ao trabalhar com projetos para a Educação Infantil junto ao subprojeto de Pedagogia do PIBID/UEG, a intenção foi justamente chamar os bolsistas para práticas reflexivas na construção do conhecimento.

Cada projeto era construído a partir das demandas da escola e desenvolvido mediante referencial teórico, discussões com a professora supervisora e coordenadora de área. As experiências eram assunto de reflexão coletiva e iam construindo novos caminhos a serem trilhados na escola. E é sobre esta experiência que o item a seguir tratará.

### **Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UEG/Unidade de Pires do Rio: reflexões e experiências**

Este relato de experiência é construído a partir de minhas orientações e observações ao longo do desenvolvimento dos trabalhos que compuseram o subprojeto de Pedagogia da UEG/Unidade de Pires do Rio. Na busca por trabalhar a pré-alfabetização

na Escola Municipal Sebastião Antônio Leite, em Pires do Rio, junto às turmas da pré-escola, o subprojeto do Curso de Pedagogia da UEG/Unidade de Pires do Rio foi construído a partir de momentos de formação docente e reflexões sobre as experiências vivenciadas, oficinas de construção de materiais didáticos, elaboração de projetos de trabalho e planos de aula.

As temáticas do projeto foram pensadas a partir das demandas da escola, das sugestões da professora supervisora e das minhas orientações enquanto coordenadora de área do subprojeto. Iniciamos as atividades na instituição com os momentos de conhecimento da escola campo e análise do Projeto Político Pedagógico realizados a partir de uma Diagnose. Foram feitas ainda observações de participantes e monitorias em sala de aula, além de curso de formação na Plataforma AVAMEC.

Em relação ao primeiro Projeto intitulado “Era uma vez: a contação de histórias como recurso para aprender as letras do alfabeto”, as atividades começaram com estudo de artigo de apoio e, em seguida, foi orientado às bolsistas que escolhessem as histórias que iriam contar, de acordo com a faixa etária das crianças. Foi orientado, ainda, que as bolsistas elaborassem sequências didáticas contendo atividades lúdicas e estruturadas voltadas para a pré-alfabetização, em que trabalhassem as letras do alfabeto relacionadas à história escolhida.

As bolsistas tiveram o primeiro contato com a elaboração de um plano de aula, que foi construído a partir do modelo da professora supervisora da escola campo. Os planos foram revisados por mim e pela professora supervisora e somente depois foram executados na escola. As bolsistas construíram recursos variados para contação de histórias, como fantoches, painéis e fantasias. As atividades estruturadas foram impressas com o apoio da Coordenação da Unidade de Pires do Rio e os recursos pedagógicos foram custeados pelas próprias bolsistas.

No projeto “Contação de Hist3ria” as crianças participaram ativamente de todas as etapas e mostraram já conhecer algumas letras do alfabeto. As atividades lúdicas foram mais bem recebidas que as estruturadas, mas mesmo assim houve boa aceitação e participação por parte dos alunos, que cumpriram todas as atividades propostas.

As etapas e impress3es do projeto foram registradas em diário de campo para posterior discussão. Em reunião, ap3s a execução do projeto e das monitorias, chegamos à conclusão de que investiramos mais em jogos e brincadeiras do que em atividades estruturadas propriamente ditas. Al3m disso, decidimos que nas atividades estruturadas iríamos acrescentar elementos como tinta, massinha e colagem para mesclar os recursos e ter maior sucesso na execução entre as crianças.

De acordo com Ribeiro e Oliveira (2017), na construção de projetos é preciso ouvir as crianças. O espaço democrático presente no início e no decorrer do projeto e a construção conjunta, em ordem crescente de complexidade e diversidade de a3es, devem envolver, al3m dos atores centrais, os professores, as crianças e toda a comunidade escolar, pois o projeto é uma ação coletiva.

Esta ação foi baseada em uma prática docente reflexiva, em que o protagonismo das crianças foi respeitado, levando os bolsistas a questionarem quais as melhores abordagens te3ricas e metodol3gicas para se trabalhar com as crianças. Em seguida, demos início  construção do projeto “Aprender Brincando”. Esse projeto partiu de uma demanda da escola para compor a semana de comemoração do m3s da criança em outubro de 2023.

O objetivo do projeto foi mesclar momentos de atividades em sala de aula com a turma da professora supervisora e de teatro e recreação com a escola inteira. Então foram feitos planos de aula para a turma da pr3-escola, em que foram confeccionados jogos e

brinquedos para trabalhar o alfabeto e foram planejadas atividades recreativas com a escola como um todo.

Nesta oportunidade, as alunas apresentaram o Teatro “O Grande Rabanete” (DVD TIC, TIC, TAT), que foi muito divertido e atrativo para as crianças. Em relação às brincadeiras coletivas, foram resgatadas brincadeiras tradicionais como: barra manteiga, dança das cadeiras, batata quente, entre outras. O grupo do subprojeto de Pedagogia preparou também uma sacolinha surpresa para presentear as crianças em um ato afetuoso que selou ainda mais a conexão criada entre as crianças e as bolsistas.

Em reunião de reflexão sobre a prática desenvolvida, as bolsistas narraram como a experiência lhes mostrou a importância do brincar na educação, não somente na Educação Infantil, mas também nos anos posteriores.

Dando continuação às atividades do PIBID, foi proposto o Projeto “Habilidades Socioemocionais na Educação Infantil”, cujo objetivo foi trabalhar as habilidades socioemocionais alinhadas aos direitos de aprendizagem e campos de experiência da BNCC a partir de contações de história contendo preceitos ligados às habilidades socioemocionais, atividades vinculadas às habilidades socioemocionais, dando ênfase à revisão das letras do alfabeto, e realizar brincadeiras abordando as habilidades socioemocionais.

Nesta perspectiva, as alunas construíram planos de aulas envolvendo temáticas como empatia, emoções, criatividade e autoestima, juntamente com as primeiras noções sobre o alfabeto. Também foram propostas brincadeiras, como o monstro que come a tristeza e a raiva. Nesta brincadeira, as crianças desenhavam o que as deixava bravas ou tristes e tinham que fazer uma bolinha e acertar dentro da boca do monstro.

Houve ainda a construção coletiva de brinquedos, todos relativos às temáticas trabalhadas, como por exemplo, a confecção da pulseira da empatia. O objetivo dessa atividade foi trabalhar as emoções, os valores sobre empatia. Nela, os alunos coloriram desenhos que mostram a empatia em prática, em papéis com formato de pulseira. Após colorir, cada criança teve seu desenho colocado no braço, levando assim a pulseira da empatia para casa.

Apesar de “pequeninas”, as crianças demonstraram um grande interesse pelas habilidades socioemocionais, narrando sentimentos e situações estimuladas pelas bolsistas. O projeto “Educação Ambiental” partiu de uma demanda da escola, que foi abraçada pelo grupo. Neste projeto, foram trabalhadas noções de meio ambiente e a necessidade da preservação ambiental.

O formato do projeto seguiu os anteriores, trabalhando com contação de história, brincadeiras, passeios no pátio da escola para recolher lixo e atividades estruturadas e artísticas com folhas e flores já caídas no chão. Uma das histórias contadas foi “O Mundinho”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que narrou para as crianças como o mundo fica triste quando é maltratado, fazendo um *link* com o projeto anterior e trabalhando questões referentes à importância da coletividade na preservação ambiental.

Todos os projetos realizados primaram pelo planejamento, trabalho conjunto e protagonismo infantil, imprimindo sobre as bolsistas uma prática reflexiva capaz de produzir conhecimentos a partir de ações integradas entre a Universidade e a Escola.

## **Considerações Finais**

A formação de professores é um tema largamente discutido na academia, que traz inúmeras conjecturas e reflexões sobre como formar o profissional que irá trabalhar ensinando diretamente

crianças e jovens em nossa sociedade. Ainda na atualidade existe um pensamento vinculado ao senso comum de que ensinar, principalmente na Educação Infantil, é próprio do sexo feminino e da maternagem, desconstruindo o magistério como profissão e consequentemente desmerecendo o saber científico.

Diante disso, muitos alunos ingressam nos cursos de Pedagogia com esse pensamento, sendo surpreendidos com a carga teórica que recebem ao longo do curso. Quando chegamos ao período de estágio supervisionado, já ouvi muitas vezes alunos dizendo “Professora a realidade da escola é muito diferente do que estudamos aqui”. É nesse momento que a dicotomia entre teoria e prática aparece no debate acadêmico, pois a vivência no espaço escolar irá escancarar todas as contradições que existem na educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A vivência na escola apenas nos últimos anos dos cursos de formação de professor retarda uma reflexão que deve ocorrer desde os primeiros anos em que esse futuro profissional começa sua jornada educativa, pois não basta debater os referenciais em sala de aula, é preciso experimentar para refletir e construir o conhecimento.

Nesta perspectiva, o PIBID representa uma ponte para que tais reflexões ocorram desde os anos iniciais dos cursos de formação de professores. Ao conhecer o espaço escolar com todos seus agentes, o professor em formação começa a questionar o sistema e fazer parâmetros entre a teoria e a prática, compreendendo a importância da reflexão da ação, configurando assim a práxis pedagógica. O trabalho com projetos para Educação Infantil possibilitou esse exercício inicial para os bolsistas do projeto, pois as ações orientadas por mim enquanto coordenadora e pela supervisora da escola sempre convergiram para o planejamento coletivo, o protagonismo infantil e a reflexão sobre a ação em uma experiência incrível para todos nós que participamos do Programa.

## Referências

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores, **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 1**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keila Andrea Santiago. **Projetos de Trabalho na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2017.

## CAPÍTULO 15

# O IMPACTO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚMERO E NO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Hilda Daniela Milhomens Rocha<sup>61</sup>

Mariana Dias da Costa

Sônia Bessa

Ellen Cristina Gonçalves

PIBID de Pedagogia do Câmpus Nordestes – sede Formosa

Contato: sonia.bessa@ueg.br

### Introdução

A alfabetização é um processo de aprendizagem fundamental que envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em uma determinada língua. É um marco importante na educação de uma pessoa, pois permite que ela adquira conhecimentos, se comunique efetivamente e participe ativamente da sociedade, porque envolve o domínio da escrita, a compreensão e produção de textos escritos e a capacidade de usar a linguagem escrita como uma ferramenta de comunicação, expressão e aprendizado.

Para Ferreiro (2013), a compreensão do alfabeto envolve processos cognitivos complexos: descobrir que os objetos têm partes e

---

<sup>61</sup> Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Nordeste Sede: Formosa, Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de Pedagogia. sonia.bessa@ueg.br

que as partes dos objetos são classificáveis e ordenáveis é algo que as crianças de 4-5 anos já fizeram com outros objetos do mundo físico ou cultural. “[...] Descobriram que as propriedades dos objetos completos não coincidem necessariamente com as propriedades das partes. Agora devem fazê-lo com a língua oral” (p. 74).

Esse processo sofisticado vai além da simples decodificação das letras e palavras. Envolve a compreensão das convenções ortográficas, a habilidade de reconhecer e utilizar diferentes gêneros textuais, o conhecimento do vocabulário e gramática, a capacidade de interpretar e analisar textos e a competência para produzir textos coerentes (Ferreiro, 2013).

Além disso, a alfabetização não se limita apenas ao contexto escolar, é um processo contínuo que se estende ao longo da vida, envolvendo a leitura e a escrita em diferentes situações e para diferentes fins, como leitura de livros, compreensão de instruções, interação social por meio da escrita, acesso a informações e participação cidadã e outros. A alfabetização é fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos indivíduos, desempenha um papel crucial na educação, permitindo o acesso ao conhecimento, a participação plena na sociedade e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso acadêmico e profissional.

Bessa, Alves e Rodrigues (2022) chamam a atenção para a problemática da alfabetização. Segundo esses autores, a questão da alfabetização no Brasil sempre foi bastante complexa e problemática porque desde o início, com a chegada dos Jesuítas, prevaleceram os métodos de alfabetização com visão empirista ou associacionista de aprendizagem. Subjacentes a essas concepções, estão práticas como fazer cópias, emitir explicações verbais das relações entre sons e letras, memorizar letras e sílabas. São crenças de que o conhecimento é externo ao indivíduo, que precisa apenas

de contato com as informações para aprender, acumulando-as até que se torne capaz de decifrar os códigos.

Essa perspectiva de decifrar códigos ainda é muito presente na prática e no imaginário dos alfabetizadores brasileiros a despeito da influência de Paulo Freire com os métodos de conscientização que remontam a década de 1960. Para Soares (2020), a alfabetização refere-se ao domínio das habilidades básicas de decodificação e codificação do sistema de escrita, ou seja, aprender a ler e escrever as letras, palavras e frases. Envolve o reconhecimento e a associação dos sons da fala (fonemas) com as letras (grafemas) correspondentes, além da compreensão das convenções ortográficas.

A alfabetização está mais relacionada à aquisição das habilidades formais de leitura e escrita e o letramento envolve o uso social e prático da leitura e escrita em contextos significativos e autênticos (Soares, 2020). Está relacionado ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos, à capacidade de interpretar e analisar informações escritas e à utilização da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão e participação social. O letramento vai além das habilidades básicas de decodificação, enfatizando a compreensão, o uso crítico e reflexivo da leitura e escrita.

Para Vernon e Ferreiro (2013, p. 216), “[...] a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem de um código”. Se assim fosse, bastaria treinar os estudantes no reconhecimento dos fonemas. Para Ferreiro (2011), o processo de alfabetização do ponto de vista da criança que aprende não é mecânico; envolve a conceitualização da escrita e segue uma linha evolutiva em que “[...] a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade” (p. 11).

Ferreiro e Teberosky (1999) investigaram as estratégias que as crianças utilizam na fase inicial de alfabetização, como a hipótese pré-silábica, a hipótese silábica, a hipótese silábico-alfabética e a hipótese alfabética. Elas argumentam que o processo de aprendizagem da escrita é uma construção ativa e gradual, no qual as crianças atribuem significado e compreensão às formas gráficas que encontram no ambiente.

Alguns autores como Ferreiro (2017) e Nunes *et al.* (2016) destacam que a alfabetização vai além da simples capacidade de ler e escrever. Ela, também, está relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da expressão pessoal e da capacidade de resolver problemas. Através da leitura, as pessoas têm acesso a um mundo de conhecimento, imaginação e perspectivas diferentes, o que contribui para o seu crescimento intelectual e emocional.

Os dois sistemas numérico e alfabético apresentam similaridades quanto a representação simbólica: tanto a escrita quanto os números utilizam símbolos para representar conceitos. Na escrita, usamos letras ou caracteres para representar sons e palavras. Nos números, usamos símbolos numéricos para representar quantidades; tanto a escrita quanto os números possuem uma estruturação sistemática.

Na escrita, temos um conjunto de regras gramaticais e ortográficas para organizar as palavras e frases. Nos números, temos uma estrutura numérica hierárquica baseada em posições, como unidades, dezenas, centenas, progressão e ordem, existe uma progressão e uma ordem estabelecida. Na escrita, seguimos uma sequência lógica para construir palavras e frases. Nos números, temos uma progressão numérica em que cada símbolo representa um valor específico, seguindo uma ordem crescente ou decrescente, comunicação e registro de informações e esses dois

sistemas são usados para comunicação e registro de informações. Na escrita, usamos palavras e textos para transmitir ideias e conhecimentos. Nos números, usamos representações numéricas para contar, medir, calcular e registrar quantidades e valores.

Por fim há a ideia de universalidade, em que os números são sistemas universais, utilizados em várias culturas e sociedades ao redor do mundo. Tanto a linguagem da escrita quanto a numérica são ferramentas poderosas para a comunicação e o compartilhamento de informações em diferentes contextos e áreas do conhecimento (Dorneles, 1998).

Os jogos, os desafios e as situações problemas na condição de metodologias ativas com a ação sobre o objeto do conhecimento, podem ser importantes ferramentas no desenvolvimento do sistema de escrita, e do sistema numérico decimal, pois são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira, quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto.

Embora todo jogo seja educativo, em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos para cumprirem uma finalidade didática. Os jogos de alfabetização se incluem nessa categoria, pois, além de terem um sentido lúdico e propiciar diversão, são intencionalmente preparados para promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Silva e Morais, 2011).

É importante ressaltar que cada sistema possui suas características específicas, mas há elementos comuns que podem ser comparados e analisados em termos de suas semelhanças e funções. Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização.

No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam o que a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e como ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita (Brandão *et al.*, 2009).

Dentre os jogos que se prestam especialmente a essa finalidade, alguns podem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo, por exemplo, a reflexão sobre semelhanças sonoras e gráficas entre palavras. Outros podem se voltar mais especificamente para a exploração das relações entre grafemas e fonemas, por meio de atividades como transformar uma palavra em outra, mediante a substituição apenas de sua letra inicial.

Para selecionar os jogos a serem utilizados em sala de aula, é necessário analisar antes os seus objetivos didáticos, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam. É necessário considerar, ainda, que muitos jogos podem ser adaptados, variando os seus objetivos e o seu nível de complexidade. Em qualquer caso, antes de iniciar o jogo, é fundamental familiarizar os aprendizes com os seus materiais e regras (Leal Albuquerque; Leite, 2005; Bessa; Costa, 2019).

Neste contexto, este relato tem como objetivo apresentar um conjunto de atividades usadas para a apropriação da noção de número e a construção do sistema alfabético de escrita mediante o uso de jogos com abordagem nos componentes curriculares dessas duas áreas do conhecimento.

## Métodos e materiais

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram nove crianças do 3º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa/Goiás, com idades entre sete e oito anos. Entre os meses de fevereiro a maio de 2023, ocorreram quatro observações em sala de aula e dez intervenções pedagógicas, totalizando 56 horas. Foram utilizadas atividades adaptadas de Kamii e Joseph (2005); Bessa (2019, 2022) e de material elaborado pela Universidade Federal de Pernambuco com ênfase no processo de aquisição de leitura e escrita. O quadro 1 relaciona as atividades realizadas com seus objetivos e as aprendizagens esperadas.

Quadro 1 - Atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
Quebra-cabeça matemático	Permitir que as crianças encontrassem o valor das somas e colocassem a imagem certa no quebra-cabeça, formando no final a imagem.	-Desenvolver habilidades de cálculos mentais; somar; trabalhar classificação e seriação; fazer a associação de que ao juntarmos os números eles formam uma quantidade diferente, seja subtraindo ou somando. Material confeccionado pelas estagiárias.

Tapete alfabético	Fazer a descoberta de letras e seus sons, cada um deveria pisar na letra na qual foi solicitada uma palavra para cada participante; pedir que escrevessem os seus respectivos nomes utilizando as letras.	Observar em qual estágio estavam os estudantes, se conheciam o alfabeto e suas vogais; se conheciam as letras e suas formas; não apenas seguir o alfabeto por sequência.
Jogo da memória matemático	Colocar as fichas com as figuras e as cartas com os números na carteira de modo que ficassem para baixo; foram distribuídas na mesa as figuras com as quantidades certas.	Desenvolver habilidades de contagem e noção de quantidade; atenção, paciência. Realizar adições e subtrações, cálculo mental, antecipação e raciocínio lógico. Confeccionado pelas autoras.

Fonte: Elaborado por Rocha et al. (2023).

## Resultados e discussão

Dentre o leque de atividades organizadas para a intervenção pedagógica, foram apresentadas duas delas pormenorizadamente. A primeira atividade a ser descrita é o “quebra-cabeça matemático”. O jogo se constitui como ferramenta pedagógica que, também, pode auxiliar as crianças dos anos iniciais na aquisição de competências matemáticas e na construção do conhecimento numérico.

O jogo de quebra-cabeça foi usado para desenvolver habilidades de soma e subtração. Ao verificar a dificuldade das crianças para realizar a quantificação do jogo, foi disponibilizado palitos de picolé, como suporte empírico. As crianças poderiam utilizar marcas de contagem ou mesmo contar nos dedos. Ao manipular os palitos, dedos ou marcas de contagem, os estudantes poderiam visualizar os conceitos matemáticos e fazer conexões entre o jogo e a quantificação.

As crianças foram divididas em dois grupos de 4, antes dessa divisão em grupo, elas jogaram em duplas, o que permitiu uma

maior cooperação e experimentaram a interação social numa situação de jogo. A primeira dupla desenvolveu o trabalho de forma tranquila com entrosamento e uma aprendizagem satisfatória; já a segunda dupla, teve dificuldade e foi necessário a intervenção das pesquisadoras, gerando contra-argumentos e conflitos cognitivos. Uma das crianças confundia com frequência a forma dos números.

Embora fossem crianças do 3º ano, mostraram muita dificuldade até mesmo com a grafia dos algarismos. Esse segundo grupo só conseguiu realizar o trabalho quando utilizou os palitos como suporte empírico. Nas imagens 1 e 2, verificamos o esforço das crianças ao realizarem a adição dos resultados com os palitos.

Imagem 1 - Crianças utilizando palitos para realizarem os cálculos do jogo.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Imagem 2 - Criança calculando a quantidade de palitos utilizando os dedos.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A falta de conhecimento básico, a dificuldade de enumerar e quantificar objetos, a noção de classes e séries foram marcantes com essas crianças de 3º ano. Duas crianças no nível silábico-alfabético, sequer conseguiam escrever o próprio nome e os números. Ao longo das intervenções, a situação dessa criança foi melhorando, conseguiu realizar a rede numérica de 1 a 10, fazia o cálculo mental com esses números, conseguia antecipar alguns resultados e foi aos poucos desvencilhando-se dos dedos e dos palitos para realizar os cálculos.

Conforme a BNCC (2017), as crianças terão o seu primeiro contato com a multiplicação no 2º ano e este contato envolverá a capacidade de “resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais” (Brasil, 2017, p. 281). Embora essa seja a proposta da BNCC, o que verificamos com essas crianças foi a dificuldade até mesmo de quantificar números naturais de 1 a 10 e a ausência da noção de número, o que nos causou estranheza, no primeiro momento, foi a situação similar de toda a turma, mas analisando pormenorizadamente o contexto, verificamos que estas crianças estavam no 3º ano, mas tiveram muito pouco contato com a escola, pois durante o 1º e 2º ano só tiveram aulas de forma virtual, via *WhatsApp*.

No ano de 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia que afetou as pessoas direta ou indiretamente, milhões morreram e outros ainda morrerão ao longo dos anos com sequelas da doença Covid-19, causada pelo coronavírus. Em meio a tantas incertezas, crianças sofreram as consequências da ausência escolar, impedidas de acesso a aulas presenciais. Como destacam Bessa, Alves e Santos (2022), manter os estudantes motivados e engajados nos processos de aprendizagem é um grande desafio para os professores, quiçá mantê-los em processo de alfabetização, impossibilitados do engajamento social e distantes do contexto social e cultural característico da sala de aula. A condição precarizada de aprendizagem dessas crianças possivelmente tem relação com os efeitos deletérios da pandemia.

A segunda atividade a ser descrita foi o “tapete alfabético” que consistiu em trabalhar as letras do alfabeto em diferentes brincadeiras, a fim de familiarizar as crianças. A escrita é um processo construtivo (Ferreiro; Teberosky, 1999) que se desenvolve de forma gradual conforme a criança avança em seu processo de escrita, e passa a compreender a relação entre os sons da fala e os símbolos escritos (letras e grupos de letras), desenvolvendo

a consciência fonológica e a correspondência entre fonemas e grafemas.

Ela começa a usar essa correspondência para escrever palavras de forma convencional, o que foi verificado nas observações e nas primeiras intervenções foi a dificuldade das crianças em ter um reconhecimento mínimo das letras. Elas sequer conheciam as letras do alfabeto, mesmo cursando o 3º ano do ensino fundamental que pressupõe a criança já alfabetizada.

Antes da pandemia, o quadro brasileiro já inspirava cuidado, com um número acentuado de crianças na escola, mas ainda analfabetas, durante e pós-pandemia da Covid-19, essa realidade aparece de forma muito mais contundente. Mediante a realidade constatada, foi necessário retornar a práticas mais comuns na educação infantil, por essa razão trabalhamos a atividade “tapete alfabético”.

Ao realizar a atividade do “tapete alfabético” foi possível observar em qual estágio da psicogênese as crianças estavam, se conheciam o alfabeto e suas vogais; se conheciam as letras e suas formas; e se conseguiam formar palavras com quantidades diferentes de sílabas.

Foi pedido às crianças que colocassem as letras em seus respectivos lugares, foi perguntado ‘que letra é essa?’ ‘me fale uma palavra que tenha essa letra?’ Foi constatado que 1/3 das crianças não reconheciam as letras. Foi solicitado que pulassem nas letras do alfabeto, na sequência, cantando músicas conhecidas, porém, no alfabeto havia algumas letras fora de ordem e dentre os três, apenas uma criança percebeu o erro e buscou corrigi-lo.

Foi solicitado às crianças que andassem sobre o alfabeto, mas que pulassem as letras A; M; N; P; R; E. Cada criança pulou, cada acerto constatado foi fortemente comemorado por todo o grupo. A brincadeira, muito simples, motivou as crianças a participarem

efetivamente e aos poucos descobriram as letras, palavras e a sequência do alfabeto. Outra atividade proposta, foi que pulassem nas letras, mas só podiam pular se falasse uma palavra de acordo com a letra, por exemplo: pule na letra L, perguntávamos L de que? Algumas crianças tiveram muita dificuldade e após essa atividade elas foram trabalhar as letras do seu nome.

Autores como Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999, 2017) recomendam trabalhar o processo de língua com referência no nome da criança. A escrita do nome próprio está relacionada ao desenvolvimento da identidade da criança. É um marco importante no processo de alfabetização e no estabelecimento da identidade pessoal. Permite que a criança se aproprie da sua identidade escrita e desenvolva um senso de pertencimento e individualidade. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 215) “o nome próprio como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma atenção muito especial na psicogênese”.

O trabalho com o nome permite a criança se sentir como parte do mundo da escrita, fortalece sua autoestima e contextualiza as crianças ao meio social e cultural, uma vez que o nome é importante para sua identidade pessoal e familiar. Após a atividade com o nome, foram criadas outras variações, como o jogo da memória alfabética.

Ao considerar a escrita como um processo construtivo, valoriza-se a progressão individual de cada criança e reconhece-se que a escrita é um aprendizado ativo, no qual as crianças constroem seu conhecimento e habilidades por meio de interações com a linguagem escrita e o ambiente que as cerca.

Os resultados permitiram identificar que a intervenção pedagógica foi eficaz na construção do número e da operação de adição. Nesse aspecto, os estudantes apresentaram expressivos progressos. No processo de alfabetização, também, constatou-se

a evolução e o avanço nos níveis de psicogênese. A utilização de jogos e desafios mostrou que atividades desse tipo podem atender interesses e necessidades afetivas e cognitivas dos estudantes com ou sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados abrem discussão para o papel dos jogos de regras usados no processo interventivo para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e na construção das noções lógicas-elementares.

## **Considerações finais**

O atraso detectado nessa turma do 3º ano do ensino fundamental foi perturbador, uma vez que as crianças sequer conheciam as letras do alfabeto e tiveram dificuldades de reconhecer as vogais. Para amenizar essa situação, foi proposto o trabalho com o nome das crianças, porque esse permite melhorar a autoestima e situar a criança em um contexto social e cultural.

A mesma defasagem foi detectada com relação a construção do número, não conseguiam relacionar objetos ou quantidades numa relação termo a termo, até mesmo a quantificação estava comprometida, pois desconheciam a sequência dos números, contavam como o fazem crianças de 5 anos. Recorriam ao suporte empírico de marcas de contagem, dedos ou palitos constantemente para adições elementares como  $3 + 2$  ou  $4 + 3$ . A interação social foi difícil no início, pois não conseguiam perceber o outro, o que dificultou o trabalho com jogos de regras. À medida que a intervenção se efetivava, houve melhora nas relações de cooperação, interação social e trocas efetivas entre os pares.

Verificou-se que a autoestima foi melhorando à medida que participavam, mesmo que errassem, entendiam que o erro fazia parte do processo e que não seriam intimidadas ou julgadas por isso. Verificou-se uma evolução durante o processo das

aprendizagens das crianças, especialmente, quanto à construção do número e no processo de alfabetização. Os jogos, os desafios e as situações-problemas contribuíram para o aprendizado dos estudantes, porém, como esclarece Bessa e Costa (2016), o desenvolvimento e a aprendizagem não estão no jogo em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos estudantes.

O jogo, por si só, não garante o desenvolvimento, embora seja um importante instrumento que convida a pensar. É necessário que o educador sempre apresenta novos obstáculos a serem superados a partir do que o estudante já sabe, as suas reais dificuldades, sem abandonar o aluno à sua própria sorte e à sua aprendizagem espontânea.

Todas essas crianças vieram do período pandêmico da Covid-19 e tiveram a iniciação dos seus estudos de forma virtual com o auxílio da ferramenta do WhatsApp, nenhuma delas cursou o jardim II e 1º ano do ensino fundamental de forma presencial e o 2º ano foi parte, também, a distância. Para agravar a situação, são crianças de nível socioeconômico baixo, o que dificultou o acesso à internet ou a ferramentas tecnológicas. Mediante a realidade constatada, a prática pedagógica proposta pelas estudantes piridinas foi retomar ações e práticas recomendadas para o Jardim II e 1º ano. É possível que esse atraso decorrente da Pandemia da Covid-19, ainda, persista por muitos anos na realidade dessas crianças.

## Referências

BESSA, S.; ALVES, G. R.; ANDRADE, H. S. Um olhar sobre a alfabetização em tempos de pandemia: concepções e prática pedagógica, **REVELLI**, Vol. 14. 2022. Tema Livre ISSN 1984-6576. E-202209. 2022.

BESSA, S.; COSTA, V. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas, **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.

BESSA, S.; COSTA, V. G. Jogo sempre 12: opção à compreensão das operações Aritméticas. **Revista Scheme**, Volume 8, Número 1 – Jan-Jul/2016 [www.marilia.unesp.br/scheme](http://www.marilia.unesp.br/scheme).

BRANDÃO, A. C. P. et al. (Orgs.). **Jogos de alfabetização**. Brasília/Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.

DORNELES, B. **Escrita e Número: relações iniciais**. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. A desestabilização das escritas silábicas. In: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-76.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. et al. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, T. *et al.* **Teaching and Learning About Whole Numbers in Primary School (ICME-13 Topical Surveys)** (English Edition). London: Springer Open, 2016.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In*: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: CRV, 2011.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In*: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 176-1.

## CAPÍTULO 16

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UTILIZAÇÃO DO ASSISTENTE VIRTUAL *CHATGPT*

Aline da Silva Ribeiro<sup>62</sup>

Rillary Pereira de Alvim<sup>63</sup>

Ellen Cristina Gonçalves Leite<sup>64</sup>

Sônia Bessa<sup>65</sup>

PIBID de Pedagogia do Câmpus Nordeste – sede Formosa

Contato: [sonia.bessa@ueg.br](mailto:sonia.bessa@ueg.br)

### Introdução

A finalidade deste relato de experiência é apresentar resultados e discussões acerca das intervenções pedagógicas aplicadas no formato de contação de histórias, realizadas em turmas do Jardim I até o 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal em Formosa Goiás, por estudantes do PIBID da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Nordeste – Sede Formosa.

---

<sup>62</sup> Estudante de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Sede Formosa, [alinedasilvaribeiro90@gmail.com](mailto:alinedasilvaribeiro90@gmail.com)

<sup>63</sup> Estudante de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Sede Formosa, [rillaryalvim1509@gmail.com](mailto:rillaryalvim1509@gmail.com)

<sup>64</sup> Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UnU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado, [ellencristinafsa@gmail.com](mailto:ellencristinafsa@gmail.com)

<sup>65</sup> Dra. em Educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Sede Formosa e do PPGET em Gestão Educação e Tecnologia – Coordenadora do subprojeto do PIBID, [soniabessa@gmail.com](mailto:soniabessa@gmail.com)

A contação de histórias é uma importante ferramenta para a formação e o desenvolvimento da criança que, aliada à literatura infantil, facilitam a ação do docente, pois trabalham de maneira lúdica assuntos diversos e de distintas complexidades, o que pode resultar em uma porta de entrada para o mundo da leitura, de modo a despertar a curiosidade do ouvinte e a influenciar no processo de desenvolver o interesse pelos livros. Como destaca Souza e Bernardino (2011, p. 237):

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer a prática docente na educação infantil e no ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

A Literatura Infantil é um caminho que permite a compreensão de si e do outro, levando, assim, a um bom entendimento da esfera social em que o indivíduo está inserido. “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (Coelho, 2000, p. 15). Portanto, a literatura age como facilitadora na decodificação das experiências observadas e vividas.

As histórias proporcionam aos discentes uma percepção mais fantasiosa e divertida em aspectos múltiplos da vida humana, como a resolução de problemas, os impasses pessoais, a construção de sua identidade, a formação de caráter, a empatia, bem como uma melhor assimilação das emoções. Segundo Nelly Coelho (2000, p. 16),

[...] privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente [...].

Em concordância com os autores supracitados, destacamos outro ponto de suma relevância: o papel da escola e do professor no processo da contação de histórias. O ambiente de ensino deve criar projetos que contemplem os momentos de realização das leituras dinâmicas, oportunizar recursos lúdicos e averiguar a aplicação realizada pelo docente. Verifica-se uma parcela de responsabilidade atribuída aos professores e à escola, pois ambos não são meros elementos nesta construção literária da criança, são instrumentos fundamentais no direcionamento e no incentivo. Não basta à criança decodificar o que leu, mas que passe a dialogar e criticar o que foi apresentado a ela; construindo, dessa forma, uma semente de criticidade, curiosidade e dúvidas (Almeida *et al.*, 2017).

Como destaca Abramovich (2009, p. 16) “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

No entanto, apesar de diferentes estudiosos afirmarem a importância da literatura infantil e da contação de histórias, há impasses na execução desses processos. A literatura é utilizada com função formadora no processo de aprendizagem da leitura e escrita e não como potencializador simbólico entre o real e o imaginário no cenário da contação de histórias (Abramovich, 2009). Há uma acentuada escolarização da literatura infantil, parece que os(as) docentes possuem pouco conhecimento sobre a literatura infantil e sobre como ela pode ser trabalhada com as crianças.

A literatura (e todas as suas facetas) promove um desenvolvimento significativo nas crianças inserida na educação infantil e no ensino fundamental, contrariando a ideia equivocada de ser útil apenas para a distração e o passatempo. Uma vez que, aplicada de acordo com a faixa etária adequada, com o uso da

ludicidade pertinente e pontuando conteúdos interdisciplinares, essas ações poderão resultar em futuros leitores críticos e independentes.

Como aponta Almeida *et al.* (2017, p. 3828), “[...] não se pode renegar a infinita contribuição da literatura infantil nessa fase da formação do ser humano, que visa auxiliar no nosso desenvolvimento cognitivo, moral, cultural e social”. Nessa perspectiva, este relato tem como objetivo discorrer a respeito da literatura infantil no cenário escolar – educação infantil e ensino fundamental I –, aplicada especificamente do Jardim I ao 3º ano, e apresentar a intervenção pedagógica realizada com a história e canção “A boneca de lata”. Foram propostas narrativas planejadas de acordo com as faixas etárias dos(as) respectivos(as) estudantes.

## **Métodos**

Neste relato de experiências, adotamos uma abordagem metodológica investigativa, dissertativa e interventiva. Participaram, do projeto, aproximadamente 105 crianças das turmas do Jardim I, Jardim II, 1º ano, 2º ano e 3º ano do turno vespertino, com crianças entre as idades de 4 e 9 anos, orientadas por duas estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID.

No período, entre os meses de setembro a novembro de 2023, ocorreram sete intervenções pedagógicas em sala de aula de uma escola pública do município de Formosa, em Goiás. Foram utilizadas histórias baseadas nas idades correspondentes aos alunos de cada turma. Os materiais em sua maioria foram elaborados pelas pibidianas, já outros, adquiridos por meio do laboratório de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Sede Formosa. A relação das intervenções está relacionada no quadro 1 a seguir.

## Quadro 1 - Histórias contadas durante as intervenções pedagógicas.

**Título da história:** A cesta de Dona Maricota\*

**Síntese:** A história descreve a ida de Dona Maricota à feira e as compras realizadas por ela.

**Objetivos:**

- Desenvolver a imaginação e criatividade;
- Despertar o gosto pela leitura e linguagem;
- Criar associações entre, o que foi dito e visto em sala, com seus conhecimentos prévios em relação a frutas e legumes;
- Conhecer vegetais variados.

**Material utilizado:** Flanelógrafo.

**Turma:** Jardim II.

**Título da história:** Alegrolândia e o tesouro escondido

**Síntese:** (história criada pelo *ChatGPT* e adaptada pelas pibidianas)  
Retrata a história de quatro amigos em busca de um tesouro escondido, resolvendo charadas para achá-lo.

**Objetivos:**

- Despertar o gosto pela leitura e linguagem;
- Estimular a concentração e a cognição;
- Levar a criação de hipóteses buscando soluções para os enigmas apresentados;
- Emitir opinião própria.

**Material utilizado:** Impressão do conteúdo visual (elaborado pelas pibidianas) em formato de livro, quadro branco e pincel.

**Turma:** 2º ano "B" e 3º ano "B".

**Título da história:** O grande rabanete\*\*

**Síntese:** Trata-se de um conto acumulativo, em que o vovô tenta arrancar o rabanete da terra..

**Objetivos:**

- Despertar o gosto pela leitura e linguagem;
- Estimular a concentração;
- Trabalhar a percepção de rima e repetição;
- Aperfeiçoar a memória;
- Estimular a ajuda ao próximo.

**Material utilizado:** Avental de histórias e flanelógrafo.

**Turma:** Jardim I.

**Título da história:** A formiguinha e a neve \*\*\*

**Síntese:** (história criada pelo *ChatGPT* e canção de Beatriz Bedran)  
Traz a narrativa que se passa numa loja de antiguidades, em que a menina Sofia se encanta e descobre os segredos da boneca de lata.

**Objetivos:**

- Aperfeiçoar a memória;
- Despertar o gosto pela leitura e linguagem;
- Trabalhar a percepção de rima e repetição.

**Material utilizado:** Fantoches

**Turma:** 1º ano "B"

**Título da história:** A boneca de lata\*\*\*\*

**Síntese:** A fábula conta a história de uma formiga que fica presa na neve, também se tratando de um conto acumulativo.

**Objetivos:**

- Estimular a expressão corporal e a coordenação motora;
- Trabalhar com sequência numérica;
- Aperfeiçoar a atenção e a percepção auditiva, visual e tátil.

**Material utilizado:** Lata enfeitada, preenchida com grãos de areia para dar ritmo a contação/música.

**Turma:** Jardim I e Jardim II

Fonte: Ribeiro et al. (2023).

O quadro 1 traz os nomes e as sínteses das histórias apresentadas, relacionando-as aos objetivos, bem como aos recursos usados e às turmas trabalhadas durante as intervenções. Em razão de construir análises e reflexões mais precisas, usufruiu-se dos relatórios semanais de regência, que contemplam informações a respeito das histórias e suas aplicabilidades, como, também, fotografias, com o fito de serem utilizadas estritamente para estudo posterior das pesquisadoras.

## Resultados e discussão

Inicialmente, os trabalhos que iriam ser mediados nas salas no segundo semestre de 2023 eram de outros segmentos (não literários), mas em decorrência de um pedido e da necessidade da instituição escolar, optou-se por trabalhar com o Projeto de Literatura, na tentativa de desenvolver nos estudantes um contato mais próximo e frequente com os livros, as histórias infantis e as contações para que, assim, criassem boas memórias, possibilitando o surgimento do gosto, curiosidade e interesse pela leitura.

Dentre as intervenções realizadas nesse período e em meio aos títulos presentes no quadro 1, apenas uma dessas atividades será relatada, destacando e descrevendo nos parágrafos subsequentes um pouco acerca dos desdobramentos e contribuições para o desenvolvimento das crianças ao trabalhar com a história e canção da “boneca de lata”, pontuando, também, como as duas turmas se portaram diante da proposta ministrada.

A história “A boneca de Lata”, que pode ser vista no quadro a seguir, foi criada a partir do assistente virtual de inteligência artificial *ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer)*<sup>66</sup> e baseada na música infantil “boneca de lata”, de Beatriz Bedran. Em uma das disciplinas frequentadas pelas pibidianas, no decorrer do período de aplicação desse projeto, houve uma apresentação (realizada por outra discente) referente a canção com o auxílio do recurso lúdico/pedagógico (a lata), despertando entusiasmo em grande parte dos alunos ali presentes.

Com isso, as bolsistas começaram a se questionar possíveis formas de trabalhar esse material dentro das intervenções, já pensando no público de crianças menores das turmas do projeto. Na mesma época, ocorreram debates na graduação quanto ao uso de recursos tecnológicos para o auxílio do professor em sala de aula, logo, tendo por alicerce esses acontecimentos, as estudantes tiveram a ideia de ligar um ponto ao outro e observar como um assistente virtual (que nesse momento causava algumas discussões acerca de suas funções e influência para o campo educacional), o *ChatGPT*, poderia contribuir no desenrolar desse processo.

Para tanto, inicialmente foi gerada a história “Alegrolândia”, somente após ter esse primeiro contato com a plataforma e observar suas funcionalidades, que buscamos um enredo para a música da boneca. O comando utilizado para “lhe dar vida” foi

---

<sup>66</sup> Foi utilizada a versão gratuita.

simples, solicitou-se que a inteligência artificial produzisse uma história infantil baseada na música “Boneca de Lata”, envolvendo magia e mistérios, de forma a incitar a curiosidade das crianças.

## Quadro 2 - História “A boneca de lata”

### Título: “A boneca de lata”

Em uma pequena cidade, havia uma loja de antiguidades chamada “Memórias Preciosas”. Era conhecida por abrigar itens únicos e curiosos, mas havia um objeto especial que chamava a atenção de todos que entravam: uma boneca de lata.

Essa boneca de lata estava posicionada no centro da loja, em uma vitrine adornada com luzes suaves. Seu corpo metálico refletia os raios de sol que entravam pela janela, criando um brilho cintilante ao redor dela. Sua expressão delicada e seus olhos azuis profundos davam a sensação de vida, apesar de ser feita de um material tão incomum.

A história por trás dessa boneca de lata era um mistério. Dizia-se que ela tinha sido encontrada por um colecionador de artefatos antigos em uma casa abandonada nos arredores da cidade. Ninguém sabia ao certo sua origem ou o porquê estava tão bem preservada, mas a beleza peculiar da boneca a tornava irresistível para os curiosos que passavam pela loja.

Um dia, uma menina chamada Sofia visitou “Memórias Preciosas” com sua avó. Seus olhos brilharam ao avistar a boneca de lata na vitrine. Ela ficou fascinada pela figura reluzente e pediu à avó para conhecê-la.

O dono da loja, o Sr. Benjamin, notou o interesse de Sofia e se aproximou. Com um sorriso gentil, ele abriu a vitrine e cuidadosamente entregou a boneca de lata para a menina segurar.

Sofia sentiu um arrepio quando segurou a boneca. Era como se pudesse ouvir uma melodia suave saindo dela, como se a boneca tivesse uma história para contar. Ela perguntou ao Sr. Benjamin falou

sobre a origem da boneca, mas ele apenas sorriu e disse: “A história dela é um mistério, Sofia. Talvez você seja quem descobrirá sua verdadeira história.”.

Aquelas palavras despertaram algo dentro de Sofia. Ela levou a boneca para casa e a acomodou em sua prateleira. Todas as noites, antes de dormir, Sofia segurava a boneca e imaginava aventuras maravilhosas que ela poderia ter vivido.

Com o tempo, algo extraordinário começou a acontecer. Quando Sofia segurava a boneca, ela parecia ganhar vida. A boneca de lata movia seus braços e piscava os olhos, como se estivesse respondendo aos pensamentos de Sofia.

Juntas, Sofia e a boneca embarcaram em aventuras imaginárias. Elas voaram para terras distantes, conheceram criaturas mágicas e ajudaram pessoas em apuros. A cada dia, a ligação entre Sofia e a boneca se fortalecia, e a menina percebia que a boneca tinha sido mais do que apenas um objeto antigo.

Certo dia, enquanto brincava com a boneca, Sofia descobriu um pequeno compartimento secreto na parte de trás da boneca. Dentro dele, havia uma antiga carta amarelada. Era uma mensagem escrita por uma garota muito parecida com ela, décadas atrás. A carta contava a história da garota e da boneca de lata, descrevendo aventuras semelhantes às que Sofia imaginava.

Sofia ficou maravilhada ao perceber que a boneca era mais do que um simples objeto. Ela era um elo entre duas almas, conectando o passado ao presente. A história da boneca de lata havia encontrado sua continuação através de Sofia, uma história de aventura, amizade e magia que viveria para sempre em suas memórias.

Por ChatGPT3.5.

Fonte: Ribeiro et al. (2023).

Vale ressaltar que, tendo em vista a faixa etária dos(as) alunos(as) pertencentes aos Jardins I e II, fez-se necessário alterar algumas palavras por vocábulos que facilitassem a compreensão do enredo no momento da contação, pois os detalhes descritos na obra despertariam o imaginário dos discentes e a formação de suas “teorias”.

A intervenção foi dividida em dois momentos, primeiro se contou a história e, em seguida, houve o canto e a dança da canção, de forma que cada pibidiana ficou responsável por uma dessas etapas. No entanto, antes de dar início à proposta, houve a apresentação do material às crianças (como pode ser visto no exemplo presente na fotografia 1), questionando-os se conseguiriam adivinhar o que tinha na caixa, surgindo, então, alguns palpites, como: areia, feijão, arroz, entre outros (em decorrência do som que o balançar do objeto produzia). Foi solicitado, ainda, que descrevessem características encontradas na superfície da caixa, o que as crianças realizaram com muita eficiência.

Fotografia 1 - Pibidiana mostra a caixa para os(as) alunos(as) do Jardim II



Fonte: Arquivo Pessoal (Ribeiro et al., 2023).

Essa apresentação inicial do recurso desempenhou um excelente papel por contribuir com a formulação de hipóteses em relação a história, despertar a imaginação e tornar mais concreto e visual o que viria a ser narrado.

Após esse contato, uma das bolsistas começou a contar, retirando da caixa a boneca (feita de material reciclado, enfeitada com E.V.A e que pode ser visualizada na fotografia 2). Conforme contava a história, realizava-se pausas para perguntar às crianças suas opiniões acerca de algo que estava sendo relatado, por exemplo, na parte em que a menina da história encontrava um papel dentro da boneca e, a partir disso, foi indagado o que elas achavam que tinham nesse papel, provocando uma participação mais ativa, estimulando a concentração e levando-as a fantasiar um pouco de como seria a boneca de lata, a loja em que ela estava e, talvez, de se colocarem no lugar da criança que a encontrava na loja.

Fotografia 2 - Recurso pedagógico utilizado



Fonte: Arquivo Pessoal (Ribeiro et al., 2023).

Ao finalizar o momento de contação, partiu-se para a apresentação da música, de maneira que para realizarem os comandos presentes na canção, solicitou-se que todas se

levantassem e ficassem de pé (verificar fotografias 3 e 4), frisando a necessidade de prestarem atenção nos gestos e na letra que as pibidianas reproduziam. Nessa etapa, também, utilizou-se da boneca de lata para ajudar a atribuir ritmo à cantoria.

Fotografia 3 - Momento em que os(as) discentes do Jardim II ficam de pé



Fonte: Arquivo Pessoal (Ribeiro et al., 2023).

Fotografia 4 - Momento em que os(as) discentes do Jardim I ficam de pé



Fonte: Arquivo Pessoal (Ribeiro et al., 2023).

O objetivo secundário, desta execução, foi observar a coordenação motora, a memória, trabalhar as partes do corpo, a sequência numérica e contribuir para um momento de aprendizagem mais divertido e lúdico para a turma. Quanto ao desempenho dos(as) alunos(as), durante a contação de histórias, a maioria demonstrava estar concentrada no que estava sendo relatado, havendo participações efetivas durante os questionamentos levantados no decorrer da apresentação.

Em relação à segunda etapa, foi possível notar que muitos demoravam um pouco para executar os gestos, tanto corporais como os numéricos, mas achavam engraçado alguns movimentos, principalmente na parte em que se diz que “a boneca bate com o bumbum no chão”. Possivelmente, se pudéssemos trabalhar mais algumas vezes com elas, os movimentos, provavelmente, seriam mais precisos. Todavia, é interessante ressaltar que, de um modo geral, o Jardim I teve um melhor desempenho nos movimentos e demonstrou mais animação que o Jardim II.

Verificou-se o envolvimento e a resposta dos(as) alunos(as) durante a contação de histórias, proporcionando insights valiosos sobre o desempenho e os interesses ali processados e observados. O fato de que a maioria dos(as) alunos(as) demonstrou concentração e participação efetiva durante os questionamentos indica um engajamento positivo em relação à atividade. Quanto à execução de gestos, é interessante notar as diferentes reações entre os grupos do Jardim I e Jardim II. A demora na execução de alguns gestos pode ser considerada normal, pois as crianças estão em diferentes estágios de desenvolvimento motor. A percepção de movimentos engraçados, especialmente relacionados a elementos lúdicos da história, sugere que a abordagem lúdica pode ser uma estratégia eficaz para envolver os(as) alunos(as), como recomenda Macedo e Petty (2004).

A ideia de repetir a atividade para aprimorar a precisão dos movimentos foi primorosa para conjecturar nossa observação. A prática frequente pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Além disso, a observação de um melhor desempenho e de uma maior animação no Jardim I em comparação ao Jardim II destacou a importância de adaptar as abordagens de ensino de acordo com as características específicas de cada grupo, reconhecendo as particularidades de cada estágio de desenvolvimento, conforme destaca Mantovani de Assis (2013).

A análise detalhada do desempenho dos alunos durante a contação de histórias ofereceu informações valiosas para ajustar estratégias pedagógicas, visando melhorar a participação e o desenvolvimento dos(as) alunos(as) em diferentes aspectos.

Incluir na prática, tanto a Literatura e quanto às demais ferramentas usadas como auxiliaadoras e/ou complementares às histórias, possibilitou às pibidianas refletirem sobre a importância desses momentos na rotina escolar das crianças, em que se oportuniza o desenvolvimento cognitivo através de fantasias, cenários, bem como do poder do imaginário, exercitando e colaborando para o processo de criatividade, instigando para uma criticidade e participação no processo de ensino/aprendizagem, além, é claro, de promover entusiasmo e satisfação quanto à leitura e os seus desdobramentos.

Da mesma forma que confirmou o fato de que os professores precisam se reinventar continuamente e estar atentos às novas tecnologias, sendo sábios ao utilizá-las em favorecimento de suas funções. Como disserta Bessa e Costa (2019, p. 160), “é importante que o educador tenha a preocupação de avaliar os recursos, partindo da ideia de que existe uma estreita relação entre a sua concepção sobre o ensino e sobre a aprendizagem e o uso de recursos didáticos”.

Segundo essas autoras, não se trata apenas de saber quais conhecimentos transmitir, que jogos e desafios utilizar ou de como repassá-los, mas determinar qual concepção de ensino subjaz à atividade proposta. Trata-se de questão relevante, pois os recursos, mesmo os tecnológicos, podem ser utilizados com concepções epistemológicas baseadas somente na transmissão de conhecimentos e em concepções distorcidas de ciências. A forma como o estudante raciocina tem relação com a lógica da criança e com a interação da criança com os materiais que lhes são disponibilizados.

## **Considerações finais**

A contação de histórias é uma ferramenta excelente para o professor, pois permite que os conteúdos complexos sejam apresentados de forma lúdica e atraente. Por outro lado, o(a) aluno(a) terá a oportunidade de se divertir enquanto aprende, conhecendo mundos mágicos, personagens fantásticos e animais falantes.

A literatura infantil tem por finalidade o sonho, o(a) discente se imagina de acordo com o que as histórias carregam consigo e o que elas transmitem, a vida muitas vezes não é um conto de fadas, mas há narrativas que servem como refúgio e esperança para dias melhores.

Em suma, as crianças são como a “personificação” da imaginação, conseguem voar à lua usando uma caixa de papelão, conseguem conversar com duendes, montar em dinossauros, além de atravessarem paredes, elas fazem coisas impossíveis e divertidas, mas se perdem ao longo do percurso escolar justamente pela falta de novidades nas salas de aula, resultando em um período enfadonho de suas vivências. O docente tem a chave que precisa para mudar esse cenário monótono e manter a porta da imaginação aberta: a contação de histórias.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2009.
- ALMEIDA, Valquíria Dias de et al. A importância da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças, **VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 6, n. 6, p. 3817-3828, 2017. Disponível em: [https://core.ac.uk/display/229301761?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/229301761?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1). Acesso em: 13 dez. 2023.
- BARRO, João de. **A formiguinha e a neve**. São Paulo: Moderna, 1995.
- BELINKY, Tatiana. **A cesta de dona Maricota**. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves. Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas, **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ArtMed. 2004.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Proepre: fundamentos teóricos e prática pedagógica**. São Paulo: Book, 2013.
- SOUNDS BRASIL. **Boneca de Lata** – Bia Bedran. YouTube, 8 maio 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T9FfvqOiJpk>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**, *Educere et Educare*, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 14 dez. 2023.



## **SOBRE O LIVRO**

Formato: 16x22,5

Tipologia: Avenir

Número de Páginas: 270

Suporte do livro: e-book

Todos os direitos reservados.

Universidade Estadual de Goiás

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO

[www.ueg.br](http://www.ueg.br) / Fone: (62) 3328-4866



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que proporciona ao ensinante oportunidades de “repensar o pensado”, conforme bem afirma Paulo Freire (2001). Dentre as diversas possibilidades promovidas por esse programa federal, o intercâmbio de saberes entre bolsistas, professores da educação básica e docentes universitários se destaca como um dos objetivos que mais evidenciam a relevância das licenciaturas na formação humana, para além da prática docente.

Destacamos, neste sentido, a importante relação entre aquele que ensina e que ao mesmo tempo aprende, “receptivo”, “sensível”, “emocionado”, “curioso”, por acreditar que as licenciaturas se estabelecem em espaços múltiplos, sejam eles na universidade ou na escola parceira, nas discussões entre licenciandos nos corredores, nos compartilhamentos em eventos, dentre outros momentos formativos.

E foi esse o enfoque dessa coletânea intitulada “Construindo Pontes e Travessias: reflexões interdisciplinares sobre o PIBID na formação docente”, composta por dezesseis capítulos: trazer para o centro, as experiências vividas no decorrer dos 18 meses do edital que finalizou em abril/2024.

Profa. Giuliana Castro Brossi

Profa. Michele Barros Souza Lucatan

