

**6ª Semana de Educação e
Formação Docente da Faed:
integração ensino,
pesquisa, extensão**

2026

Vol. 5 - n. 2

Relatos de Experiência

ISSN 3085-9786

6ª Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS: Ensino, Pesquisa e Extensão

Realização: Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Data: 16 a 18 de setembro de 2026

Local: Cidade Universitária/UFMS

Coordenadora do evento

Marta Costa Beck (UFMS)

Comissão Organizadora

Milene Bartolomei Silvai – Diretora da Faculdade de Educação

Comissão Científica e Comissão Organizadora dos Anais

Sandra Novais Sousa (UFMS) –Presidente

Weverlin Ferreira Brizola – Editora de seção – discente doutorado (PPGEdu/UFMS)

Avaliadores/Pareceristas

Adriano de Oliveira Gianotto(UFMS)

Ailson Barbosa de Oliveira

Ana Carolina Borges Stringheta Tostes

Ana Carolina Pontes Costa

Ana Paula Squinelo

Bruna Luciana Valle (PPGEdu/UFMS)

Bruno Delmondes Xavier (PPGEdu/UFMS)

Camila de Oliveira da Silva

Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Carla B.Z.M. Araujo

Célia Piatti

Christianne de Faria Coelho Ravagnani

Cintia Camillo

Constantina Xavier Filha

Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD)

Daiana Machado

Daiani Damm Tonetto Riedner (UFMS)

Daniela Marcato (UFMS)

Daniele M.P. Chaves

Danrvey Christian Monteiro dos Santos

Denize Baia

Diego Matos Araújo Barros

Diovany Doffinger Ramos

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Fabiany Tavares (UFMS)

Fernando Cesar de Carvalho Moraes

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez (UFMS)

Francisco Argolo

Gabrieli Schäffer

Gleice Kelly Rojas Guilherme (PPGEdu/UFMS)

Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp)

Helen Paola Vieira Bueno

Hellen Jacqueline Marques (UFMS)

Isabela Stoco Correa (PPGEdu/UFGD)

Jassonia Lima Vasconcelos Paccini

Joao Paulo Romero Miranda

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Jucélia Souza da Silva

Liliam Cristina Caldeira (UFMS)

Lourival dos Santos (UFMS)

Lucas de Carvalho

Luci Carlos de Andrade

Luciene Cléa da Silva (UFMS)

Luciene Cléa Silva

Luciene Gomes Freitas Marins

Mara Lucinéia Marques Correa Bueno

Marcelo Victor da Rosa

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Marcio Rogerio Bresolin

Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)

Maria Angélica Cardoso (UFMS)

Maria Fátima Xavier da Anunciação de Almeida (UFMS)

Mariana Biagi Batista (UFMS)

Maricélia Aparecida Nurmberg

Marina Brasiliano Salerno

Mariuzza Aparecida Camillo Guimarães (UFMS)

Marta Costa Beck (UFMS)

Maurício Loubet

Milene Bartolomei Silva (UFMS)

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca (UFMS)

Miriam Brum Arguelho

Mirian Lange Noal (UFMS)

Myrna Wolff Brachmann dos Santos (UFMS)

Philippe Rocha de Camargo (UFMS)

Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini (UFMS)

Regina Aparecida Marques de Souza

Reinaldo Kovalski de Araujo

Rodrigo Augusto de Souza (UFMS)

Rogério Rodrigues

Rogério Zaim de Mello

Rosane Rodrigues Felix

Sandra Novais Sousa

Sandra Novais Sousa (UFMS)

Sarita Mendonça Bacciotti

Sheila Guimarães Barbosa (UFMS)

Shirley Vilhalva (UFMS)

Silvana Alves da Silva Bispo

Silvia Adriana Rodrigues

Stella Sanches de Oliveira Silva (UFMS)

Telma Rodrigues da Silva Benetti (PPGEdu/UFMS)

Telma Romilda Duarte Vaz

Thaís Cardozo de Souza (UFMS)

Tiago Duque (UFMS)

Weverlin Ferreira Brizola (PPGEdu/UFMS)

APRESENTAÇÃO

c

Para a composição final dos **Anais da 6ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed**, foram publicados **86 trabalhos**, distribuídos entre os quatro eixos temáticos do evento:

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional: reúne **10 trabalhos**, sendo **3 artigos, 4 relatos e 3 resumos**, que evidenciam a pluralidade de referenciais, objetos e procedimentos presentes na produção do conhecimento educacional.

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional: reúne **36 trabalhos**, sendo **12 artigos, 15 relatos e 8 resumos**, constituindo o eixo com maior número de textos publicados. Os trabalhos revelam a centralidade da formação docente nas discussões da sexta edição e a diversidade de experiências que atravessam a aprendizagem da profissão.

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais: reúne **16 trabalhos**, sendo **4 artigos, 3 relatos e 8 resumos**, com produções que evidenciam diferentes modos de compreender a relação entre Estado, políticas públicas, instituições educacionais e sujeitos, articulando análises de dispositivos normativos, programas governamentais e processos de implementação das políticas educacionais.

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares: reúne **24 trabalhos**, sendo **2 artigos, 13 relatos e 9 resumos**, que destacam relatos e análises de experiências que evidenciam diferentes estratégias de ensino, recursos pedagógicos e formas de mediação, valorizando o cotidiano educativo e as possibilidades de construção de práticas comprometidas com a participação, a diversidade e a aprendizagem.

A expressiva quantidade de trabalhos aprovados e publicados sinaliza a ampliação da participação acadêmica no evento anual Semana de Educação e Formação Docente da Faed e reafirma os **Anais** como **espaço de registro, circulação e socialização da produção acadêmica**. Nesse contexto, a incorporação de trabalhos submetidos em Libras também representa um avanço na divulgação e visibilidade de produções acadêmicas realizadas nessa língua, **contribuindo para ampliar o acesso e reconhecer diferentes formas de produção e comunicação do conhecimento**. Os 86 textos foram distribuídos em 3 volumes. Este volume (n. 5, v. 2), é composto por **36 Relatos de Experiência** que socializam experiências formativas e práticas educativas desenvolvidas em diferentes contextos escolares e não escolares, com destaque para a formação docente, os estágios e programas de iniciação à docência, a alfabetização, a infância, a ludicidade, a inclusão, a diversidade, a Educação Física, as linguagens artísticas e a Educação Bilíngue de Surdos.

Os textos que compõem estes **Anais da 6ª Semana de Educação e Formação Docente da Faed** registram, assim, parte significativa das discussões que marcaram esta edição e contribuem para preservar e difundir a produção acadêmica e as experiências compartilhadas durante o evento. Ao reuni-los nesta publicação, reafirma-se o compromisso da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com a circulação do conhecimento produzido no campo da educação e com a articulação entre **ensino, pesquisa e extensão**, princípio que orientou a temática da sexta edição: **Estágio, Pesquisa e Prática na Formação de Professores**.

Boa leitura!

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa
Profa. Ma. Weverlin Ferreira Brizola
Organizadoras

SUMÁRIO

DESCONSTRUINDO NORMAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL	9
Adrian Cruz da Rosa	
Évely Jussara Santana Garcia	
LINGUAGENS ARTÍSTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO DA UFMS	18
Ediane Marques da Silva Barros	
Alex Barbosa de Lima	
Maria Juliana de Souza	
A HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID	26
Ana Carolina Santos Ribeiro	
Gabriely de Castro Souza	
Maria Eduarda Soares	
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS.....	32
Andreia Flores Spada	
Andresa Queiróz Barbosa	
Marta Costa Beck	
O ADULTO DE REFERÊNCIA E A CONTINUIDADE DOS VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	37
Anna Beatriz Rafael Brum	
Thainá da Silva Peixoto	
Luciene Cléa da Silva	
LITERATURA INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE: VIVENCIANDO A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO	42
Camila Amaral Garcia Vieira	
Bruna da Silva Calixto	
Maria Angélica Cardoso	
PIQUENIQUE LITERÁRIO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE LICENCIANDAS DO PIBID.....	47
Claudia Camili Molinari Cabreira	
Taiane Lopes de Oliveira	
Cristiane Ribeiro Cabral	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO.....	53
Dayanne Lemes Dolores de Oliveira	
Sheyla Cristina Araujo Matoso	

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	55
Flávia Martinez Ortiz	
Ramon Perucci Roberto	
Graziela dos Anjos Melo Rocha	
Adriano de Oliveira Gianotto	
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS.....	60
Gabriella Trevisan Coelho	
Maria Eduarda Crisanto da Silva	
A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR: PRÁTICA EDUCATIVA, DIDÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	66
Giovana Assunção Lopes	
Pricielly de Souza Lopes	
Aine Souza dos Santos	
AS REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADE CONSTRUÍDAS POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO PIBID.....	70
Grazielly Garcia Vaz de Oliveira	
Liz Angela Pinto Candido	
DA GRADUAÇÃO AO MESTRADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS	76
Jéssica Cristina Flores Vinga	
Douglas da Silva Araujo	
Tiago Gomes Lima Silva	
RACISMO E DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS: NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA.....	84
Jéssika Dayana Picolotto Ribeiro	
O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	90
Kamilly Santos da Silva	
Luiz Fernando Libório da Silva	
CIDADANIA E IGUALDADE DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE DISCURSOS MACHISTAS DE ALUNOS DE UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL	95
Lillian Gironde Carneiro	
CAPITAL LINGÜÍSTICO EM TRÂNSITO: DA FRONTEIRA À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PLURILÍNGUES EM CAMPO GRANDE/MS.....	101
Linoel de Jesus Leal Ordonez	
RELATO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM A CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS NO PROJETO “JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA” NA BRINQUEDOTECA DA UFMS.....	107

Lívia Gomes Lima

Gabriel Valverde

Davi Antonio Pires da Silva

Sarita de Mendonça Bacciotti

ENTRE O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA 113

Lohainy Cristina Almeida Jardim

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A LEITURA DE DELEITE NO COTIDIANO ESCOLAR..... 120

Lucas da Silva Oliveira

Vinicius Bezerra Lima

Aine Souza dos Santos

Marta Costa Beck

A ESCUTA, O OLHAR E A PRÁTICA DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 127

Luciane de Jesus Velasquez

ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO GRANDE, MS..... 133

Marcus Vinicius A. Juraís

Vinicius Henrique Ortega Inácio

Kelvin Alicito Luz dos Santos

Philippe Rocha de Camargo

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA..... 138

Maria Clara Alves de Oliveira

DO COTIDIANO À REFLEXÃO: NARRATIVAS INFANTIS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR..... 144

Maria Eduarda Crisanto da Silva

Gabriella Trevisan Coelho

EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO..... 150

Maria Juliana de Souza

Alex Barbosa de Lima

Ediane Marques da Silva Barros

A LUDICIDADE NA PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL 156

Maysa Dos Santos Gomes

Giovanna Bispo De Menezes

ENTRE O PREVISTO E O IMPREVISTO: APRENDIZAGENS NA REGÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I..... 162

Mayumi Machado Pitilin	
Caio Matheus Fonseca Paes	
Myrna Wolff Brachmann dos Santos	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÉ-ESCOLA: DA SENSIBILIZAÇÃO À PRÁTICA.....	167
Milla Benetti Felipe	
O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	173
Nátaly Labourdette Frantz	
Isli Ferreira Holsback	
Giselle de Oliveira V. Corrêa	
OS SUJEITOS DA EJA E A IMPORTÂNCIA DE RECONHECÊ-LOS PARA A	179
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS.....	
Nicolý Caetano De Oliveira Alves	
Lilíam Cristina Caldeira	
O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E O ESTÁGIO COMO EXPERIÊNCIA	186
FORMATIVA.....	
Pricielly de Souza Lopes	
Lohainy Cristina Almeida Jardim	
Myrna Wolff Brachmann dos Santos	
O TAPEMBOL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:	192
RELATO DE EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADO NA LITERATURA.....	
Raul Ferrera Sotero	
Gabriel Jaymes Ferreira	
Helder Filho Ortega	
Philippe Rocha de Camargo	
APRENDER A SER PROFESSORA NA PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A	197
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	
Rebeca Leão Medeiros Magro	
Luany Galvão Bernal	
Aine Souza Dos Santos	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .	204
Rebeca Louise de Souza Amorim	
Letícia de Lima Souza	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO IMPORTANTE RECURSO PARA O TRABALHO	212
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Thalyta Raquel de Freitas Ohashi	
Isabella Vitória Freitas de Souza	
Myrna Wolff Brachmann dos Santos	

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO
..... 219

Weverlin Ferreira Brizola

Bruna Luciana Valle

DESCONSTRUINDO NORMAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Adrian Cruz da Rosa¹
Évely Jussara Santana Garcia²

Resumo

Relato de experiência sobre construções de gênero na infância, desenvolvido no Pibid com turmas do 1.º ano do Ensino Fundamental de escola municipal (março/2025 a junho/2026). A problemática centra-se nas expectativas sobre "coisas de menino" e "coisas de menina", que limitam o livre desenvolvimento infantil. Objetivou analisar concepções de gênero em narrativas espontâneas e rodas de conversa mediadas por literatura infantil. Resultados indicam que concepções já estão arraigadas desde os primeiros anos. Conclui-se que a educação pode constituir-se como espaço de diálogo e problematização, artefatos culturais ampliam repertórios identitários e o Pibid provoca reflexões nos/nas professores/as.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Infâncias; Pibid.

Introdução

Esse estudo apresenta o relato de experiência de um trans-homem³ e uma mulher cis, ambos graduandos do curso de Pedagogia/Faed e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Capes em 2007 com o objetivo de inserir licenciandas/os na rotina das escolas públicas, unindo teoria acadêmica à prática pedagógica. No ambiente escolar, os/as estudantes desenvolvem atividades supervisionadas, com acompanhamento de uma professora da rede pública e orientação de uma docente do ensino superior. Mais do que um estágio, o Pibid configura-se como espaço de formação inicial em que as/os bolsistas vivenciam tensões, dilemas e potencialidades do cotidiano escolar, construindo saberes docentes a partir da articulação entre prática, reflexão e pesquisa.

Nesse sentido, a inserção no Pibid nos colocou diante de uma realidade que extrapolava os referenciais teóricos discutidos em sala de aula universitária. Como bolsistas do curso de Pedagogia vinculado à Faculdade de Educação (Faed), fomos designados para atuar em uma escola municipal de Ensino Fundamental, acompanhando duas turmas do 1º ano, com crianças na faixa etária de 6 a 7 anos. A primeira experiência ocorreu entre março e dezembro de 2025, e a segunda entre março e junho de 2026. Trata-se de um contexto marcado pela diversidade sociocultural das famílias atendidas, com perfis que variam entre posições mais conservadoras e abertas em relação a questões de gênero e sexualidade – um panorama que, como veremos, se refletiu diretamente nas falas e nas atitudes das crianças ao longo do trabalho.

¹ Estudante de Pedagogia/Faed na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Membro do grupo de pesquisa GEPSEX/UFMS. Coordenador de Educação e Formação Continuada no IBRAT-MS. E-mail: adrian_rosa@ufms.br.

² Estudante do curso de Pedagogia/Faed na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: evely.jussara@ufms.br.

³ A categoria trans-homem é utilizada para designar indivíduos designados mulheres ao nascer que se identificam com o gênero masculino. Optamos por evidenciar o termo "trans" antes de "homem" para tornar visíveis as transmasculinidades, que frequentemente são lidos inicialmente como lésbicas ou mulheres desfeminilizadas e, ao atingirem certa passabilidade, passam a ser lidos como homens cis homossexuais. Esta preferência terminológica alinha-se às discussões de Simone Ávila (2014), que mapeia o campo conceitual das transmasculinidades no Brasil contemporâneo, e reflete o afastamento do termo "transsexual", historicamente vinculado à patologização psiquiátrica.

A aproximação com a realidade escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental evidenciou desde cedo a urgência de se abordar temas relacionados a gênero e diversidade. Observamos, nas interações cotidianas – brincadeiras, disputas por espaços, escolhas de brinquedos –, códigos de gênero profundamente naturalizados: meninos frequentemente incentivados a ocupar espaços de movimento e liderança, enquanto meninas eram convocadas à contenção e ao cuidado. Essas dinâmicas revelam como as normatividades de gênero operam de forma tácita sobre os corpos infantis desde os primeiros anos de escolarização.

A escolha da temática de gênero, portanto, não se deu por mera preferência temática, mas por necessidade concreta identificada no cotidiano da escola. Trata-se de promover, desde os primeiros anos da escolarização, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas na igualdade e na não discriminação. A escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã, contribuindo para que crianças compreendam e respeitem as diferentes formas de ser, conviver e participar da sociedade, prevenindo preconceitos, estereótipos e situações de violência.

Cabe destacar, ainda, que nossa condição como bolsistas – um trans-homem e uma mulher cis – imprimiu particularidades à experiência. A presença de um professor em formação trans-masculino, de cabelo colorido e tatuado, em uma escola onde os referenciais de gênero circulam de modo predominantemente heteronormativo, constituiu, em si mesma, um elemento disruptivo no cotidiano escolar. Essa marcação foi percebida não apenas pelas crianças, que frequentemente buscavam enquadrar nossa presença em categorias conhecidas, mas também por profissionais da escola, cujas reações revelaram os limites e as possibilidades de diálogo sobre gênero no ambiente institucional. Esses atravessamentos serão retomados e aprofundados na seção seguinte.

Importa ressaltar que a abordagem dessas questões encontra respaldo normativo e jurídico. O estudo e a discussão sobre gênero e sexualidade na educação constituem um direito garantido no âmbito das políticas educacionais brasileiras, estando relacionados aos princípios de promoção da igualdade, do respeito às diferenças e da garantia dos direitos humanos no contexto escolar. Esse trabalho fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 (arts. 3º e 206), na LDB 9.394/1996 (arts. 3º e 30), no PNE 13.005/2014 (meta 7.25) e na decisão do STF (ADI 5.668/2024⁴), que reafirmou o dever das escolas de combater discriminações por gênero e identidade, reconhecendo a legitimidade de abordagens educativas voltadas ao respeito à diversidade.

Assim, abordar questões relacionadas às relações de gênero no contexto escolar não significa antecipar conteúdos inadequados à faixa etária, mas proporcionar experiências educativas que favoreçam a convivência respeitosa, a igualdade de oportunidades entre meninas e meninos e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. É nessa perspectiva que se inscreve o conjunto de vivências relatadas nas seções a seguir.

Construções de gênero nas interações diárias

Vivemos em uma sociedade que impõe padrões e, muitas vezes, atribui à escola o papel de reproduzi-los. No entanto, estar ali enquanto trans-homem, de cabelo colorido e tatuado, é também uma forma de se contrapor à reprodução acrítica de normatividades e mostrar que a escola pode (e deve) ser um espaço de pluralidade, respeito e liberdade. Como afirma Preciado (2014, p. 2), "a criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos". A escola pode assumir papel contraditório: ora reproduz normas sociais, ora

⁴ A ADI nº 5.668, julgada pelo STF em 2024, estabeleceu que escolas públicas e privadas têm dever constitucional de coibir discriminações por gênero, identidade de gênero e orientação sexual, fundamentando-se nos arts. 3º e 206 da CF/88 e na Meta 7.25 do PNE (Lei nº 13.005/2014). A decisão afastou dispositivos que permitiam aos responsáveis impedir atividades pedagógicas sobre esses temas, consolidando a legitimidade de abordagens educativas voltadas ao respeito à diversidade como obrigação legal no ambiente escolar.

constitui espaço de resistência e ampliação de repertórios identitários. O gênero, longe de ser um fenômeno natural, opera como tecnologia social que atravessa todas as pessoas, regulando comportamentos e legitimando hierarquias (Butler, 2011). Foi justamente essa regulação operando sobre os corpos infantis que presenciamos ao longo das interações com a turma do 1º ano.

Na sala de aula, o ato de ensinar às crianças tende a vir acompanhado do receio de como a vivência trans-masculina será lida pela sociedade. Logo na primeira semana do Pibid, em março de 2025, ocorreu o seguinte diálogo com uma criança de seis anos.

– *Professor, você é menina ou menino?*⁵

– *Quando nasci, falaram que eu era menina, mas quando eu fui crescendo, percebi que na verdade eu era um menino.*

– *E pode isso?* – *Perguntou com curiosidade. Respondi positivamente. – Legal.*

Com a turma seguinte, em 2026, esses questionamentos ganharam outra dimensão. Antes mesmo de entrar na sala de aula, o aluno de cabelos compridos veio até o bolsista trans-homem em formação perguntar se ele era menina ou menino. Respondendo que era menino, a mesma pergunta foi devolvida a ele pelo bolsista: “– *E você? É menino ou menina?*”, ao que ele respondeu: “– *Sou um menino*”. No entanto, ao longo do dia, o menino continuou indagando repetidas vezes ao bolsista: “*Você é menino ou menina?*”. Essa insistência em classificar revela como o ato de nomear já produz aquilo que parece natural (Machado, 2005). Essa busca constante por categorização dialoga com o que Xavier Filha, Ribeiro e Teixeira (2022, p. 146) observam sobre as crianças:

As crianças resistem aos imperativos “adultocêntricos”. Realizam investigações corporais, perguntam, questionam, querem conhecer seus corpos e das outras. No entanto, quando essas expressões ocorrem, muito recorrentemente nas instituições educativas, uma rede de “vigilância” sobre a criança é acionada. A educação da contenção e da produção da culpa são constantemente acionadas, especialmente na atualidade, por disseminação de ideias antigênero pelas redes sociais, que disseminam notícias falsas e anticientíficas sobre gênero e sexualidade na infância.

Essa pergunta não foi feita para a bolsista mulher cis, que igualmente estava em seu primeiro dia de observação participativa no Pibid e também escreve este texto. No caso da presença trans-masculina, as crianças não estavam apenas questionando, mas tentando enquadrar sua existência dentro de binarismos que lhes foram ensinados.

Na semana seguinte, outra aluna questionou ao bolsista trans-homem no intervalo:

– *Você é menina ou menino?*

– *Eu sou menino.*

– *Ah, achei que você era menina.*

Na sequência, novamente, a pergunta da criança foi devolvida para ela, questionando se ela era menina ou menino, ao que ela, ao responder que era uma menina, reagiu como se essa pergunta fosse a mais absurda do mundo. No entanto, percebemos que a devolutiva da pergunta sobre seu gênero provocou na menina alguma reflexão, pois, depois de alguns instantes em silêncio, ela achou necessário justificar sua resposta, completando:

– *Porque eu estou de short saia.*

⁵ Para destacar os diálogos, optamos em formatar em itálico as transcrições, retiradas dos relatórios mensais dos bolsistas.

A partir dessa resposta, o bolsista trans-homem observou uma oportunidade de utilizar esse momento para provocar na criança outras reflexões sobre gênero, que contribuíssem para a desconstrução de concepções pautadas no binário “coisa de menino” - “coisa de menina”. Assim, questionou a criança:

– *Você sabia que existem meninos que usam saia?*

Os olhos dela se arregalaram como se essa informação fosse algo surpreendente e novo para ela. Com essa abertura à curiosidade instaurada, o bolsista complementou:

– *Em algumas culturas, como na Escócia, é comum os homens usarem uma roupa chamada Kilt, que parece muito uma saia.*

Ela não pareceu convencida, então o bolsista mostrou a fotografia de um homem de Kilt. Diversos outros alunos vieram olhar e ouviram a explicação de que aquela "saia" era comum para homens escoceses, portanto não era possível identificar se uma pessoa é menino ou menina apenas pela roupa.

Outra aluna quis participar da conversa e disse:

– *Se não tem como saber se é menino ou menina por usar saia, como podemos saber?*

Ao que o bolsista respondeu:

– *A melhor maneira de sabermos se é menino ou menina, é perguntando para a pessoa.*

Notamos, a partir desses diálogos, que as normas e preconceitos sociais relacionados às performatividade de gênero estão presentes e moldam as formas como as crianças significam o mundo, a si mesmas e as relações ao seu redor. Conforme Judith Butler (2019), a performatividade

[...] é entendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia. [...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (Butler, 2019, p. 20).

Em abril de 2026, durante o intervalo, outra aluna tornou a perguntar ao bolsista trans-homem se ele era menina. Novamente, ele disse que era um menino e ela questionou:

– *Por que você usa brincos então? Brinco é coisa de menina.*

– *Eu sou um menino e eu uso brincos.*

– *Minha mãe falou que homem de brinco é gay. Você é gay?*

– *Eu não sou gay.*

– *O que você é então?*

– *Sou um menino que gosta de meninas e meninos.* – Ela ficou surpresa e a conversa encerrou.

Esses questionamentos abrem caminhos para debatermos sobre gênero na escola. A pergunta principal não seria “Por que os meninos só podem usar brincos se forem gays?”, mas sim: por que

uma criança de sete anos já tem essas concepções, e qual é o nosso papel como educadores/as nesse contexto?

Ao mesmo tempo, esses atravessamentos, somados ao fato de profissionais da escola ainda utilizarem pronomes femininos a um bolsista trans-masculino, causam exposição e a necessidade constante de reafirmação da identidade de gênero. Desse modo, configuram-se como micro agressões geradoras de ansiedade referentes à prática docente futura. As crianças tendem a respeitar muito mais os pronomes do que os adultos. Essas micro agressões vivenciadas na escola reforçam o alerta de Preciado (2014, p. 2) sobre como "a polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer", estendendo essa vigilância inclusive aos próprios profissionais da educação, que não conseguem reconhecer identidades trans para além do binário.

Essas interações preliminares demonstraram que as concepções de gênero estavam profundamente naturalizadas entre as crianças de 2026, diferentemente da turma anterior. Tal constatação motivou o planejamento de intervenção pedagógica específica, culminando na leitura de *O Pequeno Sereio* de Janaina Tokitaka, em junho de 2026, descrita na seção seguinte.

Intervenção pedagógica com "O Pequeno Sereio"

No dia dez de junho de 2026, ficamos responsáveis pela mediação com os alunos do 1º ano. Levamos o livro *O Pequeno Sereio*, de Tokitaka (2023), que conta a história de um jovem sereio de cabelos compridos que é muito tímido para cantar em público, mas com o apoio de seus amigos acaba vencendo a timidez e mostrando sua voz para todo o oceano. A escolha dessa obra deve-se ao fato de o personagem apresentar características que desafiam expectativas socialmente construídas sobre o que seria próprio de meninos, funcionando como dispositivo para problematizar concepções de gênero com as crianças. Preparamos também algumas atividades relacionadas à história para desenvolvermos. A escolha desse livro como ferramenta de intervenção foi fundamentada na compreensão de Xavier Filha (2014), que afirma que os livros para a infância podem ser tomados como fontes e/ou objetos de pesquisa e são "fontes inesgotáveis e férteis para os estudos" sobre gênero e corporalidade.

Foi fundamental para a nossa experiência essa leitura e obtivemos ótimas respostas. Várias crianças já impõem o que é de menina ou de menino, mas quando nós as questionamos sobre o porquê delas pensarem assim, elas não sabem. Esses conceitos são tão enraizados em nossa sociedade que são reproduzidos inconscientemente.

Após a leitura, realizamos três atividades complementares: (1) caça-palavras com termos da narrativa e do universo marinho; (2) ilustração para colorir, durante a qual dialogamos sobre cores associadas a gêneros – uma aluna argumentou que "não fazia sentido existir cor de menino ou de menina", exemplificando com sua calça jeans azul; e (3) jogo de vestir com roupas e penteados diversos para compor o personagem, eles deveriam recortar e vestir o sereio livremente.

Durante a realização da pintura do personagem Pequeno Sereio, aproveitamos o momento para conversar com as crianças sobre suas opiniões a respeito de ideias socialmente associadas ao que seria "de menino" e "de menina". Como a atividade envolvia pintura, iniciamos a conversa perguntando sobre as cores. Ao ser questionada, uma das alunas respondeu que não fazia sentido existir cor de menino ou de menina, justificando que sua calça jeans era azul e, ainda assim, ela era uma menina.

Em outro momento, perguntamos se existiam brinquedos de menino e brinquedos de menina. Duas alunas responderam que não, explicando que gostavam de brincar de carrinho e que o irmão de uma delas brincava com bonecas. Ao ouvirem a conversa, dois meninos que estavam sentados próximos discordaram, afirmando que existia, sim, diferença entre os brinquedos destinados a meninos e meninas. A partir disso, as quatro crianças iniciaram um diálogo espontâneo, apresentando seus argumentos e exemplos. Como a conversa ocorreu em tom respeitoso e sem qualquer tipo de

conflito, optamos por apenas observar inicialmente, permitindo que expressassem livremente seus pontos de vista, intervindo apenas ao final.

Esses diálogos evidenciam como as concepções de gênero são construídas desde a infância, a partir das vivências, das relações familiares e das mensagens transmitidas pelos diferentes contextos sociais dos quais as crianças participam.

Dentre as falas das crianças, a mais emblemática de todas foi a do aluno de cabelos compridos. Ele é um aluno que apresenta dificuldades na interação social e no respeito às convivências na sala de aula, cuja família tem perfil conservador e evita lidar com questões de gênero. Ele nos disse que gostou muito da história e quando perguntamos o motivo dele ter gostado, ele respondeu:

– *Porque ele tem o cabelo comprido igual ao meu.*

A escolha de *O Pequeno Sereio*, foi estratégica, pois esta obra representa um avanço na literatura infantil brasileira ao apresentar personagens que desafiam expectativas tradicionais de gênero e aparência corporal. Essa identificação imediata do aluno com o personagem sereio evidencia o que Xavier Filha *et al.* (2022) chamam de pedagogias culturais nas educações das infâncias. O livro atuou como dispositivo pedagógico que permitiu à criança se reconhecer positivamente na representação, validando que existem meninos de todos os jeitos. As autoras destacam que as pedagogias culturais produzem e reproduzem representações que podem fomentar tanto controle, quanto possibilidades de resistência.

A atividade do jogo de vestir se mostrou muito proveitosa, pois a maioria dos alunos pintou o sereio de marrom e não de bege, talvez por ser a cor do personagem no livro, entretanto o fato de terem se atentado a isso e não simplesmente terem pintado o personagem como branco, já demonstra como a diversidade de referências estéticas pode contribuir para desnaturalizar o padrão heteronormativo e eurocêntrico, visando uma formação mais crítica e libertadora.

Além da identificação com o personagem, os alunos estavam debatendo sobre meninos poderem ou não usar brinco e uma aluna disse que “brincos eram coisa de menina.” Perguntamos a ela o porquê, mas ela não soube responder. Outro aluno disse que seu irmão usava brinco, então aproveitamos o momento para perguntar se o irmão dele era uma menina. Ele prontamente nos respondeu que não. Nisso, outra aluna também comentou que o irmão dela usava brincos, mas que a avó dela não gostava. Fizemos a mesma pergunta para ela, que riu e disse que não, que o seu irmão era um menino. Retornamos a conversa para a aluna que havia comentado ser coisa de menina e questionamos se ela percebia que tanto meninas quanto meninos podem usar brincos.

Em outro momento, escutamos um aluno perguntar para uma aluna se ela jogava jogos de meninos. Não interferimos no diálogo e também não conseguimos ouvir o que ela respondeu, entretanto quando ele veio até a nossa mesa para pedir auxílio com a tarefa, aproveitamos para perguntar o que seriam jogos de meninos. Ele respondeu: “Bola, pipa e brincar.” Daí perguntamos se as meninas não brincam dessas coisas também e ele disse que sim. Perguntamos para ele o porquê dessas brincadeiras serem coisas de meninos, se as meninas também brincam. Ele não soube responder, mas ficou reflexivo.

A dúvida provocada nesses momentos é intencional, seguindo o princípio de Xavier Filha *et al.* (2022) de que a educação para as sexualidades está se reportando também à construção do autocuidado das crianças e de que devemos propiciar momentos onde elas possam falar, dizer sobre suas dúvidas e curiosidade. A reflexão silenciosa do aluno indica que o questionamento atingiu seu objetivo. Não fizemos esses questionamentos para obter respostas e sim para eles refletirem sobre essas questões de gênero tão naturalizadas. A dúvida é o que interessa, que eles questionem o que escutam e o que eles mesmos reproduzem, de forma a construírem um pensamento crítico estimulado e não passivo.

Antes disso teve um momento que precisou de intervenção. Um aluno falou “quem gritar é gay”, então, outro falou que quem falasse era gay e, na sequência, outro falou que quem fizesse a tarefa era gay. Comentamos com a professora o que eles estavam dizendo e ela não soube o que responder. Então perguntamos se eles sabiam o que era ser gay e nenhum deles soube responder, mas já associavam a algo ruim, algo ofensivo e pejorativo: algo que eles não gostariam de ser. Nesse momento, dialogamos com as crianças sobre a importância de conhecer os termos que utilizamos, para não agir com preconceito ou desrespeito com outra pessoa, independentemente de quem seja.

Essa situação nos lembrou sobre como a cultura heteronormativa interfere e nos constitui desde o nascimento. Isso faz a criança se odiar por ter qualquer semelhança com uma pessoa gay ao longo da vida, gerando um sentimento de culpa por ser algo classificado como errado pela sociedade. Essa vulnerabilidade emocional imposta às crianças quando rotuladas prematuramente ecoa o conceito de Butler (2011) sobre vidas precárias, como certos corpos são tornados menos capazes de existir plenamente quando não se enquadram nas normas estabelecidas. É preciso que nós, enquanto futuros docentes, aprendamos a trabalhar com essas questões para não prejudicar nossos alunos. Essas experiências guiaram nossa compreensão sobre o papel transformador da escola, conforme discutiremos a seguir.

Considerações Finais

A experiência formativa no Pibid, aqui relatada, propiciou aos bolsistas compreenderem como as concepções de gênero estão profundamente naturalizadas desde os primeiros anos escolares, e como intervenções pedagógicas com artefatos culturais podem abrir espaços de diálogo e questionamento.

Como futuros docentes, reconhecemos a urgência de uma formação inicial e continuada que fundamente práticas pautadas em princípios científicos, preceitos de direitos humanos e na escuta atenta do que dizem as crianças, a fim de perceber, para além dos conteúdos curriculares da escola, as oportunidades de formação integral que surgem no cotidiano das interações. Conforme defendem Xavier Filha *et al.* (2022, p. 148): "Urge, também, produzirmos conhecimentos para e, sobretudo, com as crianças."

O relato contribui para o campo da Educação ao evidenciar três aspectos fundamentais para a formação docente: primeiro, que a escola pode constituir-se como espaço de diálogo e problematização, não apenas de reprodução normativa; segundo, que o uso de artefatos culturais, como a literatura infantil, mostrou-se potente para ampliar repertórios identitários e promover uma educação mais inclusiva; e terceiro, que a presença dos bolsistas do Pibid na escola pode contribuir para provocar, também nos professores, reflexões sobre situações que poderiam deixar de ser problematizadas. Ainda que em formação inicial, a experiência traz elementos para pensar os pibidianos e estagiários como potenciais agentes de provocação, em um espaço marcado, conforme Tardif (2008), pela atuação solitária dos/as professores/as, que frequentemente lidam sozinhos com os desafios da interação com os/as alunos/a.

Reconhecemos, no entanto, os desafios enfrentados pelos próprios bolsistas, ao se inserirem neste espaço: micro agressões diárias, falta de preparo de outros profissionais da escola para lidar com questões de gênero e sexualidade, e a disseminação de discursos anti gênero que atingem os espaços educacionais. É pertinente, portanto, reiterar o compromisso com uma formação (inicial e continuada) que propicie aos (futuros e atuais) docentes condições de lidar com essas questões de forma ética, estética e política, promovendo práticas pedagógicas dialógicas e lúdicas que permitam às crianças construir suas identidades com liberdade, conforme sugerem Xavier Filha *et al.* (2022).

Esta experiência no âmbito do Pibid reforça que a discussão sobre gênero e sexualidade na educação constitui um direito garantido no âmbito das políticas educacionais brasileiras, estando

relacionada aos princípios de promoção da igualdade, do respeito às diferenças e da garantia dos direitos humanos no contexto escolar.

Por fim, reconhecendo que este relato traz uma experiência vivenciada em uma única escola municipal, com duas turmas de 1º ano, durante um período específico do programa, concluímos que, embora os resultados não devam ser generalizados, eles podem servir como ponto de partida para discussões mais amplas sobre gênero na educação infantil e ensino fundamental inicial.

Referências

ÁVILA, Simone Nunes. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem**: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.668**. Relator: Ministro Edson Fachin. Brasília, DF, jul. 2024. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5463774>. Acesso em: 01 jul. 2026.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: N1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCAR**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>. Acesso em: 01 jul. 2026.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 249-281, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/kN4fYSQPNSWFxh9SbLGxtct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2026.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? **Revista Gení**, n. 16, p. 1-9, 2014. Disponível em: https://desarquivo.org/sites/default/files/preciado_paul_b_crianca_queer_0.pdf. Acesso em: 01 jul. 2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOKITAKA, Janaina. **O Pequeno Sereio**. Ilustração de Flávia Borges. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

XAVIER FILHA, Constantina; RIBEIRO, Cláudia Maria; TEIXEIRA, Samanta Felisberto. Sexualidades, gêneros e educações: problematizações em artigos apresentados no Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, VIII, 2022, Rio Grande. **Anais [...]** Rio Grande: FURG, 2022. p. 143-158.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO DA UFMS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Ediane Marques da Silva Barros⁶

Alex Barbosa de Lima⁷

Maria Juliana de Souza⁸

Resumo

A disciplina Arte e Educação, ofertada pela UFMS Digital no curso de Pedagogia, proporcionou reflexões sobre a formação docente por meio do estudo das linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro. As atividades envolveram apreciação artística, contextualização histórica, produção criativa e ação extensionista, articulando teoria e prática pedagógica. Destacou-se a experiência extensionista “Musical na Escola”, que possibilitou a aplicação dos conhecimentos adquiridos com crianças da Educação Básica. A disciplina fortaleceu competências relacionadas à sensibilidade estética, à criatividade, ao planejamento pedagógico e à integração das linguagens artísticas ao processo educativo, contribuindo significativamente para a formação profissional dos futuros professores.

Palavras-chave: Arte e educação; Formação docente; Linguagens artísticas; Musicalização; Extensão universitária

Introdução

Este relato apresenta a trajetória formativa vivenciada na disciplina Arte e Educação, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS Digital), no curso de Pedagogia. Organizada em quatro módulos, a disciplina possibilitou compreender como o estudo das artes visuais, da música, da dança, do teatro e a realização de uma ação extensionista contribui para o desenvolvimento de competências docentes, da sensibilidade estética e da integração entre teoria e prática no contexto educacional, enriquecendo a prática pedagógica.

Segundo Barbosa (2012), a Arte/Educação constitui a epistemologia da arte, ou seja, a ciência do ensino da arte. A arte configura-se como uma importante forma de expressão humana e desempenha papel fundamental na formação integral dos indivíduos. No contexto educacional, favorece o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação e da capacidade crítica, contribuindo para processos de aprendizagem mais significativos e emancipatórios.

A disciplina Arte e Educação, ministrada por professora especialista, proporcionou uma ampla compreensão das diferentes linguagens artísticas e de suas possibilidades pedagógicas. Por meio de

⁶ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia/Faed, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante das atividades formativas e extensionistas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia. E-mail: ediane.marques@ufms.br

⁷ Acadêmico do Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Estado, Políticas e Educação. Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Política Linguística Educativa, Tecnociência e Sociedades. Mestre em Artes (UFMS). Professor Voluntário, Curso de Música, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS). Professor Tutor da disciplina de Arte e Educação EAD, UFMS Digital, 2026/01. Professor Tutor no Curso de Pós-Graduação em Tutoria em Educação a Distância, UFMS Digital, Bolsista Capes. Professor efetivo do Município de Campo Grande MS. E-mail: alex.barbosa@ufms.br.

⁸ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante das atividades formativas e extensionistas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia. E-mail: maria.juliana.souza@ufms.br.

leituras, vídeo aulas, atividades práticas e ação extensionista, os estudantes tiveram foi possível refletir sobre a relevância da arte na formação humana e na atuação docente.

Arte, educação e aprendizagem significativa

O primeiro módulo da disciplina Arte e Educação abordou os fundamentos da arte enquanto linguagem e sua relação com os processos educativos. Possibilitou compreender que a arte ultrapassa a dimensão estética, constituindo-se como forma de comunicação, expressão cultural e construção de significados. Nesse contexto, “a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (Barbosa, 2012, p. 19).

Durante o percurso formativo, realizou-se o estudo dos movimentos artísticos modernos, com destaque para o Cubismo, ocasião em que foi possível desenvolver uma breve pesquisa para subsidiar a elaboração da atividade do módulo.

Por meio da atividade solicitada, intitulada Checkout de presença, recurso da Plataforma Moodle utilizado para registrar o encerramento da participação no módulo, foi possível compreender o Cubismo como um movimento artístico do início do século XX que rompeu com a representação tradicional da perspectiva, utilizando formas geométricas, fragmentação das figuras e múltiplos pontos de vista; identificar uma obra representativa do movimento, como *Les Femmes d'Alger (O J)*, de Pablo Picasso, compreendendo sua importância para a história da arte e suas principais características visuais; desenvolver a percepção e a fruição estética a partir da observação, interpretação e apreciação crítica da obra de arte apresentada, indo além da simples contemplação; compreender a relação entre arte, imaginação e criatividade, percebendo a produção artística como um processo de criação fundamentado na experiência, na imaginação e na expressão de ideias e sentimentos; ampliar a capacidade de expressão artística, reconhecendo diferentes formas de representar a realidade por meio da linguagem visual; desenvolver a sensibilidade estética, valorizando diferentes manifestações artísticas e considerando que a arte desperta emoções, reflexões e novos modos de perceber o mundo; ampliar o repertório cultural, reconhecendo o papel da arte na construção das identidades culturais e na valorização da diversidade; e relacionar teoria e prática, articulando os estudos de autores como John Dewey, Lev Vygotsky e Ana Mae Barbosa para compreender a importância da experiência estética, da criatividade e da educação artística no processo de aprendizagem.

A seguir, a Figura 1 apresenta a obra "*Les Femmes d'Alger (O J)*", criada por Pablo Picasso em 1907, seguida do feedback e da nota atribuídos pelo mediador pedagógico após a correção da atividade do módulo.

Figura 1 – *Les Femmes d'Alger (O J)* (1907), de Pablo Picasso.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Figura 2 – Feedback do Mediador pedagógico referente a atividade do Módulo 1

Feedback	
Nota	10,0 / 10,0
Avaliado em	Sábado, 14 mar. 2026, 00:08
Avaliado por	 Alex Barbosa de Lima
Comentários de feedback	Parabéns Ediane! Você realizou a atividade conforme o solicitado e alcançou nota máxima na mesma. <u>Att</u> Alex Barbosa

Fonte: Autoria própria (2026).

Expressões Visuais na Prática Educativa

O segundo módulo da disciplina Arte e Educação enfatizou a apreciação, a contextualização e a produção artística como eixos fundamentais do ensino das artes visuais. Os estudos realizados na Trilha de Aprendizagem demonstraram que o trabalho pedagógico com arte deve ir além da reprodução de técnicas, estimulando a observação crítica, a interpretação e a criação. Pelas palavras de Zagonel (2013, p. 57), “Deve incentivá-los a tocar ou cantar aquilo que eles mesmos criaram, inspirados nos elementos pertencentes àquela música, previamente trabalhados por todos”. Barbosa (2010, p. 64) destaca que “há uma parte teórica coerente e bem explicada que ocupa um terço do livro e que precede as sugestões dos modos de operacionalizar a leitura de obras de arte reproduzidas de maneira a explorar o fazer artístico, produzir conhecimentos de história da arte e de estética, e provocar o amadurecimento crítico”.

De modo complementar Freire (1996, p. 20) explica que “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. Assim, as linguagens visuais constituem importantes instrumentos para o desenvolvimento da criatividade, da reflexão crítica e da expressão cultural dos estudantes. A atividade proposta no módulo, foi a elaboração de uma produção artística autoral inspirada na obra *A Flor do Manguê*, de Frans Krajcberg.

Essa produção permitiu compreender a relação entre arte e consciência ambiental e evidenciou como a produção artística pode denunciar problemas sociais e ambientais, despertando reflexões sobre preservação da natureza e responsabilidade coletiva. Também reforçou a importância do fazer artístico como processo criativo, valorizando a expressão individual e a construção de significados próprios conforme observa-se na imagem a seguir: Ao finalizar o trabalho, foi possível vivenciar um momento de grande satisfação pessoal e acadêmica. A experiência de criação artística revelou-se significativa, evidenciando a relação entre expressão, sensibilidade e apreciação estética.

As cores, as formas e os elementos compositivos presentes na produção contribuíram para a percepção da beleza e da harmonia, reforçando o caráter subjetivo da arte. Andrade (2020, p. 158-159) pontua que “O interesse e a tentativa de organizar, coordenar e resolver as inquietações/problematizações possibilitam momentos de equilíbrio e de harmonia”. Nesse sentido, a vivência permitiu compreender que o fazer artístico não se limita ao produto, mas envolve um processo de experimentação, descoberta e construção de sentidos. A apreciação da própria obra

despertou sentimentos de realização e encantamento, estimulando o desejo de continuar explorando práticas criativas e ampliando repertórios estéticos. A seguir, na Figura 3, a produção artística autoral produzida para a obtenção de nota no Módulo e posteriormente, o feedback do Mediador pedagógico da disciplina.

Figura 3 – Produção artística autoral inspirada na obra *A Flor do Manguê*, de Frans Krajcberg.



Fonte: Autoria própria, 2026.

Figura 4 – Feedback do Mediador pedagógico referente a atividade do Módulo 2

Nota	10,0 / 10,0
Avaliação em	sexta-feira, 27 mar. 2026, 23:23
Avaliado por	 Alex Barbosa de Lima
Comentários de feedback	Saudações Ediane! Que ótimas reflexões sobre a apreciação de <i>A Flor do Manguê</i>. Seu desenho retratou bem sua exposição escrita em um ato descritivo que apontou a preocupação e luta do artista pela preservação do meio ambiente. Parabéns pela reflexão e apresentação de sua obra artística marcada por objetos naturais que foram convergentes ao tema estudado. Continue empenhada em suas atividades Att. Alex Barbosa de Lima

Fonte: Autoria própria (2026).

Expressões Sonoras, Corporais e Teatrais

No terceiro módulo, exploraram-se as potencialidades da música, da dança e do teatro no desenvolvimento infantil. A partir dos estudos realizados na Trilha de Aprendizagem, foi possível compreender que as brincadeiras musicais favorecem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores das crianças, constituindo-se como importantes ferramentas pedagógicas. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007, p. 14) destaca que: “Uma terceira técnica utilizada era a de colocar a criança frente a uma tarefa que excedesse em muito os seus conhecimentos e capacidades, procurando, com isso, evidenciar o início rudimentar de novas habilidades.”

De modo semelhante, Wallon (2007, p. 77-78) compreende que “nos jogos de fabricação, diverte-se a reunir, combinar, modificar, transformar objetos e a criar novos”. O autor, na mesma obra, esclarece que “a posição entre a atividade lúdica e a função do real pode mostrar em que sentido

a atividade da criança se assemelha ao jogo". Andrade (2022a, p. 5) afirma: "Desenvolvendo-se musicalmente, as crianças voltam seus interesses para os jogos musicais, que trazem outra novidade: as regras." Isso posto, a realização da atividade prática, envolvendo a cantiga popular *A Canoa Virou*, de domínio público, e instrumentos de percussão possibilitou, neste módulo, vivenciar a música como experiência coletiva, estimulando, nas crianças, o ritmo, a coordenação motora, a expressão corporal e a interação social.

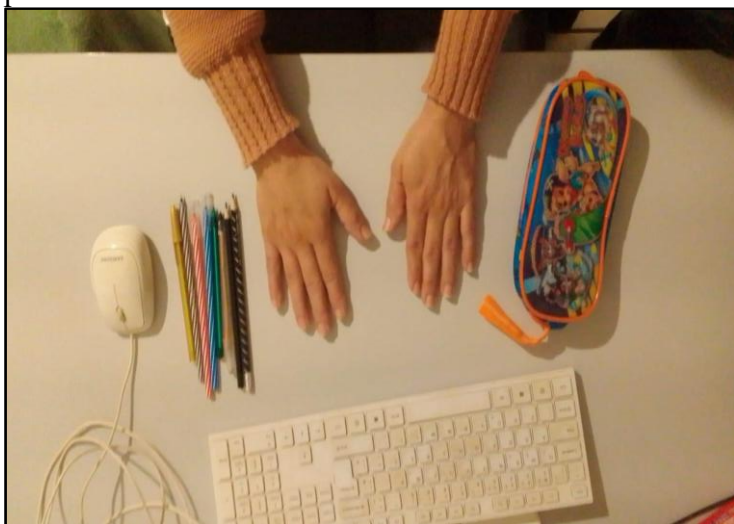
Essa atividade vai ao encontro do entendimento de Schafer (1991, p. 11-12): "Pode ser atividade curricular, como pode também ser 'guerrilha' cultural, na qual brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar e separar são fontes de prazer e apontam para uma nova maneira de compreender a vida por meio de critérios sonoros."

Durante a atividade, exploraram-se diferentes percepções sonoras a partir dos objetos presentes sobre uma mesa de escritório, como computador, teclado, mouse, lápis, canetas coloridas e estojo. Também se discutiu sobre as contribuições do teatro e da dança para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da comunicação, evidenciando a importância dessas linguagens na formação integral das crianças.

Ao realizar batidas rítmicas com as mãos sobre a mesa e cantar a música *A Canoa Virou*, observou-se que os objetos vibravam em resposta aos impactos, produzindo sons variados. Essa experiência permitiu compreender como a vibração dos corpos está relacionada à produção sonora, resultando em uma composição sonora equilibrada e agradável à percepção auditiva, além de reconhecer a música como linguagem artística capaz de integrar aprendizagem, ludicidade e socialização.

A seguir, apresenta-se, na Figura 5, o registro da referida atividade e, posteriormente, o feedback do mediador pedagógico.

Figura 5 – Atividade prática, envolvendo a cantiga popular *A Canoa Virou* e instrumentos de percussão



Fonte: Autoria própria, 2026.

Figura 6 – Feedback do Mediador pedagógico referente a atividade do Módulo 3

Feedback

Nota 10,0 / 10,0

Avaliado em segunda-feira, 13 abr. 2026, 20:02

Avaliado por  Alex Barbosa de Lima

Comentários de feedback de Saudações Ediane.
Parabéns pela realização da atividade com a Canção a Canoa Virou com a utilização de percussão.
Muito Bom!!

Fonte: Autoria própria, 2026.

Atividade Extensionista: Práticas Musicais no Ambiente Escolar

O quarto módulo dedicou-se à realização da ação extensionista Experiência Musical na Escola. A proposta consistiu no planejamento e desenvolvimento de brincadeiras musicais com crianças da Educação Básica, articulando teoria e prática pedagógica. Foram realizadas atividades envolvendo exploração de instrumentos confeccionados com materiais recicláveis, jogos rítmicos, cantigas populares, dança e expressão corporal.

As brincadeiras estimularam a participação ativa das crianças, promovendo aprendizagem significativa por meio da ludicidade. Essa ação possibilitou compreender, em acordo com Nassif (2026, p. 6) que “A promoção do lúdico e do jogo é uma responsabilidade social do pedagogo, que precisa ter clareza de seus impactos para a formação das crianças”. A atividade foi realizada na Escola Mundo Z, no período vespertino, com uma turma de seis alunos do 1º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 4 e 7 anos.

O espaço ofertado pela escola, favoreceu a realização da ação extensionista e as brincadeiras estimularam a participação ativa das crianças, promovendo aprendizagem significativa por meio da ludicidade, trazendo brilho no olhar de cada uma. Durante a atividade, as crianças participaram com entusiasmo, curiosidade e envolvimento. Observou-se grande interesse na exploração dos instrumentos musicais, na execução das cantigas e nas dinâmicas corporais.

Além disso, as propostas favoreceram a interação social, a coordenação motora, a percepção rítmica e a expressão de sentimentos e emoções. Essa atividade é importante, pois de acordo com Andrade (2022b, p. 4), “Ao se envolver em criações, ao apreciar outras produções musicais, as crianças constroem um dicionário de sons e de gestos”. A experiência possibilitou compreender, na prática, a relevância da música como recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos sociais e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. A vivência também permitiu relacionar os conhecimentos teóricos estudados ao contexto escolar, evidenciando a importância das linguagens artísticas no processo educativo. Os resultados desta ação evidenciaram avanços na percepção auditiva, na coordenação motora, na criatividade, na socialização e na expressão artística dos participantes. Além disso, a experiência contribuiu para a formação acadêmica ao proporcionar contato direto com a realidade escolar e com práticas pedagógicas fundamentadas na musicalização. A ação extensionista reforçou a compreensão da música como linguagem acessível, democrática e capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças e

proporcionou um momento de fundamental importância acadêmica e formativa. A seguir, na Figura 7, o registro da referida ação e, posteriormente o feedback do Mediador pedagógico.

Figura 7 – Ação extensionista Experiência Musical na Escola.



Fonte: Autoria própria, 2026.

Figura 7 – Feedback do Mediador pedagógico referente a atividade do Módulo 4

Nota	10,0 / 10,0
Avaliado em	sexta-feira, 29 mai. 2026, 06:19
Avaliado por	 Alex Barbosa de Lima
Comentários de feedback	Parabéns Ediane pelo excelente relatório com os textos e imagens demonstrando sua rica atividade de extensão desenvolvida. Muito bom!!! Att Alex Barbosa de Lima

Fonte: Autoria própria, 2026.

Considerações Finais

A disciplina Arte e Educação proporcionou uma trajetória formativa rica e significativa, ampliando a compreensão sobre o papel das diferentes linguagens artísticas no processo educativo. Os estudos realizados demonstraram que a arte constitui um importante instrumento de expressão, reflexão crítica, desenvolvimento cultural e emancipação humana.

As experiências desenvolvidas ao longo dos módulos possibilitaram articular teoria e prática, favorecendo momentos de apreciação artística, criação, contextualização histórica e intervenção pedagógica. Entre essas experiências, destacou-se a ação extensionista, que se constituiu como um momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos, evidenciando o potencial das brincadeiras musicais para o desenvolvimento infantil.

Conclui-se que a disciplina contribuiu significativamente para a formação docente, fortalecendo competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à sensibilidade estética e ao

uso das diferentes linguagens artísticas como recursos educativos capazes de promover aprendizagens mais humanas, criativas e inclusivas.

Referências

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; JEAMONORDES, Deisy Rodrigues Marqueti. Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em Pedagogia. **Tear**. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2022a. Disponível em: <https://link.ufms.br/K0KAu>. Acesso em: 15 maio 2026.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; SALOMÃO, Fabiola Ponton Saadi; CABRAL, Yasmin Oliveira; CACERES, Caroline. **Confabulando as belezas de Mato Grosso do Sul**: possibilidades brincantes com bebês (0 a 3 anos). Porto Alegre: Fi, 2022b. Disponível em: <https://link.ufms.br/AZh6L>. Acesso em: 16 ago. 2026.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; SANTANA, Kariny Pereira. Experiência estética e expressividade na creche. **Cocar**, v. 14, n. 29, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/IJzry>. Acesso em: 17 maio 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/f12ed354bd6c4f76befd4424e80c2265?access_token=13a46dfd-5120-4c7b-ab97-24d073db9777. Acesso em: 17 jul. 2026.

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

NASSIF, Silvia Cordeiro; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. O jogo como eixo de um programa experimental de formação continuada para pedagogos com a música. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/uXq4B>. Acesso em: 15 maio 2026.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Ana Carolina Santos Ribeiro⁹

Gabriely de Castro Souza¹⁰

Maria Eduarda Soares¹¹

Resumo

O presente relato partiu da observação, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da diversidade de ritmos de aprendizagem em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Essa observação levou à seguinte problemática: como organizar o trabalho pedagógico de forma a contemplar os diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita em turmas de alfabetização, diante das exigências dos documentos curriculares oficiais? O objetivo do relato é compreender como a heterogeneidade, especialmente no processo de alfabetização, impacta a organização do trabalho pedagógico. Como resultados, aponta-se que a experiência vivenciada pelas bolsistas revelou que, longe de ser um obstáculo, a diversidade de ritmos e conhecimentos exige um planejamento pedagógico flexível e contínuo. Conclui-se que a prática docente, fundamentada em avaliações diagnósticas e estratégias diversificadas como projetos e atividades lúdicas, mostra-se essencial para atender às necessidades individuais, e cabe ao professor mediar esse aprendizado respeitando as singularidades, transformando a sala de aula em um ambiente de inclusão.

Palavras-chave: Heterogeneidade; Alfabetização; Aprendizagem; Docente; Desenvolvimento.

Introdução

A heterogeneidade está presente em toda sala de aula e constitui uma característica inerente ao ambiente escolar, refletindo a diversidade de experiências, ritmos, conhecimentos e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Essa diversidade fortalece o processo de democratização do ensino, uma vez que reconhece e valoriza as singularidades de cada aluno. Nesse contexto, é fundamental que toda a comunidade escolar compreenda que conviver com a heterogeneidade significa promover uma educação mais inclusiva, equitativa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

Diante dessa realidade, o professor, ao planejar, desenvolve estratégias capazes de atender às diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes, tanto em suas especificidades individuais quanto nas demandas coletivas da turma. Essa tarefa exige sensibilidade, flexibilidade e constante reflexão sobre a prática pedagógica, pois o docente, muitas vezes, precisa se desdobrar para elaborar propostas que contemplem as particularidades da sala. Como afirma Silveira (2013, p. 84) “[...] a heterogeneidade deve deixar de ser considerada como um problema, e ser enfrentada como uma realidade que pode produzir grande riqueza de trocas de saberes e ajudas mútuas”.

Quando o professor acredita no potencial de aprendizagem de todos os estudantes e assume o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico que respeite suas diferenças, torna-se possível promover avanços significativos no processo educativo. Isso pode ocorrer por meio de atividades direcionadas ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, de interações entre os próprios

⁹ Acadêmica do curso de Pedagogia/FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Voluntária do projeto: Histórias, brincadeiras e narrativas infantis. E-mail: ana_carolina_santos@ufms.br.

¹⁰ Acadêmica do curso de Pedagogia/FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: gabriely.souza@ufms.br.

¹¹ Acadêmica do curso de Pedagogia/FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: eduarda_araujo@ufms.br.

alunos, da mediação docente ou de propostas voltadas para a leitura e a produção de textos. Dessa forma, essas estratégias favorecem a reconstrução dos conhecimentos já existentes, ampliam as possibilidades de aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Cada criança possui suas próprias particularidades e uma maneira singular de compreender o mundo. Nesse sentido, esse relato traz reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas acadêmicas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), uma política educacional que tem como principal objetivo proporcionar a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, aproximando-os da realidade escolar e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente por meio da vivência prática e da parceria com as professoras/supervisoras.

As atividades de observação participativa foram realizadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por uma média de 26 a 28 alunos no período vespertino de uma escola da rede municipal. Ao longo das quatro horas diárias de permanência em sala de aula, foi possível observar o quanto as crianças aprendem, interagem e se desenvolvem por meio das relações estabelecidas entre si e com os adultos presentes. Momentos de diálogos possibilitam às acadêmicas compreender melhor as necessidades, os interesses e as formas de aprendizagem de cada estudante. Durante essas interações, tornou-se evidente que a turma apresenta diferentes ritmos de aprendizagem, interesses variados e múltiplas formas de construir conhecimentos. Enquanto algumas crianças aprendem com maior facilidade por meio da explicação oral, outras necessitam de recursos visuais ou de um acompanhamento mais individualizado. Essa diversidade de características, experiências e modos de aprender evidencia a heterogeneidade presente na sala de aula.

A Heterogeneidade no processo de alfabetização: um relato de experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

Ao acompanhar a turma do 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Abel Freire de Aragão, entre os meses de maio e julho de 2026, observamos que a heterogeneidade dos níveis de alfabetização constitui uma característica marcante no cotidiano escolar, influenciando diretamente o planejamento docente. A convivência no dia a dia da sala de aula nessa instituição evidenciou que essa heterogeneidade não é uma exceção, mas uma característica presente em qualquer turma em processo de alfabetização. Durante o acompanhamento da rotina escolar foi possível perceber que a ideia de uma turma homogênea, em que todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo, não corresponde à realidade.

Essa compreensão dialoga com o que defendem Leal e Pessoa (2023), ao considerarem a heterogeneidade como uma característica inerente ao ambiente escolar e ressaltarem a necessidade de que o professor desenvolva estratégias capazes de atender às diferentes necessidades de aprendizagem presentes na turma. Ao retomarem as contribuições de Cortesão e Stoer (1996, *apud* Leal; Pessoa, 2023), as autoras destacam que o docente deve assumir uma postura investigativa, voltando seu olhar para as singularidades dos estudantes por meio de um “olhar não daltônico”, isto é, um olhar sensível às diferenças e potencialidades de cada criança.

Na turma acompanhada, essa heterogeneidade manifestou-se de forma nítida no desenvolvimento da leitura e da escrita. Enquanto uma minoria de estudantes já demonstrava autonomia na leitura de pequenas histórias, a maior parte apresentava dificuldades no reconhecimento silábico básico, estando no início do processo de apropriação da escrita, com dificuldades para reconhecer os sons das letras, formar sílabas e realizar a leitura de palavras. Observou-se, por exemplo, que muitas crianças estão em uma etapa na qual recorrem a pistas visuais para realizar a leitura não convencional das palavras, por exemplo, utilizando a letra inicial como referência e lendo “jacaré” ao visualizar a palavra “janela”. Essa estratégia, denominada por Smith (1999) de “predição”, ao invés de sinalizar o que as crianças não sabem, fornece ao professor informações sobre

o que elas já sabem: que as letras representam a pauta sonora, que estão diante de uma palavra e não de um desenho ou uma frase, e que reconhecem o som da letra J, o que faz com que eliminem outras alternativas nesse “jogo de adivinhação”. Essa operação cognitiva, segundo o autor, é essencial para a apropriação da leitura e para o desenvolvimento de uma leitura fluente, não limitada pela tentativa de decodificação letra a letra dos textos. Além disso, tal realidade confirma a tese de que não existem turmas homogêneas e que as diferenças não devem ser vistas como problemas, mas como dados reais que exigem estratégias de ensino diversificadas.

Em uma das atividades realizadas de forma individual com algumas crianças, a professora orientou que fizéssemos a leitura das atividades e esclarecêssemos apenas as dúvidas relacionadas às instruções. No entanto, ela enfatizou que deveríamos permitir que as crianças desenvolvessem a atividade de forma autônoma, sem interferências que pudessem induzi-las a uma escrita convencional. O objetivo era compreender como elas interpretavam e entendiam a proposta apresentada. Durante essa atividade, foi comum observar crianças nas hipóteses pré-silábica (respondiam utilizando letras aleatórias) ou silábicas (escreviam uma letra para cada emissão sonora), o que evidenciava um processo inicial de construção da escrita, assim como crianças em hipóteses silábico-alfabéticas (usando, na mesma palavra, ora uma letra por emissão sonora, ora o conjunto de letras que a representava) e alfabéticas (escrevendo as palavras da forma como as ouviam, sem preocupações ortográficas), o que indicava um nível mais avançado de apropriação do sistema alfabético de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Essa diversidade de níveis de aprendizagem tornou evidente um dos maiores desafios enfrentados pela professora, que seria atender simultaneamente às necessidades de todos os alunos. Em diferentes momentos, especialmente durante atividades de produção textual e exercícios de matemática, diversas crianças solicitavam ajuda ao mesmo tempo. Enquanto parte da turma realizava as atividades de forma independente, outras necessitavam de acompanhamento constante e orientações individualizadas. Vivenciar essa realidade permitiu compreender o quanto o trabalho docente exige sensibilidade, organização e atenção para garantir que todos os estudantes avancem em seu processo de aprendizagem.

Durante essas intervenções, foi possível observar o cuidado da professora ao pronunciar lentamente cada sílaba, auxiliando as crianças a compreenderem a relação entre sons e letras para posteriormente, registrarem a escrita. Essa mediação mostrou-se um trabalho que demanda tempo, paciência e dedicação. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente como uma sala numerosa dificulta a realização desse acompanhamento individualizado, reforçando a importância de estratégias que possibilitem atender às diferentes necessidades da turma.

Diante desse cenário de diversidade de hipóteses na leitura e escrita, observou-se que a professora regente organizou um projeto que utilizava apostilas específicas para os alunos que estavam em estágios mais iniciais de aprendizagem. Com a nossa participação na rotina por meio do Pibid, passamos a colaborar na mediação dessas atividades, permitindo que os estudantes recebessem mais atenção individualizada durante sua realização. Essa prática encontra sustentação teórica em Pessoa, Castro e Nascimento (2023), ao discutirem a gestão das turmas como um conjunto de ações que visam viabilizar o acompanhamento das crianças em suas necessidades específicas:

O reconhecimento das heterogeneidades presentes em sala de aula mobiliza o docente a acompanhar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, tentando ajudá-los por meio de mediações na sala de aula ou por meio de intervenções mais específicas em contraturno, dependendo da necessidade. (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023, p. 22).

A experiência permitiu compreender que reconhecer em qual momento do processo de alfabetização estão os estudantes constitui apenas o primeiro passo. A efetividade desse processo

depende da organização de intervenções pedagógicas capazes de atender às necessidades identificadas, como foi observado durante as atividades acompanhadas no projeto.

A necessidade de utilizar diferentes estratégias pedagógicas também ficou evidente ao longo da experiência. Diante da diversidade presente na turma, a professora recorria a diferentes recursos para envolver os estudantes e favorecer a aprendizagem. Essa variedade de propostas demonstrou que utilizar apenas uma metodologia não atende às necessidades de todos os alunos, enquanto a diversificação das atividades amplia as possibilidades de participação e aprendizagem.

Somando aos desafios pedagógicos, um fator externo que impacta a gestão dessa heterogeneidade refere-se à constante rotatividade de alunos. Durante as observações, em diálogo conosco, a professora manifestou uma preocupação com relação à rotatividade de alunos, especialmente após as férias de verão. Segundo a docente, é comum que muitas crianças mudem de escola por decisão familiar, motivada pela crença de que um novo ambiente escolar poderia acelerar o desenvolvimento do aluno. Essa prática gerava um fluxo constante de novos estudantes com bagagens escolares muito distintas entre si.

Essa realidade remete diretamente ao conceito de heterogeneidade de percurso escolar, que engloba as experiências construídas pelos sujeitos em diferentes instituições e etapas da vida. A percepção da professora sobre a influência da família nesse processo também dialoga com as heterogeneidades individuais, que incluem os contextos, tipos de interesses, valores individuais e estruturas familiares.

Outra percepção construída ao longo da experiência foi a relevância do planejamento pedagógico. Acompanhando a rotina da professora, observou-se que o planejamento orientava as atividades desenvolvidas, mas precisava ser constantemente adaptado conforme as respostas dos estudantes. Em diversas situações, foi necessário modificar a condução das propostas para retomar conteúdos, oferecer novas explicações ou reorganizar a atividade diante das especificidades apresentadas pela turma. Essa vivência demonstrou que um planejamento eficiente não é rígido, mas flexível o suficiente para responder às necessidades que surgem no cotidiano escolar.

Além disso, tanto a professora regente quanto a própria instituição de ensino realizavam avaliações diagnósticas. A docente utilizava atividades como a escrita de palavras a partir de imagens e a produção de frases baseadas em cenas para acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas. Paralelamente, a escola também aplicava a avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria Municipal de Educação. As intervenções da professora buscavam mapear se o aluno se encontrava nos níveis pré-silábico, silábico ou alfabético para, a partir daí, organizar o atendimento individualizado.

Embora a avaliação diagnóstica nem sempre aparecesse de modo formal, ela estava presente nas observações realizadas pela professora durante as leituras, nas produções escritas e nas atividades diárias. Ao acompanhar essas práticas, tornou-se evidente que identificar o nível de aprendizagem de cada criança permitia direcionar intervenções mais adequadas, respeitando o ritmo individual de desenvolvimento. Esse acompanhamento contínuo favorecia o reajuste das atividades, evitando que alguns estudantes permanecessem com dificuldades sem receber o apoio necessário. Essa conduta prática é fundamentada pela teoria do ensino ajustado:

Como fazer um ensino ajustado às necessidades das crianças sem pensar em uma avaliação diagnóstica? Esta avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Avaliações contínuas também precisam ser realizadas ao longo do percurso para que o planejamento seja reorientado. (Leal, Pessoa, 2023, p. 13).

Durante as produções escritas, surgiram dúvidas ortográficas que evidenciam a influência da fala na escrita. Os estudantes questionaram, por exemplo, se a palavra “sol” terminava com “L” ou “U” e demonstraram incerteza sobre a letra inicial de “sexta-feira” (S, C ou X). Tais episódios podem ser compreendidos à luz das discussões sobre variação linguística, que alertam para o fato de que a criança traz de casa saberes baseados na oralidade que não devem ser reprimidos como “erros”, mas utilizados como ponte para o domínio da norma-padrão.

Conclui-se, portanto, que as experiências vivenciadas durante o Pibid possibilitaram compreender que a heterogeneidade dos níveis de alfabetização constitui uma realidade inerente às salas de aula e exige do professor um planejamento flexível, contínuo e fundamentado em avaliações diagnósticas. A articulação entre as observações realizadas e os referenciais teóricos evidenciou que reconhecer as diferenças entre os estudantes não significa tratá-las como obstáculos, mas como elementos que orientam a organização das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a experiência contribuiu significativamente para a formação docente, ao permitir uma compreensão mais crítica sobre os desafios da alfabetização e sobre a importância de uma atuação comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Considerações Finais

Diante dessas observações, ao lado da professora, acompanhando sua prática pedagógica, possibilitou refletir sobre os desafios que a heterogeneidade representa para muitos docentes e instituições de ensino, ao mesmo tempo em que evidenciou as inúmeras possibilidades de transformar essas diferenças em oportunidades para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e contribuindo para o avanço de suas aprendizagens ao longo do tempo.

Em diversos momentos, contribuimos com a mediação individual junto àquelas que apresentavam dúvidas sobre os conteúdos, dialogando com a professora sobre as dificuldades observadas e refletindo, em conjunto, sobre estratégias que pudessem favorecer o aprendizado.

Durante esse processo, também foi possível perceber o desenvolvimento contínuo das crianças, aspecto que a professora fazia questão de destacar. Ela nos mostrou a diferença entre o desempenho apresentado pelos alunos no início do ano letivo e o desenvolvimento observado nas atividades realizadas atualmente. Um dos momentos que evidenciou esse progresso ocorreu quando a professora escreveu parte de uma palavra, no quadro, uma palavra que continha a letra ç e que eles deveriam completar oralmente. Ao observarem a palavra, algumas crianças afirmaram que se tratava da letra s, devido ao seu som. Em seguida, refletiram sobre a escrita e concluíram que não poderia ser a letra s, identificando que, naquele caso, a grafia correta era ç. Esse episódio demonstrou que as crianças já estavam estabelecendo relações entre os sons e as letras, desenvolvendo gradativamente conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Essa experiência fez toda a diferença, não apenas para as crianças, mas também para nossa formação como futuras docentes. Planejar atividades diversificadas e promover intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes mostraram-se ações indispensáveis para garantir que todas as crianças tenham oportunidades efetivas de aprendizagem, respeitando seus diferentes ritmos, conhecimentos prévios e formas de aprender.

Compreender a sala de aula como um espaço essencialmente heterogêneo implica reconhecer que existem diferentes formas de aprender e, conseqüentemente, diferentes maneiras de ensinar. Além disso, faz-se necessário ampliar as discussões acerca da heterogeneidade no contexto escolar, promovendo espaços de reflexão e compartilhamento de experiências entre professores, pesquisadores e futuros docentes. A formação inicial e continuada desempenha um papel essencial nesse processo, pois contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas,

sensíveis às diferenças e comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, acompanhando de perto as práticas pedagógicas e as interações entre professor e estudantes, possibilitou compreender, como o processo de ensino e aprendizagem acontece na realidade escolar.

Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. Apresentação da Coleção. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Org.). **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem**. Belo Horizonte, MG: Rona Editora, 2022. (Coleção Heterogeneidade e educação, v. 1). p. 8-10. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/227.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2026.

PESSOA, Ana Cláudia; CASTRO, Joaquim; NASCIMENTO, Amanda. Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia (Org.). **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem**. Belo Horizonte, MG: Rona Editora, 2022. (Coleção Heterogeneidade e educação, v. 1). p. 16-45. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/227.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2026.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2013.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Andreia Flores Spada¹²
Andresa Queiróz Barbosa¹³
Marta Costa Beck¹⁴

Resumo

A inserção de licenciandos no cotidiano da escola pública pode favorecer a articulação entre formação acadêmica e prática docente. Este relato problematiza os desafios e as aprendizagens decorrentes da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), especialmente diante da diversidade dos estudantes e das demandas do trabalho pedagógico. Objetiva-se refletir sobre as contribuições dessa experiência para a formação inicial docente, a partir da atuação em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram aprendizagens relacionadas à alfabetização, à inclusão, ao planejamento e ao trabalho coletivo, fortalecendo a construção da identidade docente.

Palavras-chave: Formação inicial; Saberes docentes; Identidade profissional; Escola pública.

Introdução

A formação inicial de professores constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais capazes de articular conhecimentos teóricos e experiências práticas. Nesse contexto, programas de iniciação à docência assumem papel relevante ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública, favorecendo a aproximação entre universidade e Educação Básica. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado com o propósito de fortalecer a formação de futuros professores por meio da vivência sistemática em instituições de ensino, possibilitando a construção de saberes docentes fundamentados na reflexão sobre a prática.

A inserção dos licenciandos na realidade escolar permite compreender que a docência é uma atividade complexa, que exige domínio de conhecimentos pedagógicos, sensibilidade diante das diferentes formas de aprendizagem e capacidade de desenvolver práticas educativas comprometidas com a inclusão e com a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a participação no Pibid possibilita experiências que ultrapassam a observação da rotina escolar, favorecendo a construção da identidade profissional docente a partir do contato direto com os desafios e as potencialidades presentes no cotidiano da escola pública.

Este relato de experiência originou-se das vivências desenvolvidas por duas acadêmicas do curso de Pedagogia durante sua participação no Pibid, na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, em Campo Grande/MS, entre fevereiro de 2025 e julho de 2026. Durante esse período, foram acompanhadas as atividades de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, envolvendo ações

¹² Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: caramelospada@gmail.com.

¹³ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: andressaq94@gmail.com.

¹⁴ Pedagoga e doutora em Educação; Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do curso de Pedagogia. E-mail: marta.beck@ufms.br.

de apoio ao processo de alfabetização, observação da prática docente, elaboração de materiais pedagógicos, participação em reuniões escolares e desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados à educação ambiental, à valorização da convivência entre escola e família e ao fortalecimento das práticas pedagógicas.

A experiência permitiu observar desafios significativos presentes na realidade da escola pública, especialmente relacionados à diversidade dos estudantes, aos diferentes ritmos de aprendizagem e à necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para garantir o direito à aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidenciou o potencial do trabalho colaborativo entre universidade, escola e professores da Educação Básica na construção de experiências formativas significativas para os futuros docentes. Diante disso, este relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelas acadêmicas de Pedagogia no âmbito do Pibid, destacando as contribuições da inserção no cotidiano escolar para a articulação entre teoria e prática e para a construção da identidade profissional docente.

O Pibid como espaço de aprendizagem da docência

A experiência relatada foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), durante o período de fevereiro de 2025 a julho de 2026, na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, localizada em Campo Grande/MS. As atividades foram realizadas em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, sob acompanhamento da professora supervisora e da coordenação institucional do programa, proporcionando às pibidianas a inserção contínua na rotina escolar e a vivência de diferentes situações inerentes ao exercício da docência.

Desde o início das atividades, a participação das pibidianas foi orientada pelo princípio da integração entre universidade e escola, permitindo que os conhecimentos discutidos na formação acadêmica fossem confrontados com as demandas concretas da prática pedagógica. Essa aproximação favoreceu a compreensão de que a docência exige planejamento, observação, reflexão e capacidade de adaptação diante das diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes.

As atividades desenvolvidas abrangeram a observação sistemática das aulas, o acompanhamento das práticas pedagógicas, o apoio às atividades de alfabetização e letramento, a elaboração de materiais didáticos, a participação em reuniões pedagógicas, avaliações e eventos promovidos pela escola. Essa inserção contínua possibilitou compreender que o trabalho docente ultrapassa o momento da aula, envolvendo planejamento, organização, avaliação e diálogo permanente com a comunidade escolar.

Entre as experiências vivenciadas, destacaram-se os projetos desenvolvidos ao longo do período de atuação. Na Semana da Mostra Cultural, Dia da Família, e nas atividades relacionadas à 15ª Reunião da Conferência das Partes da Convenção sobre a Conservação de Espécies Migratórias de Animais Silvestres (COP15), as pibidianas participaram da elaboração de propostas voltadas à Educação Ambiental, utilizando a construção de origamis como recurso pedagógico para abordar a valorização da fauna e a conscientização ambiental. A culminância dessas atividades ocorreu em evento realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), fortalecendo a aproximação entre universidade, escola e comunidade e evidenciando a importância da extensão universitária na formação inicial de professores.

O Dia da Família, quando foram planejados e confeccionados jogos pedagógicos destinados à participação conjunta de estudantes e familiares. As atividades estimularam o raciocínio lógico, a memória, a sequência numérica e a interação entre crianças e responsáveis, favorecendo um ambiente de aprendizagem lúdico e colaborativo. Embora nem todas as famílias tenham conseguido participar, a presença dos responsáveis que compareceram fortaleceu os vínculos entre escola e comunidade, evidenciando a relevância da participação familiar no processo educativo.

O planejamento da Mostra cultural iniciou-se semanas antes de sua realização, envolvendo professores, acadêmicas do Pibid e estudantes na organização das atividades. Durante esse período, foram desenvolvidas ações de sensibilização voltadas à reflexão sobre os impactos ambientais provocados pelo descarte inadequado de resíduos sólidos, à importância da reciclagem e da reutilização de materiais e à responsabilidade coletiva na preservação do meio ambiente. Em sala de aula, foram promovidas rodas de conversa, leituras, exibição de materiais educativos e discussões que possibilitaram aos estudantes compreenderem a relevância da sustentabilidade para a qualidade de vida e para a conservação dos recursos naturais.

Após esse momento de estudo e reflexão, os estudantes foram convidados a arrecadar, juntamente com seus familiares, materiais recicláveis que seriam utilizados na construção dos trabalhos culturais apresentados na feira. Garrafas PET, caixas de papelão, tampinhas plásticas, embalagens, latas, rolos de papel e diversos outros materiais, que normalmente seriam descartados, passaram a ser utilizados como matéria-prima para a elaboração de diferentes produções. Essa etapa favoreceu a participação das famílias desde o início do projeto, fortalecendo a relação entre escola e comunidade e ampliando o envolvimento dos estudantes com a proposta.

Durante as oficinas de construção dos trabalhos, realizadas na escola com a mediação dos professores e das acadêmicas do Pibid, os estudantes participaram ativamente da elaboração dos objetos, sugerindo ideias, selecionando materiais, solucionando problemas e colaborando entre si durante todo o processo. A proposta privilegiou a experimentação, a criatividade e o trabalho coletivo, estimulando cada criança a construir soluções originais a partir dos recursos disponíveis. Mais do que confeccionar objetos reutilizando materiais recicláveis, os estudantes foram incentivados a compreender o significado ambiental de suas produções e a refletir sobre atitudes sustentáveis que poderiam ser incorporadas ao cotidiano.

No dia da Mostra Cultural, a escola transformou-se em um espaço de socialização dos conhecimentos construídos ao longo do projeto. Os trabalhos foram organizados em estandes expositivos, visitados por familiares, professores, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar. As próprias crianças assumiram o papel de expositoras, apresentando os objetos confeccionados, explicando os materiais utilizados, descrevendo o processo de construção e compartilhando os conhecimentos adquiridos sobre reciclagem, sustentabilidade e preservação ambiental. Esse momento favoreceu o desenvolvimento da comunicação oral, da argumentação, da autonomia e da segurança dos estudantes ao exporem suas produções para diferentes públicos.

Essas experiências demonstraram que o planejamento de atividades pedagógicas vai além da elaboração de recursos didáticos. Exige sensibilidade para compreender o contexto escolar, criatividade para desenvolver estratégias de ensino e capacidade de promover aprendizagens significativas, respeitando as características e os diferentes ritmos de desenvolvimento dos estudantes.

A inserção das pibidianas no cotidiano da Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes possibilitou compreender diferentes aspectos que constituem a realidade da sala de aula, especialmente os desafios relacionados aos processos de alfabetização, às diferentes formas de aprendizagem e à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas. A vivência em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental permitiu observar que os estudantes apresentam trajetórias escolares diversas, com diferentes níveis de desenvolvimento e necessidades específicas de aprendizagem.

Durante o acompanhamento das atividades, foi possível identificar estudantes que ainda estavam em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita, mesmo estando em uma etapa escolar em que essas habilidades já são esperadas. Essa realidade possibilitou uma reflexão importante sobre a complexidade do trabalho docente e sobre a necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas que considerem os diferentes tempos e modos de aprender.

Nesse contexto, a atuação da professora supervisora tornou-se uma referência significativa para a formação das pibidianas. Observou-se a busca constante por estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades dos estudantes, incluindo a elaboração de atividades adaptadas e a utilização de diferentes recursos para favorecer a participação e a aprendizagem. Essa experiência permitiu compreender que ensinar envolve reconhecer as singularidades dos alunos e construir caminhos diversos para que todos tenham oportunidades de aprendizagem.

As situações vivenciadas também evidenciaram os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de uma prática inclusiva em salas de aula compostas por estudantes com diferentes necessidades educacionais. O acompanhamento das atividades possibilitou perceber a importância do planejamento individualizado, da adaptação dos materiais pedagógicos e do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam no espaço escolar.

Para as pibidianas, essa experiência representou uma oportunidade de compreender que a formação docente precisa estar articulada às situações reais encontradas nas escolas. Os estudos desenvolvidos durante a graduação assumem novos significados quando relacionados às experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar, possibilitando uma formação mais crítica e reflexiva.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo os conhecimentos acadêmicos, as experiências profissionais e as relações estabelecidas no cotidiano do trabalho docente. Nesse sentido, a participação no Pibid possibilitou às futuras professoras a construção de saberes relacionados ao planejamento, à mediação pedagógica, à avaliação e à compreensão da diversidade presente na sala de aula.

Além disso, a experiência contribuiu para ampliar a compreensão sobre a importância da reflexão permanente na profissão docente, compreendendo a reflexão sobre a prática como elemento fundamental do processo formativo (Freire, 1996). Conforme destaca Pimenta (2006), a formação de professores envolve a articulação entre teoria e prática, sendo a reflexão sobre a realidade escolar um elemento fundamental para a construção da identidade profissional. Assim, as vivências proporcionadas pelo Pibid favoreceram não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de um olhar mais sensível e crítico sobre a educação.

Essa compreensão dialoga com Nóvoa (2009), ao destacar que a formação docente acontece também no interior da profissão, por meio da aproximação com professores experientes e da inserção em comunidades profissionais. Para o autor, tornar-se professor envolve construir uma identidade profissional baseada na reflexão sobre a prática, na colaboração e na aprendizagem contínua.

Nesse sentido, o Pibid possibilitou às pibidianas vivenciar uma dimensão essencial da formação docente: aprender com aqueles que já exercem a profissão e compreender que os conhecimentos necessários ao ensino são construídos tanto nos espaços acadêmicos quanto nas experiências compartilhadas no cotidiano da escola.

Considerações Finais

A experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilitou compreender a relevância da aproximação entre universidade e escola pública como espaço de formação inicial docente. A inserção das pibidianas no cotidiano da Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes permitiu acompanhar de forma concreta os desafios, as possibilidades e as responsabilidades que constituem o trabalho pedagógico.

O objetivo deste relato foi alcançado ao refletir sobre as contribuições do Pibid para a formação inicial docente, evidenciando que as experiências desenvolvidas durante o período de atuação favoreceram a construção de conhecimentos relacionados ao planejamento, à mediação pedagógica, à alfabetização, à inclusão e à organização do trabalho docente.

As vivências relacionadas ao acompanhamento da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, à participação em projetos como a COP15, a Semana do Meio Ambiente e o Dia da

Família, além do desenvolvimento de materiais e jogos pedagógicos, demonstraram que a formação docente não se limita aos conhecimentos teóricos construídos na universidade. Ela também acontece no contato com a realidade escolar, nas relações estabelecidas com estudantes, professores e comunidade, e na reflexão sobre as situações vivenciadas.

Os desafios observados durante a experiência, especialmente aqueles relacionados aos diferentes ritmos de aprendizagem e às necessidades específicas dos estudantes, contribuíram para ampliar a compreensão das pibidianas sobre a complexidade da profissão docente. Ao acompanhar práticas pedagógicas adaptadas e estratégias desenvolvidas para favorecer a aprendizagem, tornou-se possível compreender a importância de uma atuação sensível, planejada e comprometida com a inclusão educacional.

Dessa forma, o Pibid constituiu-se como um espaço formativo significativo, permitindo que as futuras professoras desenvolvessem um olhar mais crítico e reflexivo sobre a docência. A experiência reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação inicial de professores, pois possibilita aos licenciandos vivenciar a escola como espaço de aprendizagem profissional, fortalecendo a construção da identidade docente e o compromisso com uma educação pública de qualidade.

Referências

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

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

O ADULTO DE REFERÊNCIA E A CONTINUIDADE DOS VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Anna Beatriz Rafael Brum¹⁵

Thainá da Silva Peixoto¹⁶

Luciene Cléa da Silva¹⁷

Resumo

Este relato apresenta as experiências do Estágio Obrigatório II em Pedagogia pela Faed/UFMS, realizado na Educação Infantil, em turmas de Grupo 4 e Grupo 5. Traz a importância do adulto de referência e problematiza os impactos das ausências docentes na construção de vínculos de confiança. Objetiva compreender a influência da presença contínua do adulto na construção de vínculos e confiança no desenvolvimento infantil. As experiências evidenciaram que a continuidade da presença do professor favorece os vínculos de confiança e as aprendizagens. Conclui-se que a presença e a atuação sensível do adulto de referência favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Adulto de Referência; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Infantil.

Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e caracteriza-se como um espaço de desenvolvimento integral da criança, no qual as interações, as brincadeiras e os vínculos estabelecidos com seus pares e com os adultos desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem. Nesse contexto, conceitos como adulto de referência, acolhimento, vínculo, escuta sensível e continuidade das relações pedagógicas tornam-se essenciais para compreender a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar.

O presente relato de experiência tem como tema central a importância do adulto de referência na Educação Infantil, a partir das vivências desenvolvidas durante o Estágio Obrigatório II, realizado em turmas de Grupo 4 (G4) e Grupo 5 (G5), ofertado como disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia da Faed/UFMS. Compartilhar essa experiência é relevante por possibilitar reflexões sobre a prática docente, aproximando os conhecimentos construídos na formação inicial das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, relatos dessa natureza contribuem para ampliar as discussões sobre os desafios presentes na Educação Infantil e sobre a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças.

A elaboração deste relato surgiu das observações realizadas durante o Estágio Obrigatório II, observações realizadas G4 e G5 e regência no G4 nas quais foi possível perceber que as ausências recorrentes da professora regente interferiam na continuidade das relações estabelecidas com as crianças, repercutindo na organização da rotina, na segurança emocional e nas interações do grupo. Diante dessa realidade, emergiu a seguinte problemática: **como garantir que as crianças estreitam**

¹⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: anna_b@ufms.br.

¹⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: thaina.peixoto@ufms.br.

¹⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: thaina.peixoto@ufms.br.

os laços de confiança com o adulto de referência quando a continuidade desta presença é fragilizada?

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências de observação e regência desenvolvidas durante o Estágio Obrigatório II, descrever as práticas pedagógicas vivenciadas e compreender a importância da presença contínua do adulto de referência na construção de vínculos de confiança, da autonomia e das aprendizagens das crianças.

Vivências do estágio e reflexões sobre o adulto de referência na Educação Infantil

A experiência relatada neste trabalho foi desenvolvida durante o Estágio Obrigatório II, realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que atende crianças do Grupo 1 ao Grupo 5, em Campo Grande, MS. O estágio compreendeu as etapas de observação e regência, possibilitando o acompanhamento da rotina escolar e o desenvolvimento de intervenções pedagógicas junto às turmas de Grupo 4 e Grupo 5.

Inicialmente, foram realizadas as observações, momento dedicado ao reconhecimento da instituição, da organização dos espaços, da rotina e das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Essa etapa permitiu compreender como as experiências de aprendizagem eram organizadas no cotidiano escolar e de que maneira as interações entre crianças e adultos favoreciam o desenvolvimento infantil. Posteriormente, na etapa de regência, foram planejadas e executadas propostas pedagógicas fundamentadas nos documentos orientadores da Educação Infantil, especialmente no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Campo Grande, 2020), que compreende a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Durante o período de observação, foi possível acompanhar a organização da rotina das turmas de Grupo 4 e Grupo 5, composta por momentos de acolhida, rodas de conversa, leitura de histórias, atividades pedagógicas, brincadeiras, alimentação e exploração dos diferentes espaços da instituição. A rotina apresentava uma sequência organizada, favorecendo que as crianças compreendessem os acontecimentos do dia e desenvolvessem gradativamente autonomia, participação e segurança nas atividades propostas.

As práticas pedagógicas observadas evidenciaram a valorização das experiências infantis por meio da literatura, da música, das artes, das brincadeiras e da exploração do ambiente. As crianças eram constantemente incentivadas a participar das propostas, dialogar, expressar sentimentos, fazer escolhas e construir conhecimentos coletivamente, vivenciando experiências que respeitavam suas múltiplas formas de aprender e de se comunicar.

As observações realizadas demonstraram que a qualidade das experiências na Educação Infantil pode estar relacionada às relações construídas entre crianças e adultos. A presença constante do professor favorece a segurança emocional, a autonomia e a participação das crianças, aspectos que fundamentam a discussão apresentada nas próximas seções sobre o adulto de referência.

Ao longo do estágio, buscou-se desenvolver práticas que valorizassem as interações, as brincadeiras, a literatura infantil, a exploração da natureza, as diferentes linguagens e a construção da identidade, respeitando os interesses, as necessidades e o ritmo de aprendizagem das crianças. Essas experiências possibilitaram não apenas a aproximação entre teoria e prática, mas também suscitaram reflexões sobre a importância da continuidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

A etapa de regência possibilitou a vivência direta da prática docente, permitindo colocar em ação propostas pedagógicas planejadas a partir das necessidades observadas nas turmas. As atividades priorizaram a ludicidade, a literatura infantil, a exploração da natureza, a expressão artística e o protagonismo das crianças, buscando promover experiências significativas de aprendizagem.

A literatura infantil constituiu um dos principais recursos utilizados durante a regência. A leitura de “O Grúfalo” (Donaldson, 1999) deu origem a experiências que envolveram a exploração do espaço externo da escola, a coleta de elementos naturais e a produção artística com argila,

possibilitando que as crianças recriassem os personagens da história de maneira criativa. Posteriormente, a leitura de “O Filho do Grúfalo” (Donaldson, 2006) deu continuidade às vivências, culminando na proposta da “caça ao rato”, atividade que estimulou a imaginação, a participação coletiva e a reflexão sobre os medos infantis de forma lúdica e acolhedora.

Outras propostas buscaram favorecer o reconhecimento da identidade, da diversidade e do respeito às diferenças, tal como a leitura do livro “Eu sou assim e vou te mostrar” (Janisch, 2017), associada ao uso de espelhos e lápis em diferentes tonalidades de pele, o que oportunizou momentos de observação de si, valorização das características individuais e diálogo sobre a diversidade presente no grupo. Da mesma forma, o livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (Dias, 2012) contribuiu para ampliar as discussões sobre respeito às diferenças, incentivando as crianças a reconhecerem que cada pessoa possui características, habilidades e formas de ser que merecem ser acolhidas e valorizadas.

As experiências desenvolvidas evidenciaram que propostas fundamentadas na escuta sensível e na participação ativa favorecem o envolvimento das crianças na construção do conhecimento. Durante as atividades, elas levantaram hipóteses, compartilharam ideias, fizeram perguntas e propuseram novos caminhos para as brincadeiras, exigindo, em diversos momentos, a flexibilização do planejamento para acolher seus interesses e iniciativas.

Essas vivências também reforçaram que a mediação do professor ultrapassa a organização das atividades. Ao longo da regência, foi possível perceber que o planejamento pedagógico precisa estar aliado à escuta sensível, à flexibilidade e ao acolhimento das necessidades apresentadas pelas crianças, permitindo adaptações sempre que necessário. Essa experiência evidenciou que práticas fundamentadas no diálogo, na ludicidade e na participação ativa favorecem aprendizagens mais significativas, fortalecem os vínculos construídos no cotidiano escolar e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

As experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório evidenciaram a importância da presença contínua do adulto de referência na Educação Infantil. Ao acompanhar a rotina das turmas de Grupo 4 e Grupo 5, foi possível observar que a forma como o professor se faz presente no cotidiano escolar influencia diretamente as interações, a autonomia, a participação e a segurança emocional das crianças. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que “[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada” (Brasil, 1998, p. 23), evidenciando que essas experiências são construídas por meio de relações contínuas e significativas.

Durante o período de observação no G4, foram identificadas práticas pedagógicas pautadas na escuta, no acolhimento e no respeito às necessidades infantis. Entretanto, também ocorreram ausências recorrentes da professora regente, ocasionando a atuação de diferentes professoras substitutas. Embora esses profissionais buscassem dar continuidade ao trabalho desenvolvido, foi possível perceber mudanças no comportamento das crianças, que demonstravam maior necessidade de atenção, insegurança e dificuldade em manter a mesma interação estabelecida com a professora titular. Essas situações evidenciaram a importância da continuidade da presença do adulto para o fortalecimento dos vínculos de confiança no contexto da Educação Infantil.

A partir dessas vivências, emergiu a seguinte reflexão: **como garantir que as crianças estreitam os laços de confiança com o adulto de referência quando a continuidade desta presença é fragilizada?** Essa questão direciona o olhar para além das ausências docentes, evidenciando a necessidade de a instituição escolar desenvolver estratégias que favoreçam a construção e a manutenção de vínculos afetivos estáveis, mesmo diante de substituições temporárias, assegurando às crianças um ambiente acolhedor, previsível e emocionalmente seguro.

As observações realizadas durante o estágio dialogam com Montessori (1949), que atribui ao adulto o papel de organizar o ambiente e favorecer o desenvolvimento da autonomia infantil. A autora

afirma que “[...] a maior prova de sucesso para um professor é poder dizer: às crianças agora trabalham como se eu não existisse” (Montessori, 1949, p. 283). Essa autonomia, entretanto, não é construída de forma espontânea, mas por meio de uma presença constante, sensível e intencional, capaz de estabelecer relações de confiança que sustentam o desenvolvimento infantil.

Na mesma perspectiva, Pikler, citada por Falk (2004), destaca que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado à construção de vínculos seguros e estáveis com o adulto que cuida e educa. As situações observadas durante o estágio reforçam essa compreensão, pois as frequentes mudanças de professor repercutiam no comportamento das crianças, tornando-as mais dependentes da atenção do adulto e provocando alterações na organização da rotina. Malaguzzi (1999), por sua vez, afirma que “a criança tem cem linguagens” (Malaguzzi, 1999, p. 5), ressaltando que cabe ao professor escutar, acolher e valorizar as múltiplas formas de expressão infantil. Contudo, para que essa escuta seja efetiva, é indispensável que exista uma relação de confiança construída e fortalecida pela continuidade das interações cotidianas.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem que a continuidade do cuidado e das interações constitui um dos princípios fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009). Nesse sentido, a experiência de estágio permitiu compreender que a atuação sensível do adulto de referência, pautada na escuta, no acolhimento e na continuidade das interações, contribui para fortalecer os laços de confiança com as crianças, favorecendo um ambiente em que se sintam acolhidas, seguras e pertencentes.

Considerações Finais

O presente relato de experiência alcançou o objetivo de relatar e analisar as vivências de observação e regência desenvolvidas durante o Estágio Obrigatório II, realizado na Educação Infantil, possibilitando compreender a importância do adulto de referência na construção de vínculos, na segurança emocional, na autonomia e nas aprendizagens das crianças. As experiências vivenciadas evidenciaram que a continuidade da presença do professor favorece relações de confiança e um ambiente mais acolhedor, enquanto as ausências recorrentes podem repercutir na organização da rotina e nas interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Além de contribuir para a compreensão da prática docente na Educação Infantil, este relato reforça a importância de refletir sobre estratégias que favoreçam a construção e o fortalecimento dos laços de confiança entre as crianças e o adulto de referência, especialmente em situações em que a continuidade dessa presença é interrompida. Nesse sentido, a experiência demonstra que o adulto de referência não representa apenas uma função exercida pelo docente, mas constitui uma presença essencial para promover segurança emocional, acolhimento e condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, considera-se que este relato contribui para ampliar as discussões sobre a formação de professores e as práticas educativas na Educação Infantil, ao evidenciar que a qualidade das interações e a construção de vínculos devem ser compreendidas como aspectos centrais do trabalho pedagógico. Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar futuras práticas e fortalecer ações que promovam ambientes educativos mais acolhedores, estáveis e comprometidos com os direitos e as necessidades das crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei>. Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000225402> . Acesso em: 05 ago. 2026.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Editora Alvorada, 2012.

DONALDSON, Julia. **O Filho do Grúfalo**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

DONALDSON, Julia. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

JANISCH, Heinz. **Eu sou assim e vou te mostrar**. Brasil: Brinque-Book, 2017.

MALAGUZZI, Loris. A imagem da criança: onde começa a educação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 83–102.

MONTESORI, Maria. **A mente absorvente**. Tradução de Pedro da Silva. Rio de Janeiro: Portugália, 1949.

LITERATURA INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE: VIVENCIANDO A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares.

Camila Amaral Garcia Vieira¹⁸

Bruna da Silva Calixto¹⁹

Maria Angélica Cardoso²⁰

Resumo

Este relato de experiência descreve a elaboração de uma sequência didática (SD) interdisciplinar, a partir de uma prática cultural para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na obra literária “Porco de Casa Cachorro é”. O objetivo foi promover o desenvolvimento da leitura, oralidade e raciocínio lógico, integrando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Como resultados, esperamos que, quando aplicada, a SD provoque o engajamento dos estudantes e a construção coletiva de conhecimentos, podendo culminar com a produção de murais expositivos que fortaleçam a integração curricular e o cuidado animal.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Sequência Didática, Interdisciplinaridade, Práticas Culturais.

Introdução

O presente relato apresenta a experiência vivenciada, em sala de aula, na disciplina Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como atividade avaliativa final, deveríamos apresentar uma SD, partindo de uma prática cultural, no caso da nossa equipe, a literatura. A sequência didática interdisciplinar intitulada “Amizade, convivência e cuidado com os animais” foi elaborada no ano de 2026 para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Os conceitos que fundamentam o tema central deste trabalho são a literatura infantil como eixo integrador, a interdisciplinaridade e o uso de estratégias lúdicas para a promoção da alfabetização, do letramento e da socialização nos anos iniciais. A prática utilizou a obra literária “Porco de Casa Cachorro é”, de Mirna Brasil Portella, como ponto de partida para articular saberes das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Escrever este relato justifica-se pela necessidade de registrar práticas que fortalecem a identidade dos sujeitos, ampliam o repertório linguístico das crianças, contribuindo para a formação humana que reconhece e respeita a diversidade, além de valorizarem a cultura local, uma vez que as práticas culturais trabalhadas envolveram, além da literatura, observação de aves, artesanato, artes plásticas, gastronomia, teatro/cinema, música e dança e festas populares; a maioria priorizando artistas plásticos, escritores, escultores, gastronomia sul-mato-grossenses.

Sua importância reside na possibilidade de compartilhar uma metodologia que supera a fragmentação curricular, demonstrando como um único objeto literário pode mediar o ensino de conteúdos diversos, desde o sistema monetário até a percepção de ritmos biológicos. A proposta adveio do seguinte problema: é possível fundamentar a organização do trabalho didático a partir de

¹⁸ Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: camila.a.garcia@ufms.br.

¹⁹ Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: bruna.calixto@ufms.br.

²⁰ Profa. Dra. Maria Angélica Cardoso Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) E-mail: maria.cardoso@ufms.br.

uma prática cultural? Conforme Pullman (2015) a criança precisa de cultura como precisa de alimento. Para ele:

As crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar. Se você não der comida a uma criança, o dano se torna rapidamente visível. Se você não deixar uma criança tomar ar fresco e brincar, o dano também será visível, mas não tão rapidamente. Se você não der amor a uma criança, o dano pode não ser visto por alguns anos, mas é permanente. Mas se você não der a uma criança arte, histórias, poemas e música, o dano não será tão fácil de ver. Mas estará lá. Seus corpos são saudáveis o suficiente; podem correr, pular, nadar, comer com fome e fazer muito barulho, como as crianças sempre fazem, mas falta alguma coisa (Pullman, 2015, s/p).

Para Cardoso e Campos (2024, p. 86) as práticas culturais são apontadas como o caminho por Pullman (2015) ao afirmar que as crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar, ou seja, precisam de cultura como precisam de alimentos. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) considera o brincar e o aprender com a e na natureza como “elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida”. E Alves (2019) afirma que ninguém pode ser excluído “da possibilidade de se extasiar com a música clássica, com as obras de artes plásticas, com a dança, com o teatro e demais práticas culturais que remetem a todos os períodos da história.”

Diante desse cenário, o objetivo deste relato é demonstrar como a integração curricular, mediada pela literatura, pode favorecer o desenvolvimento da leitura, da oralidade, do raciocínio lógico-matemático e de outras habilidades. Pretende-se analisar como as atividades propostas possibilitam a construção de aprendizagens significativas sobre convivência, cuidado animal e percepção temporal e espacial, transformando a experiência literária em um objeto de estudo histórico e social para os estudantes.

A literatura como eixo de integração curricular: percurso metodológico e reflexões práticas

Como já foi dito, a obra utilizada foi o livro infantil “Porco de Casa Cachorro é” como eixo para articular Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. O que e como foi feito: O percurso iniciou-se com a exploração da capa e a leitura compartilhada, quando os estudantes foram incentivados a levantar hipóteses sobre a narrativa. Na atividade “Montando o Curico”, nome do porquinho, a mediação focou na expressão de sentimentos e opiniões sobre a história, utilizando colagens com papel crepom e retalhos para materializar a interpretação artística do personagem.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a proposta pedagógica buscará introduzir o letramento literário e a oralidade de maneira integrada. Inicialmente, a ideia seria colocar a disposição dos estudantes em uma roda de conversa acolhedora no chão para a apresentação do livro físico, o professor mediará a exploração visual da capa do livro, estimulando as crianças a realizarem inferências e levantarem hipóteses sobre a narrativa a partir do título e das ilustrações, por meio de questionamentos orientadores, em seguida, realizar-se-á a leitura compartilhada de um trecho selecionado da obra, assegurando pausas intencionais para a manifestação de reações e comentários espontâneos. Após a leitura, a discussão direcionar-se-á à identificação dos personagens, espaços físicos e principais acontecimentos. Como atividade prática e de expressão lúdica, planeja-se a atividade “Montando o Curico”, na qual os alunos receberão o contorno do porquinho protagonista para realizar colagens tridimensionais com retalhos de tecidos, papéis coloridos e papel crepom. A aula concluir-se-á com a socialização oral das produções, na qual as crianças deverão descrever suas escolhas estéticas e relacionar as vivências do personagem às suas próprias realidades cotidianas.

Na aula de Matemática, em lugar de uma abordagem tradicional, promoveu-se o “Bazar da Dona Cremilda”. A proposta foi de os alunos vivenciassem situações-problema reais de adição e subtração utilizando dinheiro fictício (notas de R\$2,00, R\$5,00 e R\$10,00) para “comprar” produtos

como o doce de leite e as rosquinhas de milho citados no livro. Espera-se que a interação seja intensa, pois as crianças precisarão calcular o valor total e conferir o troco, o que permitirá associar o valor numérico à cédula física em um contexto de uso social. Ao final, os dados das “vendas” serão organizados coletivamente em um gráfico de colunas feito com retângulos de papel colorido, permitindo a análise de qual item foi o mais procurado pela turma.

A dimensão socioespacial e temporal será trabalhada através de debates e da construção do “Mapa cronológico de memórias” em Geografia, a proposta metodológica focará no estudo da organização espacial, da localização e na comparação entre o espaço rural e urbano. Questionar-se-á os estudantes para que identifiquem os elementos que compõem essas paisagens e relatam suas vivências com espaços semelhantes. Promover-se-á um debate comparativo instigando perguntas como: “No livro, a estrada de terra é igual ao asfalto? O que há de diferente?”, “Por que vemos grama na estrada de terra e não no asfalto?” e “Toda rua na cidade é asfaltada ou existem bairros sem asfalto?”. Após a discussão, propor-se-á a atividade prática “Campo e Cidade”, em que os alunos classificaram características no quadro branco e realizaram desenhos ilustrativos em folhas A4 representando as características distintivas de cada ambiente. As crianças farão a comparação do asfalto da cidade com a estrada de terra do bairro de Odorico, utilizando imagens plastificadas da obra para identificar semelhanças e diferenças entre o campo e a cidade.

Em História, a atividade da linha do tempo física permitirá que cada criança mapeie quatro eventos marcantes de sua vida, (podendo ser escolhido por eles) desde o nascimento até desejos para o futuro e transformando suas experiências pessoais em objetos de estudo histórico, o foco pedagógico residirá na compreensão da temporalidade (passado, presente e futuro), nas relações sociais familiares e na função social da memória. O mediador provocará reflexões sobre mudanças de hábitos e sentimentos desencadeadas por eventos marcantes, como a adoção de um animal de estimação ou a mudança de ambiente escolar. A partir dessa discussão inicial, propor-se-á confecção individual do “Mapa cronológico de memórias e descobertas”, no qual cada estudante confeccionará uma linha do tempo física em cartolina contendo quatro marcos de sua história de vida: o nascimento ou nos primeiros anos de vida, um evento marcante que tenha alterado sua rotina familiar ou social, as pessoas afetivas e importantes que compõem sua rede de apoio no presente (amigos e familiares) e uma memória feliz ou desejo projetado para o futuro. Posteriormente, os alunos realizarão uma exposição coletiva de suas linhas do tempo, permitindo que caminhem pela sala para observar e comparar os marcos temporais de seus colegas, estimulando questionamentos críticos como: “As nossas trajetórias de vida mudam do mesmo jeito ou cada um tem uma história própria?”, “Como são estruturadas as nossas famílias em comparação com a do personagem?” e “Quem mora em uma ladeira arborizada como Odorico ou quem habita na correria urbana da capital?”.

Por fim, as aulas de Ciências. Os alunos serão levados para o pátio e formarão uma roda de conversa onde dialogam sobre atividades noturnas e diurnas, após os alunos serem ouvidos, observarão a luminosidade solar e os ritmos biológicos, relacionando o “canto do galo” da história com os períodos diários de manhã, tarde e noite, os resultados esperados como o engajamento lúdico e a superação de dificuldades de concentração, dialogam com a perspectiva de Pimenta (2006), sobre a importância da unidade entre teoria e prática na atuação docente. Para sistematizar o conhecimento temporal, planeja-se a distribuição de um calendário mensal personalizado com figuras do livro, no qual os estudantes registrarão diariamente as condições climáticas (ensolarado, chuvoso ou nublado) e associarão os turnos do dia a acontecimentos do livro. Uma tabela complementar permitirá que as crianças registrem suas próprias rotinas biológicas divididas em manhã, tarde e noite, promovendo o autoconhecimento científico de seus ritmos biológicos. Estudos sobre interdisciplinaridade reforçam que o uso da literatura infantil, conforme previsto no Referencial Curricular da Reme, favorece o letramento ao integrar o conhecimento científico ao cotidiano e à cultura. Nesse sentido, Frigotto (1995) vê a questão da interdisciplinaridade a partir da concepção de totalidade, uma vez que integra

as múltiplas determinações e mediações históricas que constituem o cotidiano não só das crianças como de toda a sociedade. Portanto, a realização do trabalho didático sob a concepção da totalidade, tendo as práticas culturais como fundamento, conforme desenvolvemos na elaboração desta sequência didática, revela que a integração curricular permitiria que os estudantes, em diferentes níveis de alfabetização, participassem ativamente, utilizando a oralidade e o desenho como formas de registro.

A principal reflexão crítica é que o planejamento, a partir de uma sondagem real das necessidades da turma e partindo das práticas culturais, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva e valorização da identidade dos sujeitos.

Figura 1 – Capa do livro



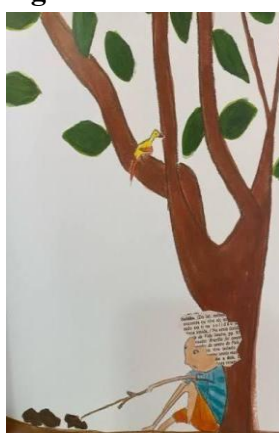
Fonte: Portella (2017).



Figura 2 – Odorico deitado sobre Curico

Fonte: Portella (2017, p. 28).

Figura 3 – Odorico sentado ao pé da goiabeira



Fonte: Portella (2017, p. 10)

Considerações Finais

A questão problematizadora posta – é possível fundamentar a organização do trabalho didático a partir de uma prática cultural? – foi respondida de forma satisfatória, uma vez que foi possível acompanhar e analisar a implementação de uma prática cultural, tanto da nossa equipe quanto das outras sete, no nosso caso utilizando a literatura infantil como eixo de integração curricular. A elaboração da sequência didática e sua “aplicação” no momento do Seminário, demonstrou que a obra “Porco de Casa Cachorro é” pode ser utilizada como um dispositivo mediador eficaz para engajar os estudantes do 1º ano; no caso das outras equipes, também das turmas do segundo ao quinto ano foi possível observar que as aulas, a partir de práticas culturais, se tornam significativas e atraentes para os estudantes.

Apesar dos desafios identificados na elaboração, como por exemplo, ter que confeccionar os recursos didáticos, a intervenção proposta pode materializar-se na produção de recursos produzidos pelos próprios estudantes como a produção dos murais coletivos e como o mural “As descobertas do Curico”, proposta que pode evidenciar a apropriação dos conhecimentos de forma lúdica e participativa, constando como uma forma de avaliação.

Este relato contribui significativamente para o campo da Educação, especificamente no que tange à prática docente e à organização do currículo nos Anos Iniciais. A experiência reforça que a interdisciplinaridade, quando fundamentada em uma obra literária de qualidade, é capaz de romper com a fragmentação dos conteúdos, conferindo sentido prático ao que é preconizado no Referencial Curricular da Reme. Além disso, a proposta destaca a importância de um planejamento docente que parta das necessidades reais da turma (sondagem), transformando a literatura em um ponto de partida para discussões sobre identidade, diversidade e cidadania. Assim, o trabalho reafirma o papel da escola como espaço de construção coletiva, onde a teoria e a prática caminham juntas para promover uma formação humana integral.

Referências

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Reme**: v. 2, 5, 6 e 7. Campo Grande: Semed, 2020. Disponível em: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 19 jul. 2026.

CARDOSO, Maria Angélica; CAMPOS, Viviane Gregorio Barbosa de. Práticas culturais: a palavra, o texto e o contexto no processo de alfabetização. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 68-88, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/62833>. Acesso em: 19 jul. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

PORTELLA, Mirna Brasil. **Porco de casa cachorro é**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2017.

PULLMAN, P. As crianças precisam de arte, histórias, poemas e música tanto quanto precisam de amor, comida, ar puro e brincar. **Blog Astrid Lindgren Memorial Award**, Estocolmo, Suécia, 17 de dezembro de 2015.

PIQUENIQUE LITERÁRIO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE LICENCIANDAS DO PIBID

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Claudia Camili Molinari Cabreira²¹

Taiane Lopes de Oliveira²²

Cristiane Ribeiro Cabral²³

Resumo

O presente relato é resultado de uma experiência realizada na Escola Municipal Francisco Meireles e tem como objetivo central analisar e relatar uma vivência durante a prática docente enquanto bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e pertencentes do subprojeto “Alfabetização”. É uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir das vivências das futuras docentes no ambiente escolar. Portanto, esse relato busca mostrar os desafios e facilidades encontradas por nós na prática docente.

Palavras-chave: Alfabetização; Prática-docente; Pibid.

Introdução

Esse relato é composto por experiências narradas a partir das vivências das autoras dentro da Instituição Intercultural e Missionária Cristã, que presta assistência a comunidades indígenas com serviços nas áreas de evangelização, saúde e educação. Atuamos na Escola Municipal Francisco Meireles, no segundo ano do Ensino Fundamental, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto Alfabetização da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visando ao aperfeiçoamento da qualidade da educação pública no Mato Grosso do Sul.

Participar do Pibid é uma oportunidade de termos o primeiro contato com as práticas docentes, pois preparamos cada planejamento e as atividades que são aplicadas por nós mesmas. Essa experiência mostra como o trabalho do professor não se limita apenas à sala de aula, sendo algo muito mais complexo. Para nos auxiliar, contamos com a participação da nossa coordenadora, que sempre acompanha os nossos planejamentos e as atividades que são desenvolvidas na escola.

O local onde atuamos se trata de uma escola localizada em uma comunidade carente. Nem sempre as crianças conseguem estar presentes, tanto pela questão do transporte escolar, já que, em dias chuvosos, as ruas ficam impossibilitadas de serem utilizadas por se tratar de uma área rural, o que acaba dificultando a chegada até a escola, quanto pela falta recorrente de água potável. Esses problemas estão diretamente ligados às faltas recorrentes, então, muitas vezes, acabam dificultando as nossas atividades e propostas, mas sempre seguimos tentando trabalhar com as crianças que estão presentes no dia.

A participação no Pibid, no subprojeto Alfabetização, tem carga horária de doze horas semanais. Realizamos estudos dirigidos e planejamentos, com reuniões quinzenais sob a orientação

²¹ Claudia Camili Molinari Cabreira, graduanda em Pedagogia pela UFGD. Bolsista Pibid, subprojeto Alfabetização. Membro do grupo de pesquisa Geifan da UFGD. E-mail: molinaricabreira20@gmail.

²² Taiane Lopes de Oliveira, graduanda em Pedagogia pela UFGD. Bolsista Pibid, subprojeto Alfabetização. Membro do grupo de pesquisa Geifan da UFGD. E-mail: taianeoliveira805@gmail.com.

²³ Professora do Curso de Pedagogia e Orientadora no Programa de Institucionalização de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: cristianercabral@ufgd.edu.br.

da coordenadora de área na universidade, além do acompanhamento no ambiente escolar. Uma vez por semana, vamos até a escola e alternamos as semanas entre a observação participativa com a supervisora, que é a professora regente da sala de aula, e a vivência em dupla no ateliê. O ateliê é uma sala separada para o Pibid na escola, onde atendemos grupos de cinco crianças com dificuldades de aprendizagem. É nesse espaço que desenvolvemos atividades planejadas e orientadas, onde experimentamos diferentes propostas. Nesse relato, vamos abordar uma das experiências vivenciadas no ateliê.

Dentre essas experiências, destacamos a proposta “Piquenique Literário”, que surgiu como uma alternativa para romper com práticas mecânicas de cópia e promover uma alfabetização mais significativa e prazerosa para as crianças. A atividade proporcionou um espaço de expressão livre, autonomia, pertencimento e criatividade. Essa vivência fortaleceu nossa visão de que a aprendizagem se torna mais significativa quando se utilizam atividades lúdicas para ensinar.

Vivências e práticas no piquenique literário

Para contextualização do presente trabalho, trouxemos alguns pontos importantes sobre o processo de alfabetização e as práticas docentes, além das nossas vivências ao longo do projeto. Como afirma Ferreira (2002) “A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso que desejamos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças linguísticas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um desafio” (Ferreira, 2002, p. 38). Nesse sentido, nosso planejamento buscou levar até as crianças experiências com grandes significados, alinhados as necessidades de cada um. No início de cada mês, precisamos elaborar um pequeno planejamento que será aplicado ao longo das aulas do ateliê na escola. Esse planejamento deve considerar os objetivos de aprendizagem, as atividades a serem realizadas e os materiais necessários, garantindo que as experiências sejam significativas e alinhadas às necessidades das nossas crianças.

Antes de pensarmos sobre o planejamento, fizemos uma observação em sala de aula. Durante a observação, notamos que as crianças copiam constantemente da lousa. A professora escreve e elas transcrevem, resultando em uma aprendizagem mecânica e com pouca autonomia na escrita. As palavras que escrevem corretamente são, geralmente, palavras memorizadas, como “UVA”, que é frequentemente utilizada nos alfabetos colados na parede, além do próprio nome, que geralmente a criança precisa memorizar ainda na pré-escola. Weisz (2001) defende que, no processo de alfabetização, é necessário proporcionar condições para que a criança reflita sobre a escrita e avance na compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Outro ponto observado foi que as crianças sentem medo de escrever palavras, temendo cometer erros, e a maioria ainda não compreende que a escrita é uma representação da fala, ou seja, que o que escrevemos corresponde ao que dizemos. Como aponta Weisz (2001, p. 55): “Saber o nome das letras não significa saber escrever, nem ler. Saber o nome das letras é saber o nome das formas, não é saber como essas letras representam a fala”.

De acordo com Weisz (2001), em pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o processo de alfabetização mostra que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: o que a escrita representa? Qual é a estrutura do modo de representação da escrita?

Quando a criança está em seu processo de alfabetização, ela ainda não consegue compreender que a escrita representa a fala. Nesse primeiro momento, ela pressupõe que são situações diferentes, pois, quando desenha um objeto, pode considerar que automaticamente está escrevendo. Em uma situação-problema em que pedem para que uma criança escreva o nome de sua mãe, que se chama Dalva, ela pode, por exemplo, escrever a palavra “mãe”, pois ainda não sabe distinguir que “Dalva”

e “mãe” são escritas diferentes. Ela tem a convicção de que as duas se referem ao mesmo objeto a ser representado. Nesse caso, a criança ainda não internalizou que a escrita representa a fala e que os diferentes sons precisam ser expressos de formas diferentes na escrita.

Quando trouxemos a proposta do Piquenique Literário, queríamos que fosse algo em que as crianças aproveitassem o espaço que a escola tem. Então, planejamos três atividades. Na primeira proposta, buscamos contextualizar o que era um piquenique, até porque era a primeira vez que as crianças participavam de uma atividade como essa. Foi pedido a elas que escrevessem uma lista do que não poderia faltar no piquenique. Logo, quiseram escrever a palavra “UVA”, pois, como foi dito anteriormente, é uma palavra que elas já memorizaram, além do próprio nome. Então, propusemos que escrevessem outras palavras, como banana, maçã, bolo, suco e história. Nesse momento, foi possível notar a dificuldade das crianças, mas sempre mediamos da melhor forma para que pudessem realizar a escrita. Também disponibilizamos o alfabeto móvel para facilitar a construção das palavras.

Figura 1 – Elaborando uma lista com letras móveis



Fonte: acervo pessoal, registro realizado em 06 de maio de 2026.

Nosso tão aguardado Piquenique Literário foi realizado em um cenário especial, debaixo de um enorme taquaral, onde montamos um espaço aconchegante e criativo. Organizamos um pano no chão e um varal literário, criando um ambiente que convidava à leitura e à imaginação. As crianças foram recebidas por nós com grande entusiasmo, já que queríamos muito vivenciar esse momento com elas, e puderam escolher as histórias que seriam contadas, participando ativamente da contação. Além disso, tivemos momentos de escrita criativa, utilizando massinha de modelar para formar palavras retiradas das narrativas contadas, o que estimulou a criatividade e o vínculo com os textos.

Foi um dia muito proveitoso, repleto de aprendizados e observações. Nesse dia, também propusemos que uns ajudassem os outros, e isso fez com que as crianças se sentissem mais confiantes diante das atividades. Além disso, buscamos fazer com que aquele momento não fosse apenas uma aula, mas também um espaço de troca e diversão ao ar livre, em um local pouco utilizado, com vista para um lindo bosque. Foi também uma forma de fazer com que saíssem um pouco da sala de aula e aproveitassem mais o contato com a natureza.

O clima festivo foi reforçado pelo lanche preparado com carinho: bolo de chocolate, preparado com a ajuda de um a terceira pessoa, cachorro-quente e refrigerante. As crianças se deliciaram, comeram bastante e, animadas, prometeram compartilhar a experiência com os colegas que não estavam presentes naquele dia. Apesar de uma leve garoa que nos surpreendeu, conseguimos dar continuidade à atividade de maneira divertida, correndo juntos para a varanda da igreja que fica na escola, onde continuamos o nosso lanche. As crianças demonstraram grande empatia e nos ajudaram a recolher tudo o que poderia molhar e a levar os materiais para a varanda.

O piquenique foi, sem dúvida, além do que esperávamos, marcado por momentos de leitura, convivência, diversão, empatia, respeito, coragem e grandes risadas. A experiência mostrou que a literatura pode ser vivida de forma lúdica e prazerosa, assim como a escrita, fortalecendo os laços

entre professores e alunos e despertando também o gosto pela leitura em um ambiente acolhedor e afetivo.

Figura 2 – Piquenique literário



Fonte: acervo pessoal, registro realizado em 06 de maio de 2026.

Figura 3 – Piquenique literário



Fonte: acervo pessoal, registro realizado em 06 de maio de 2026.

A terceira e última atividade foi construir, juntamente com as crianças, um mural da nossa experiência com o Piquenique Literário. O objetivo era relembrar tudo o que havíamos feito e visto no nosso piquenique: histórias, cenário, materiais e lanches. Então, pedimos que as crianças escrevessem tudo o que lembravam do nosso dia especial. Poderia ser uma lista ou a produção de um texto, desde que se sentissem confortáveis. As crianças escolheram fazer listas com aquilo de que se lembravam e, por fim, pedimos que fizessem um lindo desenho do piquenique.

Figura 4 – Elaboração do mural



Fonte: acervo pessoal, registro realizado em 06 de maio de 2026.

Figura 5 – Lista relembrando o piquenique



Fonte: acervo pessoal, registro realizado em 06 de maio de 2026.

Após terminarmos de montar nosso mural, pedimos autorização à professora regente para colocá-lo na parede do fundo da sala, que estava completamente vazia e sem cor. Notamos a satisfação das crianças ao mostrarem aos colegas que haviam sido elas que produziram o mural. Ficaram todas orgulhosas, comentando sobre aquilo que haviam ajudado a produzir.

Foi um momento em que nós também nos sentimos felizes e orgulhosas por termos despertado o entusiasmo e o sentimento de pertencimento naquelas crianças que, no início, tinham medo de pegar no lápis para escrever. Outro ponto importante foi que, nesse dia, também levamos lanches. As crianças, além de comerem, ainda separaram uma parte para repartir com os outros colegas que haviam ficado na sala de aula. Foi um momento muito especial.

Considerações Finais

O Piquenique Literário revelou-se muito mais do que uma atividade planejada: foi uma experiência significativa para as crianças. Ao unir natureza, convivência e literatura, conseguimos criar um espaço acolhedor e criativo, no qual a aprendizagem ocorreu de forma espontânea e prazerosa. O cenário montado sob o taquaral, com o varal de livros e a contação de histórias escolhidas pelos próprios alunos, proporcionou momentos de escuta ativa, diálogo e cooperação, fortalecendo o vínculo entre leitura e imaginação.

As práticas de ilustração, a escrita criativa com massinha e a partilha de alimentos, como bolo de chocolate, cachorro-quente e refrigerante, deram um tom festivo e afetivo ao encontro. Mesmo diante da garoa inesperada, que nos levou à varanda da igreja da escola, as crianças mantiveram o entusiasmo, mostrando que a literatura pode florescer em diferentes espaços, seja dentro da sala de aula, na biblioteca ou em um lindo gramado.

O ato de ler em conjunto, conversar sobre os textos e escrever a partir deles demonstrou a importância de criar ambientes em que a literatura seja vivida de forma diversa e significativa. As crianças não apenas participaram, mas também se comprometeram a compartilhar a experiência com os colegas ausentes, ampliando o alcance da atividade e despertando nos demais o interesse em também participar.

Assim, o Piquenique Literário reafirma o valor de iniciativas que aproximam as crianças da leitura, tornando-a uma prática coletiva, prazerosa e enriquecedora. Foi um momento de descobertas, partilha e construção de saberes que certamente ficará marcado na memória de todos nós, principalmente na memória das crianças.

Referências

WEISZ, Telma. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. Brasília: Ministério da Educação, Programa de formação de professores alfabetizadores, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: [s.n.], 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Dayanne Lemes Dolores de Oliveira²⁴

Sheyla Cristina Araujo Matoso²⁵

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de mediação observadas durante o Estágio Obrigatório de Observação em Libras II. As atividades foram realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição pública da rede estadual de Mato Grosso do Sul, com acompanhamento do intérprete de Libras, que, no modelo educacional da instituição observada, também exerce a função de professor de apoio. Buscou-se compreender a organização das práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. As observações evidenciaram barreiras pedagógicas significativas, relacionadas à insuficiência de adaptações curriculares e metodológicas, à escassez de materiais acessíveis e à ausência de compartilhamento prévio dos conteúdos entre docentes regentes e professor de apoio. Também foram identificadas dificuldades da estudante em leitura, produção escrita e compreensão textual, associadas à dependência da mediação pedagógica. A experiência ampliou a reflexão sobre a atuação docente e os desafios para a construção de práticas educacionais inclusivas e bilíngues.

Palavras-chave: Estágio em observação; Educação bilíngue; Educação inclusiva; Barreiras pedagógicas; Estudante surda.

Link do vídeo: <https://youtu.be/jLO2U2RmHfU>

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.

²⁴ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos/FAED. E-mail: dayanne.lemes@ufms.br.

²⁵ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. E-mail: sheyla.matoso@ufms.br.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**: construindo sentidos sobre a diferença. Curitiba: SEED, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Flávia Martinez Ortiz²⁶
Ramon Perucci Roberto²⁷
Graziela dos Anjos Melo Rocha²⁸
Adriano de Oliveira Gianotto²⁹

Resumo

A educação bilíngue de surdos constitui um direito linguístico e educacional assegurado pela legislação brasileira, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. O objetivo é refletir sobre a contribuição dessas práticas para a aprendizagem, o fortalecimento da identidade surda e a efetivação das políticas educacionais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, fundamentada na experiência docente e em revisão bibliográfica. Os resultados evidenciam que metodologias visuais, narrativas em Libras e recursos acessíveis favorecem a participação dos estudantes, ampliam o processo de ensino e aprendizagem e fortalecem uma educação inclusiva, bilíngue e culturalmente sensível.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Educação de Surdos; Libras; Políticas Educacionais; Relato de Experiência.

Link do vídeo: [REL: Educação bilíngue de surdos: relato de experiência no fortalecimento das políticas educacionais](#)

Relato de experiência: acessibilidade linguística, protagonismo e pertencimento do estudante surdo no contexto escolar

Este relato de experiência apresenta vivências e intervenções realizadas em uma unidade escolar, denominada Escola Estadual Alberto, a partir do acompanhamento de um estudante surdo de 13 anos de idade, matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental. Durante minha presença e acompanhamento na unidade escolar, foi possível perceber que, ao longo da trajetória educacional desse estudante, havia a necessidade de desenvolver intervenções junto à comunidade escolar, especialmente relacionadas à acessibilidade linguística, à compreensão da identidade surda, ao protagonismo do estudante e ao seu sentimento de pertencimento dentro daquele espaço.

No contexto da sala de aula, o estudante conta com o professor regente, o professor de apoio e o professor tradutor e intérprete de Libras, responsável por acompanhar o estudante e promover a

²⁶ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e-mail: flaviamartinezm@gmail.com.

²⁷ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e-mail: ramonperuccii@gmail.com.

²⁸ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e-mail: grazyrocha1980@gmail.com.

²⁹ Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: adriano.gianotto@ufms.br.

acessibilidade linguística durante as aulas. O professor regente desenvolve os conteúdos, predominantemente, por meio da modalidade oral da língua portuguesa, enquanto o tradutor e intérprete realiza a mediação linguística entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Entretanto, observou-se que a simples presença do intérprete em sala de aula não garante, por si só, a compreensão efetiva dos conteúdos pelo estudante surdo. Para que a acessibilidade linguística aconteça de forma significativa, é fundamental que o professor tradutor e intérprete tenha acesso prévio ao planejamento do professor regente. Dessa forma, torna-se possível antecipar conteúdos, identificar vocabulários novos, preparar recursos visuais e organizar estratégias que contribuam para a compreensão dos conceitos que serão trabalhados.

Nesse processo, a Libras, enquanto primeira língua (L1) do estudante surdo, possui um papel fundamental. Antes de trabalhar determinados conteúdos em Língua Portuguesa, é necessário que o estudante tenha acesso aos conceitos e significados por meio de sua língua natural, a Libras. Assim, os vocabulários novos podem ser apresentados, contextualizados e explicados visualmente, permitindo que o estudante compreenda os conceitos de forma significativa. Posteriormente, esses conhecimentos podem ser relacionados à Língua Portuguesa, compreendida nesse contexto como segunda língua (L2), por meio de textos, palavras, expressões e diferentes construções linguísticas. Esse processo favorece a construção do bilinguismo e possibilita que o estudante desenvolva sua aprendizagem respeitando suas especificidades linguísticas.

Também foi percebida a importância da articulação entre os profissionais envolvidos no processo educacional. O professor de apoio e o professor tradutor e intérprete precisam atuar como mediadores, dialogando com o professor regente sempre que necessário, para que os conteúdos sejam apresentados de maneira clara e acessível. Essa parceria é fundamental para evitar prejuízos no processo de aprendizagem do estudante surdo e para garantir uma adequada transposição linguística e pedagógica dos conteúdos. Ao longo do acompanhamento, observou-se que o estudante foi, gradativamente, adaptando-se às dinâmicas da unidade escolar. Entretanto, a escola possui uma organização cívico-militar, com regras e comandos bastante específicos e rígidos. Nesse contexto, foi identificado que o estudante surdo não estava recebendo todas as informações necessárias para compreender plenamente as regras, os comandos e as rotinas da instituição.

Além disso, percebeu-se que parte da comunidade escolar ainda possuía pouco conhecimento sobre a pessoa surda, a cultura surda, a identidade surda e as especificidades da aprendizagem visual. Diante dessa realidade, foram realizadas intervenções junto à coordenação e à direção da escola. Como pessoa surda e técnica do CAS, tive a oportunidade de dialogar com a equipe escolar sobre a importância de compreender que a pessoa surda possui uma experiência visual de aprendizagem e interação com o mundo. Foi explicado que, para que o estudante pudesse compreender os comandos utilizados durante os momentos de formação e outras atividades da rotina escolar, seria necessário utilizar estratégias visuais e modelos que possibilitassem a compreensão das informações. A acessibilidade não poderia estar restrita apenas à sala de aula, mas deveria estar presente em todos os espaços e momentos da vida escolar. Outro aspecto identificado foi a ausência de sinalização acessível nos diferentes ambientes da escola. Não havia recursos visuais em Libras que identificassem, por exemplo, a sala de aula, os banheiros e outros espaços importantes da unidade escolar.

A partir dessa necessidade, foi proposta a organização de placas informativas e visuais em Libras para identificar os ambientes escolares. A direção e a coordenação compreenderam a importância dessa proposta e acolheram a iniciativa.

Um aspecto especialmente significativo dessa experiência foi a decisão de dar protagonismo ao próprio estudante. Foram realizadas fotografias do estudante produzindo os sinais em Libras, e essas imagens foram utilizadas na elaboração das placas de sinalização da escola. Essa ação possibilitou que a acessibilidade fosse construída com a participação direta do estudante, valorizando

sua identidade, sua língua e sua presença dentro daquele espaço. Além de tornar os ambientes mais acessíveis, a iniciativa proporcionou maior autonomia e visibilidade ao estudante surdo.

Posteriormente, no mês de abril, a escola também teve a oportunidade de desenvolver ações relacionadas à Libras e à comunidade surda, especialmente em referência ao dia 24 de abril, data de grande importância para a comunidade surda brasileira por estar relacionada ao reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais.

Foi realizada uma palestra junto à comunidade escolar, abordando questões relacionadas à Libras, à identidade surda, à importância do respeito às diferenças linguísticas e ao reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda.

Esse momento proporcionou uma interação muito significativa entre os profissionais, os estudantes e a comunidade escolar. A palestra possibilitou ampliar conhecimentos e reflexões sobre a pessoa surda e sobre a importância da acessibilidade linguística.

Após essas intervenções, foi possível perceber mudanças importantes na participação e no pertencimento do estudante dentro da unidade escolar. Um estudante que anteriormente possuía pouca visibilidade começou a ser mais reconhecido, acolhido e incluído nas diferentes atividades da escola.

Nos momentos de trabalho em grupo, passou a participar com maior autonomia. Sua presença começou a ser compreendida como parte integrante da comunidade escolar, e não apenas como a presença de um estudante que necessitava de um profissional para traduzir as informações. Também foram realizadas orientações específicas relacionadas aos momentos de formação e organização das filas. Considerando que o estudante surdo possui uma experiência predominantemente visual, foi orientado que ele permanecesse em uma posição que favorecesse a visualização dos comandos e movimentos realizados. Dessa forma, poderia acompanhar melhor as orientações e, gradativamente, compreender a dinâmica desses momentos.

Essa experiência demonstrou que a inclusão da pessoa surda não acontece apenas com a matrícula ou com a presença de um professor tradutor e intérprete de Libras. A verdadeira inclusão exige planejamento, conhecimento, acessibilidade linguística, recursos visuais, diálogo entre os profissionais e, principalmente, o reconhecimento da pessoa surda como sujeito pertencente àquele espaço. As intervenções realizadas evidenciaram também a importância da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) no processo educacional do estudante surdo. Para que o bilinguismo aconteça de forma efetiva, é necessário realizar sondagens constantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, identificando suas necessidades e elaborando estratégias que contribuam para seu avanço.

A experiência vivenciada na Escola Estadual Alberto permitiu compreender que pequenas mudanças podem produzir grandes transformações na trajetória escolar de um estudante surdo. Quando a comunidade escolar passa a conhecer a Libras, compreender a identidade surda e reconhecer a importância da acessibilidade linguística, cria-se um ambiente mais inclusivo, participativo e respeitoso. Como reflexão final, considero que essa experiência demonstra a importância de dar visibilidade e protagonismo à pessoa surda e à Língua Brasileira de Sinais. Muitas unidades escolares ainda não possuem referências, modelos ou conhecimentos suficientes sobre como promover uma educação linguisticamente acessível para estudantes surdos.

Por esse motivo, compartilhar relatos de experiências como este torna-se fundamental. Essas vivências podem contribuir para que coordenadores, professores, gestores e outras unidades escolares reflitam sobre suas práticas e compreendam que a pessoa surda precisa ser reconhecida como pertencente à comunidade escolar. Garantir a presença da Libras, promover a acessibilidade linguística, utilizar estratégias visuais e valorizar o protagonismo da pessoa surda são ações essenciais para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Mais do que adaptar o estudante à escola, é necessário transformar a escola para que ela reconheça, respeite e acolha as diferenças linguísticas e culturais presentes em sua comunidade.

Assim, esta experiência reforça que a educação de estudantes surdos precisa estar fundamentada no respeito à sua língua, à sua identidade e à sua forma visual de compreender o mundo, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também a participação, a aprendizagem, a autonomia e o verdadeiro sentimento de pertencimento.

Figura 1 – Escola Estadual Alberto.



Fonte: Autoria própria, 2026.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Gabriella Trevisan Coelho³⁰
Maria Eduarda Crisanto da Silva³¹

Resumo

O relato de experiência tem como objeto de estudo a importância do brincar no Ensino Fundamental, a partir da observação de um estudante que de forma espontânea, confecciona os próprios brinquedos com materiais recicláveis para utilizá-los no Dia do Brinquedo, realizado semanalmente na sala de aula. A experiência também contempla uma proposta pedagógica da professora regente, em que toda a turma foi convidada a confeccionar brinquedos com materiais recicláveis em casa para levá-los em um Dia do Brinquedo. A atividade favoreceu a criatividade, a interação entre as crianças e a valorização do brincar como prática educativa.

Palavras-chave: Brincar; Ludicidade; Confeção; Proposta Pedagógica.

Introdução

O brincar constitui uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança explore diferentes formas de expressão, estabeleça relações com o ambiente e desenvolva aspectos cognitivos, sociais e afetivos. No contexto escolar, as práticas lúdicas assumem uma função educativa ao favorecerem a participação ativa das crianças e a construção de aprendizagens significativas. Segundo Kishimoto, o jogo e a brincadeira possuem valor educativo, pois permitem que a criança desenvolva habilidades relacionadas à criatividade, à interação e à construção do conhecimento. Dessa forma, compreender o brincar como parte do processo educativo torna-se fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas que considerem as especificidades da infância.

A experiência aqui relatada ocorreu no contexto de participação das autoras como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no qual, entre as atividades desenvolvidas, são realizadas observações participativas em uma escola parceira. No Subprojeto Alfabetização, vinculado ao curso de Pedagogia Integral da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), as observações são desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal turma de 1º ano do ensino fundamental, durante o primeiro semestre de 2026, junto a uma professora regente que atua como supervisora no referido programa. Além das observações na escola, os bolsistas participam de reuniões quinzenais com a coordenadora de área, nas quais são discutidos temas relativos à alfabetização, à infância, ao trabalho pedagógico e à formação para a pesquisa.

A problematização que deu origem a esse relato surgiu das observações realizadas no cotidiano escolar durante os momentos destinados ao brincar, quando foi possível perceber diferentes formas de participação e criação das crianças. Um dos alunos do 1º ano utilizava durante o “Dia do Brinquedo” brinquedos confeccionados por ele mesmo, a partir de materiais recicláveis, o que levou a uma proposta pedagógica de ampliar essa experiência para os demais estudantes, possibilitando que todos pudessem participar do processo de criação e compartilhar suas produções. Ao observarmos

³⁰Estudante do 6º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: gabriella.coelho@ufms.br.

³¹ Estudante do 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: maria.crisanto@ufms.br.

essa dinâmica na turma do 1º ano, surgiu o seguinte questionamento: qual a relação entre o brincar, a criatividade, a imaginação e as interações sociais para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil?

Para nos aproximarmos da resposta a essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de analisar teoricamente os fundamentos da proposta pedagógica observada durante a experiência aqui relatada. Dessa forma, este relato tem como objetivo analisar as contribuições da confecção de brinquedos com materiais recicláveis para o desenvolvimento das crianças, destacando os processos de criatividade, imaginação, autonomia e interação social presentes durante as brincadeiras. Além disso, busca-se refletir sobre a atuação docente na organização de experiências lúdicas.

Feita essa contextualização, na próxima seção descrevemos em detalhes a experiência empírica vivenciada, bem como as aproximações teórico metodológicas que foram possibilitadas pela pesquisa bibliográfica.

A confecção de brinquedos recicláveis como possibilidade de aprendizagem e expressão infantil

Na turma do 1º ano do Ensino Fundamental em que são realizadas as observações participativas do Pibid, uma vez por semana, às sextas feiras, há o chamado “Dia do Brinquedo”, um momento em que as crianças podem levar brinquedos de casa e também compartilhar seus brinquedos com os colegas. Consideramos que esse momento, instituído como parte da rotina das crianças, é de extrema importância para o seu desenvolvimento, pois,

[...] a brincadeira, quando guiada pela própria criança, permite que ela conheça o mundo a sua volta de forma libertadora, o que consequentemente possibilita a constituição de experiências significativas. No momento da brincadeira, a criança experimenta possibilidades de fantasiar, criar e explorar o mundo a sua volta, por isso, vemos que a criança nunca se cansa de brincar, pois ao repetir novamente a sua ação, ela pode experimentar aquela mesma sensação e ressignificar o que foi apreendido. (Welter, 2019, p. 50).

Na mesma perspectiva, Kishimoto (1993, p. 45) aponta que “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.” O lúdico e o brincar, portanto, são parte essencial do desenvolvimento infantil. Dessa forma, na turma do 1º ano, quando há alunos que não levavam brinquedos, a professora oferece a eles materiais disponíveis na sala, como peças de montar, garantindo a participação de todas as crianças. O compartilhamento dos brinquedos também é incentivado, desde que ocorra de forma voluntária, favorecendo a convivência, interação e respeito entre as crianças.

Embora o brincar seja frequentemente associado à Educação Infantil, sua presença nos anos iniciais do Ensino Fundamental também é fundamental, pois a criança continua construindo conhecimentos por meio da exploração, da imaginação e das interações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, o brincar não deve ser compreendido como uma pausa das atividades consideradas pedagógicas, mas como uma prática que possibilita aprendizagens significativas. De acordo com Kishimoto (1994), o jogo e a brincadeira possuem valor educativo, pois possibilitam que a criança desenvolva capacidades relacionadas à expressão, à socialização e à construção de conhecimentos. Dessa forma, a inserção de momentos lúdicos no cotidiano escolar contribui para uma educação que considera as especificidades da infância.

Para além da importância do lúdico e do brincar, a problemática que motivou a escrita deste relato de experiência surgiu pela observação de que, nos Dias do Brinquedo, uma das crianças chamou nossa atenção. Enquanto a maioria das crianças da sala de aula costuma levar brinquedos industrializados, o aluno Lucas frequentemente leva brinquedos confeccionados por ele mesmo, com o uso de materiais recicláveis, como cenários criados com papelão e tampinhas de garrafas ou bonecos

feitos de papelão decorados com canetinha e lápis de cor. Nos bonecos de papelão, Lucas desenha os detalhes como rosto, corpo, roupas e outras características. Os cenários também são coloridos por ele mesmo e servem como ambiente para contação de histórias, juntamente com os bonecos e outras de suas produções, o que faz com que, durante o brincar, ele explore ainda mais sua criatividade e a sua imaginação.

A produção realizada por Lucas evidencia que a criança pode assumir um papel ativo na construção de suas experiências de aprendizagem, pois ao criar seus próprios brinquedos ela não apenas reproduz uma brincadeira já existente, mas desenvolve novas formas de expressão e representação. O processo de confecção envolve escolhas, planejamento, resolução de problemas e atribuição de significados aos materiais utilizados. Nesse sentido, o brinquedo produzido pela própria criança torna-se um recurso que revela seus conhecimentos, suas interpretações sobre o mundo e suas possibilidades criativas.

Em sua dissertação intitulada “Jogos, brinquedos e restos: sobre a experiência infantil em Walter Benjamin”, Welter (2019, p. 28) aponta que as análises de Benjamin sobre a história dos brinquedos “[...] nos ajudam a refletir sobre a dimensão de homogeneização que o brinquedo passa a ter com o tempo, consequente à crescente massificação da evolução industrial na modernidade.” Na gênese da história dos brinquedos, materiais como madeira, argila e tecido eram utilizados no processo de fabricação artesanal desses artefatos. Todavia, o advento da industrialização acarretou transformações significativas nos brinquedos, que passaram a ser predominantemente fabricados com “materiais duros e frios, característicos da própria modernidade” (Welter, 2019, p. 28).

Conforme a autora, baseada em Walter Benjamin, as mudanças no tamanho, forma e o tipo de material utilizado na confecção dos brinquedos podem influenciar diretamente as relações de produção de subjetividade. O uso de materiais, aos quais acrescentamos o plástico, não mencionado por Benjamin, revela “[...] o viés utilitário e higienista que o brinquedo passa a tomar com o tempo, sendo um reflexo da cultura capitalista que o insere nesta lógica. São substituídos por materiais que não deixam marcas e incitam a uma relação distanciada, efêmera, abreviada, características da modernidade” (Welter, 2019, p. 28).

Nessa perspectiva, os brinquedos de Lucas despertavam curiosidade das demais crianças, inclusive das crianças que levavam brinquedos industrializados. Os colegas observavam as produções de Lucas e faziam perguntas sobre como haviam sido confeccionadas e demonstraram interesse em brincar com elas, o que favorecia a interação, diálogo, compartilhamento e imaginação durante as brincadeiras coletivas das crianças. De acordo com o pensamento de Vygotsky, o brincar não é algo inato e sim algo construído culturalmente através das interações sociais. Entendemos, assim, que embora, culturalmente, as crianças saibam brincar, ao vivenciar um novo estilo de brincar, como o de Lucas, elas aprendem e constroem novos saberes culturais.

Dessa forma, observa-se que a brincadeira compartilhada possibilitou que as crianças ampliassem suas experiências por meio da convivência com diferentes formas de criação. O contato com os brinquedos confeccionados por Lucas possibilitou que os colegas conhecessem novas possibilidades de brincar, demonstrando que a aprendizagem também ocorre nas relações estabelecidas entre as próprias crianças. Nesse processo, o brincar assume uma dimensão social, pois envolve comunicação, negociação, troca de ideias e construção coletiva de significados.

Considerando o interesse que essas produções despertavam nas crianças, a professora regente organizou uma proposta pedagógica envolvendo toda a turma. Foi feito um combinado que, em uma sexta-feira específica do Dia do Brinquedo, todas as crianças deveriam levar um brinquedo confeccionado com material reciclável. Os responsáveis foram comunicados e, na sexta-feira combinada, os alunos levaram seus brinquedos confeccionados. Durante o momento do brincar, cada criança apresentou seu brinquedo para os colegas, relatando como foi produzido e explorando coletivamente diferentes possibilidades de uso e brincadeiras.

As produções das crianças contavam com binóculos confeccionados com rolinho de papel higiênico, fantoches com TNT, “vai-vem” confeccionado com garrafa plástica, cenários de papelão com papel e tampinhas de garrafa e outros. As brincadeiras ocorreram em um espaço externo, fora da sala de aula, permitindo maior liberdade para a exploração e compartilhamento dos brinquedos. Durante esse momento, as crianças brincaram, interagiram e contaram histórias coletivamente, demonstrando, assim como aponta Piaget (1971, p. 67), que, “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.”

Essa experiência evidenciou que a confecção dos próprios brinquedos com os materiais recicláveis ampliou o envolvimento das crianças com a atividade do brincar, pois cada produção carregava características próprias e refletia a criatividade das crianças em suas produções, tornando o momento do brincar ainda mais significativo. O que observamos se alinha com o que Benjamin (2002, *apud* Welter, 2019, p. 29) afirma: “[...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”, pois, conforme explica Welter (2019, p. 30):

Os elementos que são considerados descartáveis aos olhos dos adultos se tornam para as crianças possibilidades de reconhecimento do mundo e compreensão de si. Os “restos”, como o próprio autor denomina, podem ser considerados a primeira forma de objetos associados aos brinquedos, com os quais as crianças brincavam e interagiam antigamente. Além de possibilitarem uma manifestação da dimensão imaginativa durante as brincadeiras, também possuem uma relação direta com a criança, já que na maioria das vezes elas observavam a origem destes restos ao acompanharem a construção dos objetos artesanais [...]

De fato, na experiência vivenciada com a turma do 1º ano, o brinquedo deixou de ser apenas um objeto para se tornar resultado de expressões, criações e imaginação. Nesse sentido, a experiência também se aproxima das contribuições de Vygotsky (1998), ao compreender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da apropriação cultural, sendo a criança constituída a partir das relações que estabelece com o outro e com o meio em que está inserida. Desde a construção dos brinquedos junto com os responsáveis, até o momento em que compartilharam essas produções com os colegas, as crianças tiveram contato com diferentes maneiras de brincar, ampliando suas possibilidades de criação e aprendizagem. Assim, o brinquedo confeccionado por uma criança deixa de ser uma produção individual e passa a integrar um processo coletivo, no qual novas ideias, histórias e significados são construídos durante a interação com o grupo.

Além das contribuições observadas no desenvolvimento das crianças, a experiência também possibilitou uma reflexão sobre a prática docente e a importância da observação como elemento fundamental para o planejamento pedagógico. A professora regente, ao perceber o interesse da turma pelas produções de Lucas, transformou uma situação cotidiana em uma proposta de aprendizagem envolvendo todos os estudantes. Essa atitude demonstra a importância de uma prática docente atenta às manifestações infantis, considerando as crianças como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e participar ativamente do processo educativo. Conforme Freire (1996), a prática pedagógica exige diálogo e reconhecimento dos saberes dos educandos, valorizando suas experiências como parte da construção do conhecimento.

Essa compreensão também se aproxima do estudo realizado por Dias e Campos (2015), que discutem a importância de considerar o ponto de vista das próprias crianças e suas diferentes formas de expressão no contexto educativo. Para as autoras, as crianças não devem ser compreendidas apenas a partir das concepções dos adultos sobre suas necessidades, mas como sujeitos que constroem sua

identidade e seus modos de ser e estar no mundo por meio das relações sociais estabelecidas com os adultos, com seus pares e com o meio em que estão inseridas. Nesse sentido, as manifestações das crianças no cotidiano escolar, incluindo suas brincadeiras, criações e interações, podem revelar diferentes formas de expressão e compreensão da realidade. Essa perspectiva permite compreender que a iniciativa de Lucas, ao confeccionar seus próprios brinquedos, não se limita a uma atividade de entretenimento, mas constitui uma forma de expressão de seus interesses e de sua maneira de criar e interagir com o mundo. Ao perceber essa manifestação e utilizá-la como ponto de partida para uma proposta envolvendo toda a turma, a professora possibilitou que uma experiência individual se transformasse em uma experiência coletiva de aprendizagem.

Além disso, Dias e Campos (2015) destacam a importância de considerar as experiências infantis no cotidiano do Ensino Fundamental, ressaltando que as crianças continuam aprendendo por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes formas de linguagem. Essa discussão relaciona-se diretamente com a experiência apresentada neste relato, pois a proposta de confecção de brinquedos com materiais recicláveis permitiu que as crianças compartilhassem suas produções, conhecessem diferentes formas de criação e ampliassem suas possibilidades de brincar e interagir com os colegas. Dessa forma, a experiência demonstra que a valorização das manifestações e dos interesses das crianças pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, nas quais o brincar e as interações sociais não são compreendidos como momentos separados da aprendizagem, mas como possibilidades de participação e construção de conhecimentos no cotidiano escolar.

Considerações Finais

A experiência relatada possibilitou compreender o brincar como uma prática presente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que as atividades lúdicas realizadas no contexto escolar envolvem também processos de criação, imaginação e interação entre os educadores e alunos. Considera-se que o objetivo do relato foi alcançado, uma vez que a proposta desenvolvida a partir da confecção de brinquedos com materiais recicláveis permitiu analisar as contribuições dessa prática para as experiências das crianças. A produção dos próprios brinquedos possibilitou observar que os materiais utilizados podem assumir diferentes funções durante o brincar e ao brincar, de acordo com as interpretações e criações das crianças. As discussões de Welter (2019), Piaget (1971) e Vygotsky (1991) contribuíram para a análise dessa experiência, ao possibilitarem relacionar a produção dos brinquedos às formas pelas quais as crianças criam, imaginam, interagem e constroem sentidos durante as brincadeiras. Além das questões relacionadas ao brincar, a experiência também possibilitou refletir sobre a prática docente e sobre a observação da infância no cotidiano escolar.

A proposta surgiu a partir da observação das produções realizadas por Lucas durante o Dia do Brinquedo e foi ampliada pela professora regente para a participação de toda a turma. Esse movimento, de uma experiência inicialmente individual para uma proposta coletiva, demonstrou como as ações e os interesses apresentados pelas crianças podem contribuir para o planejamento pedagógico. A partir da observação do interesse dos colegas pelos brinquedos confeccionados por Lucas, foi possível organizar uma atividade em que outras crianças também participaram do processo de criação e compartilharam suas produções. Dessa forma, o relato evidencia a relação entre a observação do cotidiano da turma e a organização de propostas pedagógicas que considerem as experiências e as formas de expressão das crianças. Por fim, a vivência contribuiu para a formação inicial das autoras enquanto futuras pedagogas, ao possibilitar a aproximação entre as discussões desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

A experiência permitiu refletir sobre o planejamento e a atuação docente a partir de uma situação concreta, compreendendo que as experiências cotidianas das crianças também podem se

constituir como ponto de partida para a organização de propostas pedagógicas. O relato aponta para a continuidade de práticas que partam da observação e da escuta das crianças, considerando suas iniciativas, produções e interações na organização do trabalho pedagógico. Assim, a experiência reforça a importância de espaços de formação que possibilitem relacionar os conhecimentos estudados na universidade com as experiências vivenciadas na escola e com as crianças.

Referências

- DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WELTER, Morgana. **Jogos, brinquedos e restos**: sobre a experiência infantil em Walter Benjamin. 2019. 88f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR: PRÁTICA EDUCATIVA, DIDÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Giovana Assunção Lopes³²

Pricielly de Souza Lopes³³

Aine Souza dos Santos³⁴

Introdução

A formação de educadores é um processo em constante evolução, influenciado pela soma das experiências adquiridas ao longo da carreira e pelas interações vivenciadas no ambiente escolar. Dessa maneira, a escola constitui também um espaço de desenvolvimento profissional e construção de saberes.

Por outro lado, a rotina escolar apresenta desafios que influenciam a atuação do educador e reforçam a necessidade de discussões coletivas sobre a organização do trabalho escolar. Assim, a formação docente deve considerar as experiências e necessidades reais dos professores, articulando teoria e prática no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, as ideias de Marta Beck contribuem para compreender a escola como um espaço de aprendizagem contínua, no qual os educadores se desenvolvem juntos e buscam novas maneiras de atuar profissionalmente. Em diálogo com essa reflexão, José Carlos Libâneo ressalta a relevância da didática e da prática educativa para compreender o trabalho do professor como uma ação intencional e fundamentada, associada à formação dos indivíduos.

Diante disso, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a formação de professores no cotidiano escolar, articulando as contribuições de Marta Beck e José Carlos Libâneo às experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). As atividades foram realizadas no primeiro semestre de 2026, entre os meses de março e julho, em uma escola pública de Campo Grande-MS, a partir de observações, práticas pedagógicas e reflexões construídas ao longo das atividades desenvolvidas no programa.

Para desenvolver essa discussão, o texto está organizado em duas seções. Na primeira, são abordadas a formação docente, os desafios do trabalho docente e a relação entre didática e prática educativa. Na segunda, discutem-se a função social do professor, a participação dos estudantes e a formação coletiva na escola, articulando essas reflexões às experiências vivenciadas no Pibid.

A formação docente e a prática educativa no cotidiano escolar

A formação docente não se encerra na graduação, mas constitui um processo permanente de aperfeiçoamento, desenvolvido ao longo da trajetória profissional. No cotidiano escolar, o professor amplia seus conhecimentos ao refletir sobre sua prática, adaptar estratégias de ensino às diferentes realidades da sala de aula e construir novos saberes a partir das experiências vivenciadas. Dessa forma, a escola configura-se como um espaço de desenvolvimento profissional, favorecendo a aprendizagem contínua por meio das relações estabelecidas entre professores, estudantes e demais

³² Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e participante do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (Pivic). E-mail: giovana.a.lopes@ufms.br.

³³ Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: pricielly_lopes@ufms.br.

³⁴ Professora nas Escolas: Domingos Gonçalves Gomes e Profª Iracema de Souza Mendonça, bolsista Pibid, ainessg@hotmail.com.

integrantes da comunidade escolar. Conforme Canário e Beck (1998 apud Beck, 2011), é nesse contexto que os docentes aprendem, refletem sobre sua prática e constroem novas formas de atuação.

Esse processo de formação ocorre em meio às diferentes situações e desafios presentes no cotidiano escolar, que também fazem parte da construção da prática docente. O trabalho docente envolve responsabilidades que ultrapassam o espaço da sala de aula, exigindo do professor atualização constante diante das necessidades dos estudantes e das transformações presentes no contexto escolar. Segundo Fullan (apud Beck, 2011), essas responsabilidades tornaram-se mais amplas e complexas, reforçando a necessidade de uma formação contínua capaz de responder às demandas da profissão. Nesse sentido, os processos formativos precisam estar relacionados às situações vivenciadas pelos professores, promovendo espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva de estratégias para enfrentar os desafios cotidianos da prática docente.

Diante dessas demandas, a organização intencional do ensino torna-se fundamental para que o professor possa planejar suas ações e responder às necessidades apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, a didática constitui um dos principais fundamentos da prática educativa. Conforme Libâneo (2013), o ensino é uma atividade intencional que exige planejamento, definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de métodos e avaliação, de modo que o trabalho docente favoreça a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, a didática não se limita ao domínio de técnicas de ensino, mas contribui para a democratização da educação, ao possibilitar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e desenvolvam capacidades para compreender e atuar na realidade em que vivem.

Durante as observações do Pibid, percebeu-se que o acompanhamento da professora, aliado ao planejamento das atividades, favoreceu avanços na aprendizagem dos estudantes, especialmente nas operações de multiplicação e divisão. Essa experiência evidenciou que o trabalho docente está relacionado à formação humana e não se limita à transmissão dos conteúdos.

As reflexões de Marta Beck dialogam com essa compreensão ao defender que a prática pedagógica se fortalece por meio da formação contínua construída no cotidiano escolar. Para a autora, a escola é também um espaço de aprendizagem para os professores, no qual a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e o trabalho coletivo contribuem para o desenvolvimento profissional. Assim, a articulação entre Didática, prática educativa e formação docente evidencia que ensinar e aprender são processos construídos diariamente, envolvendo tanto professores quanto estudantes.

A função social do professor e a construção coletiva da prática educativa

Os desafios presentes no cotidiano escolar também se relacionam à própria função social exercida pelo professor. Nesse contexto, compreender o trabalho docente implica reconhecer que sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação dos estudantes e a construção de condições que favoreçam sua participação no processo educativo. Para Libâneo, o professor desempenha uma função social que ultrapassa a transmissão de conteúdo. Seu trabalho está relacionado à formação humana, intelectual e social dos estudantes, contribuindo para que desenvolvam autonomia, senso crítico e capacidade de participar da sociedade. Dessa maneira, a escola assume uma função democrática ao garantir o acesso ao conhecimento e promover oportunidades de aprendizagem para todos.

Essa compreensão da função social do professor também foi percebida durante as observações realizadas no Pibid. Em sala de aula, os estudantes apresentavam dificuldades em conteúdos de matemática, principalmente nas operações de multiplicação e divisão. Por meio de atividades planejadas, exercícios diversificados e do acompanhamento constante da professora, observou-se que muitos estudantes passaram a compreender melhor os conteúdos, demonstrando avanços significativos em sua aprendizagem. Essa experiência evidencia que o trabalho docente vai além da explicação dos conteúdos, envolvendo o acompanhamento das necessidades dos alunos e a busca por

estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

Essa compreensão também se relaciona à forma como o professor organiza o ensino e acompanha a aprendizagem dos estudantes. Nas experiências vivenciadas no Pibid, essa articulação foi percebida no acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula. O planejamento das propostas e a atenção às dificuldades apresentadas pelos estudantes possibilitaram intervenções mais adequadas às necessidades da turma, evidenciando que o conhecimento didático se concretiza na própria prática docente.

A atuação do professor também se expressa na maneira como os estudantes são envolvidos no processo de aprendizagem. A organização do ensino também está diretamente relacionada à participação dos estudantes na aprendizagem. No capítulo sobre o estudo ativo, Libâneo destaca que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo educativo. Os estudantes deixam de ser apenas receptores das informações e passam a questionar, investigar, resolver problemas e construir conhecimentos com a mediação do professor.

Essa perspectiva esteve presente nas experiências do Pibid, especialmente durante as atividades de matemática. Os estudantes eram incentivados a resolver as operações, explicar seus raciocínios e compartilhar diferentes estratégias para chegar às respostas. A participação nas atividades possibilitou observar que, quando os estudantes são envolvidos de maneira ativa no processo, desenvolvem não apenas habilidades relacionadas aos conteúdos, mas também maior autonomia e confiança em suas capacidades.

Além da relação entre professor e estudantes, a formação docente também se fortalece nas relações estabelecidas entre os profissionais que atuam no espaço escolar. As contribuições de Marta Beck reforçam que a formação docente precisa acontecer com os professores e não apenas para os professores, considerando a escola como espaço de diálogo, reflexão e troca de experiências.

Essa dimensão coletiva também se relaciona às experiências vivenciadas no Pibid, uma vez que a inserção no cotidiano escolar possibilitou observar a importância do diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Professores, coordenação pedagógica e equipe gestora podem construir coletivamente estratégias para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o trabalho coletivo fortalece a escola como espaço de formação e contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Considerações Finais

A formação docente é um processo contínuo, construído por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar e da articulação entre teoria e prática. As contribuições de Marta Beck possibilitaram compreender a escola como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, enquanto José Carlos Libâneo destacou a relevância da didática, do planejamento e da participação dos estudantes no processo educativo. As experiências vivenciadas no Pibid permitiram relacionar essas discussões teóricas às situações observadas no cotidiano da sala de aula, especialmente no acompanhamento das atividades de matemática e das estratégias utilizadas pela professora diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Essas vivências evidenciaram que o trabalho docente envolve planejamento, mediação, acompanhamento das aprendizagens e reflexão constante sobre a prática.

Além disso, a experiência possibilitou compreender que a formação docente não ocorre de maneira individual, mas também se fortalece por meio do diálogo e do trabalho coletivo desenvolvido no espaço escolar. A participação dos estudantes, a atuação do professor e a colaboração entre os profissionais da escola constituem elementos importantes para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Conclui-se, portanto, que a formação do professor se constrói diariamente a partir das

experiências, dos desafios e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, a articulação entre os estudos realizados e as vivências proporcionadas pelo Pibid contribuiu para uma formação mais crítica e reflexiva, permitindo compreender a importância da prática educativa, da didática e do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional docente e para a promoção de uma educação de qualidade.

Referências

BECK, Marta Costa. A formação dos professores no cotidiano das escolas. *In*: OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino; BECK, Marta Costa (org.). **Cotidiano: cidade, educação e cidadania**. Campo Grande: UFMS, 2011. p. 153-170.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

AS REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADE CONSTRUÍDAS POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO PIBID

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Grazielly Garcia Vaz de Oliveira³⁵

Liz Angela Pinto Candido³⁶

Resumo

Este relato de experiência apresenta reflexões desenvolvidas a partir das vivências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. A problemática surgiu dos seguintes questionamentos: como as crianças representam a comunidade em que vivem? De que maneira essas percepções podem contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas contextualizadas? Para aproximarmos destas questões, este relato objetiva compreender como a comunidade é expressa por crianças em suas narrativas. Como procedimentos metodológicos foram analisados registros de campo das bolsistas do Pibid, nos quais são descritas as situações observadas e, sobretudo, as narrativas infantis ouvidas durante as interações na escola. As análises evidenciaram que os estudantes atribuem diferentes significados ao território onde vivem, revelando aspectos sociais, culturais e afetivos. Conclui-se que a escuta das crianças favorece práticas pedagógicas mais significativas e fortalece a formação docente.

Palavras-chave: Comunidade; Infância; Pibid; Narrativas infantis; Alfabetização.

Introdução

A escola é um espaço em que as crianças constroem conhecimentos sobre diferentes aspectos da vida em sociedade. Ao compartilharem experiências, dialogarem com colegas e professores e participarem das atividades propostas, elas expressam percepções sobre os lugares que frequentam, as pessoas com quem convivem e as relações que estabelecem em seu cotidiano.

No entanto, nem sempre a escola é um espaço que favorece a fala e a escuta dessas manifestações infantis, sobretudo quando as crianças ingressam no ensino fundamental. Na educação infantil, é comum que a rotina pedagógica se inicie com rodas de conversa, nas quais, mediadas ou não por músicas, cantigas e histórias, as crianças são incentivadas a falar sobre seu cotidiano. Porém, como aponta Teresa Sarmiento (2018), referindo-se ao 1º ciclo em Portugal, correspondente ao que denominamos no Brasil como anos iniciais do ensino fundamental, esse cenário se modifica, uma vez que

[...] o tempo e o espaço estão fortemente condicionados pelo programa curricular a cumprir, não sendo muito usual a prática de conversação entre crianças e professores, salvo em salas onde se desenvolvem modelos pedagógicos em que a socialização é um dos principais princípios consagrados. (Sarmiento, 2018, p. 131).

Nessa perspectiva, Dias e Campos (2015, p. 647), recorrendo sobre os resultados de uma pesquisa que aborda a transição da educação infantil para o ensino fundamental, observaram que “[...] embora algumas práticas sejam comuns à educação infantil e à escola (por exemplo: dia do brinquedo,

³⁵Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: grazielly.garcia@ufms.br.

³⁶ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: liz71185@gmail.com.

hora de parque)”, as relações tornam-se visivelmente mais burocráticas no decorrer de apenas dois meses de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, alterando a forma de mediação dessas práticas. No bojo do que denominam como “burocratização das relações”, as autoras citam a supervalorização do silêncio, a separação física de crianças que conversam entre si, a imposição de regras como “levantar a mão” para fazer uma pergunta para a professora, entre outras situações. Segundo elas:

A interação entre os pares, no ensino fundamental, restringia-se praticamente ao recreio, pois, em sala de aula, se havia interações, estas ocorriam quando as crianças transgrediam as ordens pré-estabelecidas. Houve momentos em que as crianças reclamavam do excesso e da repetição de atividades e constantemente demonstravam cansaço e tédio. Falas foram silenciadas pela professora e pela própria cultura escolar. (Dias; Campos, 2015, p. 647).

Desse modo, observa-se que, a depender da abordagem pedagógica, pode haver no ensino fundamental uma maior dificuldade para se ouvir e levar em consideração o que as crianças expressam, seja sobre as associações que estabelecem entre alguns conteúdos curriculares e suas experiências pessoais, seja sobre os significados que atribuem à realidade em que vivem.

No contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), nos encontros quinzenais em que debatemos conceitos, teorias e temas referentes à prática pedagógica com crianças em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, temos aprendido sobre a relevância de desenvolver uma escuta atenta e sensível às narrativas infantis.

Mas, o que são narrativas infantis? Maria da Conceição Passeggi *et al.* (2014, p. 92), compreende a narrativa infantil, a partir de uma “concepção minimalista de narrativa”, como aquilo que a “criança biografa nas rodas de conversa, com frases curtas e breves [...]”, citando, como exemplo, a fala de “Guy (5 anos), que biografa um fragmento da experiência vivida, para dar conta de como e do quanto ele cresceu: ‘Um dia, eu cresci, aí... eu cresci desse tamanho’ (abrindo bem os braços).”

Dessa forma, consideramos, para a escrita deste relato, que “[...] existe narrativa de vida desde que haja descrição sob forma narrativa de um fragmento da experiência vivida” (Bertaux, 2010, *apud* Passeggi *et al.*, 2014, p. 92). Com base nessa abordagem, passamos a registrar tanto as práticas pedagógicas observadas na escola quanto as narrativas compartilhadas pelos estudantes em seus momentos de interação coletiva.

As observações foram realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Luiz Cavallon, situada em um bairro periférico de Campo Grande, MS. A problemática que motivou a elaboração deste relato de experiência ocorreu durante uma atividade conduzida pela professora regente, em que as crianças foram convidadas a conversar sobre conceitos presentes em seu cotidiano, como família, comunidade e escola. As respostas surgiram de forma espontânea, revelando diferentes compreensões sobre o lugar onde vivem e sobre as relações que estabelecem com as pessoas ao seu redor. Enquanto algumas associaram a comunidade às pessoas próximas de suas casas, outras relacionaram o conceito aos espaços que frequentam diariamente ou aos vínculos construídos com familiares e vizinhos.

Essas diferentes formas de compreender a comunidade despertou uma curiosidade durante as vivências no Pibid: como as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental representam a comunidade a partir de suas experiências cotidianas?

Nessa perspectiva, este relato fundamenta-se na compreensão de que a criança é um sujeito histórico e social, capaz de produzir conhecimentos e atribuir sentidos ao mundo desde os primeiros anos de vida. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação da linguagem, enquanto Corsaro (2011) destaca que as crianças interpretam, recriam e

transformam a cultura a partir de suas próprias experiências. Assim, ouvir atentamente suas narrativas significa reconhecer que elas produzem conhecimentos sobre a realidade e podem contribuir para práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Como procedimentos metodológicos, foram analisadas as narrativas infantis registradas em diário de campo pelas bolsistas. Conforme Passeggi *et al.* (2014, p. 92), essa análise impõe um desafio, que é “o de interpretar a interpretação da criança, em suas pequenas narrativas”, o que exige “[...] ainda mais cuidado, ainda mais rigor, para nos aproximarmos de sua visão de mundo, sem nos deixar envolver pelo óbvio ou pelo espírito de análise e preocupações teóricas que venham a pôr em risco o modo de pensar da criança.”

Assim, com esse cuidado ético, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar as representações de comunidade construídas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental durante uma atividade desenvolvida no âmbito do Pibid, refletindo sobre as contribuições da escuta das narrativas infantis para a formação inicial de professores e para a construção de práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos e as experiências das crianças.

As vozes das crianças sobre comunidade: narrativas, pertencimentos e vivências no território escolar

A experiência relatada neste trabalho foi desenvolvida no primeiro semestre de 2026, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A proposta partiu da compreensão de que a criança não chega à escola sem conhecimentos prévios, mas carrega consigo experiências construídas nos diferentes contextos dos quais participa, como a família, a vizinhança e os espaços frequentados diariamente.

As aulas foram planejadas pela professora regente de acordo com o currículo escolar da Reme, articulando conteúdos de Geografia, de forma adequada à faixa etária dos alunos. Para iniciar a conversa, foram utilizados livros didáticos de Geografia que apresentavam imagens representativas de diferentes configurações familiares, além de textos lidos e mediados de maneira acessível às crianças.

Durante a atividade, a professora conduziu as perguntas com cuidado, permitindo que os alunos conversassem entre si, compartilhassem experiências e formulassem suas próprias respostas. Algumas falas surgiram de forma espontânea e revelaram compreensões importantes sobre a organização familiar. Uma situação que chamou atenção ocorreu quando a professora perguntou: “Com quem vocês moram?”. Um aluno, sentado ao fundo da sala, levantou a mão e respondeu: “Eu moro com a minha mãe, meu irmão e uma irmã, e só; mas, quando chega a noite, meu pai volta do trabalho”. A professora, então, interveio de forma sensível, perguntando: “E você acha que ele também não faz parte da sua família? Seu pai sai para trabalhar e volta à noite; portanto, ele mora com você também”.

Essa fala possibilitou uma reflexão sobre como, em muitos lares brasileiros, as responsabilidades familiares ainda são frequentemente associadas às mulheres, especialmente no cuidado da casa e dos filhos. Também evidenciou que, em algumas realidades, a figura paterna pode ser percebida pelas crianças como menos presente no cotidiano, mesmo quando participa da organização familiar por meio do trabalho. Escutar as crianças e acolher suas percepções é um exercício importante para compreender melhor as diferentes realidades sociais vivenciadas por elas.

A intervenção teve como objetivo reconhecer as diferentes formas de organização da família e da comunidade, considerando os vínculos pessoais, as relações de convivência, a participação e a colaboração no cotidiano. A mediação da professora regente favoreceu a escuta participativa, incentivando os alunos a relacionarem suas histórias pessoais às histórias de suas famílias e da comunidade em que vivem.

Nesse sentido, a atividade desenvolvida esteve articulada às habilidades previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental, contemplando, no componente curricular de História, a habilidade CG.EF01HI02.s, que consiste em identificar relações entre as histórias pessoais dos estudantes, as histórias de suas famílias e as de sua comunidade, e a habilidade CG.EF01HI03.s, relacionada à descrição e distinção dos papéis e responsabilidades dos sujeitos nos diferentes espaços de convivência, como a família, a escola e a comunidade. Os conhecimentos específicos mobilizados envolveram as diferentes formas de organização da família e da comunidade, os vínculos pessoais, as relações de convivência e as responsabilidades assumidas nos diferentes espaços sociais. Também foram trabalhadas atitudes relacionadas ao cuidado, ao respeito, à organização dos espaços de convivência, à participação social e à colaboração no cotidiano. No componente curricular de Geografia, a atividade contemplou a habilidade CG.EF01GE07.s, que consiste em descrever atividades de trabalho relacionadas ao dia a dia da comunidade.

A partir disso, foram abordadas as diferentes profissões e atividades realizadas pelas pessoas no contexto comunitário, buscando possibilitar aos estudantes o reconhecimento das funções desempenhadas pelos diferentes profissionais e a compreensão da importância do trabalho para a organização da vida em sociedade. Assim, esperava-se que os estudantes ampliassem sua compreensão acerca das relações estabelecidas entre as pessoas, os espaços de convivência e as atividades profissionais presentes na comunidade, reconhecendo a importância da participação e do trabalho de diferentes sujeitos para o funcionamento da vida coletiva.

Inicialmente, foram realizadas conversas mediadas pelas bolsistas do Pibid, utilizando perguntas que possibilitassem a reflexão das crianças sobre seus territórios e relações sociais, como: “Como é o lugar onde você mora?”, “O que tem na sua rua?”, “Você conhece seus vizinhos?”, “Quais lugares você frequenta com sua família?”, “O que você observa no caminho até a escola?” e “O que é família para você?”. Durante a conversa, chamou atenção a forma como as crianças compreendiam o conceito de família. Ao serem questionadas sobre o significado desse grupo social, elas responderam que a família era formada por “pessoas que se amavam”. Tal definição evidencia uma compreensão que ultrapassa a ideia de família baseada apenas em vínculos de parentesco, destacando aspectos relacionados ao cuidado, ao afeto, à convivência e ao sentimento de pertencimento. Assim, a partir das falas infantis, foi possível perceber que as crianças constroem seus conceitos a partir das experiências vividas e das relações estabelecidas em seus contextos sociais.

As respostas também revelaram diferentes formas de compreender a comunidade. Ao contrário de uma definição formal ou abstrata, as crianças relacionaram esse conceito às situações presentes em suas rotinas. João³⁷, por exemplo, destacou que em sua rua havia muitas crianças e ressaltou as brincadeiras realizadas com os vizinhos, evidenciando a rua como um espaço de convivência, interação e construção de vínculos.

Lucas apresentou uma percepção relacionada aos espaços que fazem parte de seu cotidiano, mencionando lugares próximos à sua residência, como uma loja de colchões e o mercado frequentado por sua família. Além disso, relatou o caminho realizado até a escola e as brincadeiras compartilhadas com o sobrinho e com outras crianças da vizinhança. Sua narrativa demonstrou que os espaços da comunidade adquirem significado a partir das experiências e relações construídas pelas pessoas que os frequentam.

Outras falas também evidenciaram a relação entre comunidade e convivência. Luiza relatou que costumava brincar na calçada de sua casa com suas irmãs e vizinhas, apresentando esse espaço como um ambiente de interação social e compartilhamento. Lucas, por sua vez, mencionou morar próximo à escola e frequentar uma lanchonete com sua família. Embora tenha relatado que não

³⁷ Utilizamos nomes fictícios, para preservar a identidade das crianças.

costumava brincar na rua devido às orientações de sua mãe, sua fala revelou a presença de outros espaços e relações que compõem sua vivência comunitária.

A partir dessas narrativas, foi possível compreender que a comunidade, na perspectiva das crianças, não se limita a um espaço geográfico definido, mas envolve relações de pertencimento, afetos, memórias e experiências compartilhadas. Elas reconhecem como parte de sua comunidade os familiares, os vizinhos, os amigos, os espaços de brincadeira, os estabelecimentos comerciais frequentados e os trajetos percorridos diariamente. Dessa forma, suas falas revelam que o território é construído não apenas pelos lugares existentes, mas também pelos significados atribuídos a eles pelas pessoas que nele vivem, o que converge com o entendimento de Souza (2000) de território não como algo fixo, de natureza físico-espacial, mas como fruto das relações sociais projetadas pelos agentes sociais no espaço.

Essa experiência também dialoga com os estudos de Vygotsky (2007), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, as falas das crianças demonstram que seus conhecimentos sobre a comunidade são produzidos nas relações que estabelecem com outras pessoas e com os espaços que fazem parte de suas vidas. Assim, reconhecer esses saberes no ambiente escolar possibilita uma prática pedagógica mais próxima da realidade dos estudantes.

Além disso, as contribuições de Corsaro (2011) permitem compreender as crianças como sujeitos ativos na produção de significados sobre o mundo em que vivem. Ao compartilharem suas percepções sobre família e comunidade, os estudantes demonstraram capacidade de interpretar suas experiências e atribuir sentidos próprios aos espaços sociais dos quais participam. Cada criança destacou aspectos diferentes de sua realidade, revelando múltiplas formas de vivenciar a infância e construir relações com o território.

Para as bolsistas do Pibid, a realização dessa atividade possibilitou ampliar o olhar sobre a infância e sobre os conhecimentos que as crianças constroem em seus diferentes espaços de convivência. A escuta das narrativas infantis mostrou-se fundamental para compreender que os estudantes possuem saberes relacionados à sua comunidade e que esses conhecimentos podem ser utilizados como ponto de partida para práticas pedagógicas mais significativas.

Dessa maneira, a experiência contribuiu para a formação docente das pibidianas ao evidenciar a importância de valorizar as vozes das crianças, suas histórias e suas formas próprias de compreender o mundo. Mais do que identificar o que existe na comunidade, a atividade permitiu compreender como as crianças estabelecem relações de pertencimento com os lugares e pessoas que fazem parte de suas trajetórias, reforçando a necessidade de uma educação que reconheça os sujeitos e seus contextos sociais.

Considerações Finais

A experiência vivenciada no contexto do Pibid possibilitou compreender que as crianças constroem suas percepções sobre comunidade a partir das relações que estabelecem em seus diferentes espaços de convivência. Dessa forma, o objetivo do relato foi alcançado, ao evidenciar a importância de escutar as crianças e reconhecer seus modos próprios de interpretar a realidade em que estão inseridas.

A escuta ativa e o registro das falas das crianças contribuíram para ampliar a compreensão das bolsistas sobre a importância de uma prática docente que valorize os conhecimentos construídos pelos estudantes fora do ambiente escolar. Ao considerar as vivências familiares, sociais e culturais das crianças como elementos presentes no processo educativo, torna-se possível desenvolver propostas pedagógicas mais significativas e próximas de suas realidades.

Além disso, a experiência possibilitou refletir sobre a formação inicial de professores, uma vez que o contato com o cotidiano escolar e com as narrativas infantis favoreceu a construção de um

olhar mais sensível e atento às diferentes formas de aprendizagem e participação das crianças. O Pibid, nesse sentido, mostrou-se um espaço fundamental para aproximar teoria e prática, permitindo que as futuras docentes compreendam a escola como um ambiente atravessado por diferentes histórias, sujeitos e contextos.

Assim, o relato contribui para pensar a educação a partir de uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de produzir conhecimentos e atribuir sentidos às suas experiências. Valorizar suas vozes e seus territórios constitui uma prática essencial para uma educação mais inclusiva, contextualizada e comprometida com a realidade dos estudantes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2026.
- CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS: Ensino Fundamental**. Campo Grande, MS: SEMED, 2021.
- CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Campo Grande, MS: SEMED, [s.d.].
- CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. bras. Estud. pedag.** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>.
- PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411345>.
- SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (Org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 123-143.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DA GRADUAÇÃO AO MESTRADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Jéssica Cristina Flores Vinga³⁸

Douglas da Silva Araujo³⁹

Tiago Gomes Lima Silva⁴⁰

Resumo

O presente relato de experiência analisa o percurso de transição da graduação para a pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A investigação problematiza os desafios adaptativos enfrentados por mestrandos diante da opacidade informacional dos processos seletivos e do rigor das disciplinas iniciais. Mediante abordagem analítico-reflexiva, os achados evidenciam que a aproximação e a permanência na pós-graduação dependem substancialmente de redes de apoio e da consolidação do artesanato intelectual. Conclui-se ressaltando a urgência de democratizar as informações institucionais e fortalecer políticas contínuas de acolhimento discente no campo educacional.

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu*; Transição acadêmica; Acolhimento discente; Permanência universitária.

Introdução: o ingresso

O ingresso na pós-graduação *stricto sensu* representa um importante marco na trajetória acadêmica, sendo permeado por expectativas, desafios e processos de tomada de decisão que envolvem desde a escolha do programa até a participação no processo seletivo. Nesse percurso, o acesso a informações claras e confiáveis acerca dos editais, das linhas de pesquisa, dos grupos de estudo e da dinâmica do programa pode influenciar significativamente a aproximação de futuros pesquisadores com esse espaço de formação.

Assim, discutir as experiências vivenciadas nesse momento inicial contribui para compreender aspectos que favorecem ou dificultam o acesso à pós-graduação e possibilita refletir sobre estratégias de acolhimento e democratização das informações.

Este relato emerge da experiência de sujeitos ingressantes da linha de pesquisa intitulada Sujeitos, Diferenças e Experiências Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Embora desenvolvam pesquisas voltadas a diferentes objetos de investigação e sejam orientados por docentes distintos, os autores compartilham um mesmo espaço formativo, fundamentado em perspectivas teóricas e metodológicas que dialogam entre si. Essa diversidade de

³⁸ Mestranda em Educação (PPGEdu/UFMS), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (Faed/UFMS) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX). E-mail: jessica.flores@ufms.br.

³⁹ Mestrando em Educação (PPGEdu/UFMS), graduado em Educação Física pela Faculdade Unigran Capital. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças: Impróprias. E-mail: dglsilva28@gmail.com.

⁴⁰ Mestrando em educação (PPGEdu/UFMS), especialista em educação especial, professor bilíngue e integrante do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GDHEEsp). E-mail: tiago.gomes.silva@alumni.usp.br.

pesquisas evidencia a amplitude da linha de pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilita a construção de reflexões coletivas acerca das vivências que marcaram o ingresso no programa.

Diante disso, este relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências de ingresso de três mestrandos do PPGEdu/Faed/UFMS, abordando os percursos que os conduziram ao programa, as formas pelas quais tiveram conhecimento de sua existência, o acesso às informações que subsidiaram sua participação no processo seletivo e as percepções construídas durante esse momento inicial da formação acadêmica. Ao reunir essas vivências em uma narrativa coletiva, busca-se não apenas evidenciar os caminhos percorridos por novos estudantes, mas também oferecer subsídios para futuras discussões sobre o acesso, a permanência e o acolhimento na pós-graduação.

Trajetórias de ingresso e os desafios do processo seletivo

Nossos interesses pela pesquisa acadêmica foram construídos de diferentes maneiras e em momentos distintos de nossas trajetórias de formação. Para uma de nós, esse interesse surgiu durante o quinto semestre da graduação em Pedagogia, embora houvesse afinidade com a Educação Infantil e apreço pelas vivências práticas proporcionadas pelos estágios, naquele momento ainda não havia a intenção de atuar exclusivamente no ambiente escolar.

Aos poucos, foi se fortalecendo o desejo de seguir pelo caminho da investigação científica e esse interesse foi acompanhado pelo hábito de escrever diários, iniciado no começo da graduação, e pelo contato com textos acadêmicos em formato narrativo, gênero com o qual houve identificação desde o primeiro ano do curso.

Como forma de preparação para a pós-graduação, uma de nós optou por elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), embora esse componente não fosse obrigatório na matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa foi desenvolvida com a orientação de uma docente a partir do início de 2025 e apresentada em novembro do mesmo ano.

O PPGEdu, por estar vinculado à Faculdade de Educação (Faed), fazia parte do cotidiano universitário e era conhecido por uma de nós enquanto estudante da Faed. No entanto, conhecer a existência do programa não significava, necessariamente, ter acesso às informações necessárias para ingressar nele.

Discussões sobre as linhas de pesquisa, os critérios de seleção, a elaboração do pré-projeto, a organização do Currículo Lattes e as atividades complementares que poderiam ser consideradas na avaliação curricular não estavam presentes de maneira sistemática na formação inicial. Assim, muitas dessas informações precisaram ser buscadas individualmente, por meio de conversas, pesquisas e contatos com pessoas que já haviam vivenciado o processo.

Diante da ausência de atualizações iniciais no site do programa, foi necessário recorrer a outras fontes de informação, o contato com amigos que já estavam matriculados no mestrado foi fundamental para compreender melhor a estrutura dos editais, a organização do pré-projeto e os critérios de avaliação. Também foi por meio dessas trocas que surgiu a orientação para reunir, com antecedência, certificados de participação em eventos e publicações em anais que poderiam contribuir para a análise curricular.

Em outra trajetória, o ingresso no mestrado também não apareceu como um objetivo definido desde o início da graduação, o interesse pela pesquisa foi sendo construído gradualmente, a partir das experiências vivenciadas com professores que marcaram sua formação acadêmica.

Entre essas experiências, destacaram-se estratégias de organização dos estudos, como a técnica Pomodoro, que evidenciou a importância do planejamento, da disciplina e da constância na aprendizagem, e o uso do *storytelling* como recurso pedagógico, aproximando conceitos científicos de estruturas narrativas capazes de estimular o pensamento crítico e a curiosidade investigativa. A

partir dessa vivência, a busca por informações sobre a pós-graduação também foi realizada de forma autônoma.

O acompanhamento dos editais e as consultas frequentes ao site do PPGEduc foram algumas das estratégias utilizadas para compreender o funcionamento do processo seletivo. Assim como ocorreu com a outra trajetória, a ausência de orientações institucionais sistematizadas sobre as linhas de pesquisa e as etapas da seleção fez com que esse processo dependesse, em grande medida, da iniciativa individual, da persistência e da busca por informações em diferentes espaços.

Embora nossas experiências de aproximação com a pesquisa e de preparação para o ingresso no mestrado tenham acontecido de maneiras distintas, elas apresentam um ponto em comum: a percepção de que o acesso à pós-graduação não depende apenas do interesse ou da dedicação individual.

O processo seletivo e o ingresso no PPGEduc, na linha de pesquisa Sujeitos, Diferenças e Experiências Educativas, foram vivenciados por nós de diferentes maneiras, mas atravessados por desafios burocráticos, exigências intelectuais e intensas experiências emocionais. Nossos percursos evidenciam que a transição entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu* não se constitui como um caminho linear, mas envolve diferentes obstáculos que vão desde a compreensão dos processos seletivos até as condições necessárias para permanecer no programa.

Para uma de nós, a compreensão do processo seletivo apresentou-se inicialmente como um obstáculo em razão da dispersão das informações em diferentes portais institucionais. O Edital do Processo Seletivo Unificado 2026 (PSU26), publicado no site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), apresentava orientações gerais para diferentes cursos de Mestrado e Doutorado, sendo que somente nos anexos havia o direcionamento para o site específico do PPGEduc. Foi nesse espaço que se tornou possível consultar informações mais específicas, como o cronograma de inscrições e as leituras indicadas para a Prova de Conhecimentos Específicos.

Para uma de nós, o ingresso no programa também trouxe desafios relacionados à permanência. Como pedagoga, havia a necessidade de conciliar o mestrado com a inserção no mercado de trabalho para custear as despesas do período de formação.

No entanto, os dias e horários das disciplinas foram divulgados apenas em 20 de fevereiro, período muito próximo ao início do ano letivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Como as contratações nas redes escolares costumam ocorrer antes do início das aulas, a ausência antecipada dessas informações dificultou a busca por uma oportunidade de trabalho que pudesse ser conciliada com a rotina acadêmica.

Diante dessa situação, foi necessário buscar informações sobre as possibilidades de acesso a bolsas de estudo, nesse processo, surgiu a informação de que o programa trabalhava com uma lista de espera, de modo que a liberação de novas bolsas dependia, entre outros fatores, da conclusão do curso por parte dos discentes veteranos. Ao buscar outras alternativas, também foi identificada a oferta de auxílios de permanência para estudantes da pós-graduação pela universidade, disponíveis desde 2025.

Em outra trajetória, o ingresso no PPGEduc foi marcado principalmente pela intensidade das exigências intelectuais e metodológicas, onde a preparação para a seleção envolveu uma rotina de leituras, escritas e aprofundamento teórico, exigindo dedicação constante para a construção e consolidação da candidatura. Nesse percurso, o processo seletivo foi vivenciado como uma etapa de grande esforço, na qual o domínio dos conhecimentos e a preparação acadêmica se apresentaram como elementos fundamentais para a conquista da vaga.

A espera pelos resultados foi, portanto, vivenciada com apreensão, até que a confirmação da aprovação representou um momento de realização pessoal e profissional, marcado pelo reconhecimento de todo o esforço, da dedicação e da persistência mobilizados ao longo do percurso.

Cada um, à sua maneira, precisou lidar com dúvidas, expectativas, inseguranças, exigências acadêmicas e condições de permanência.

Nesse sentido, nossas experiências dialogam com o panorama mapeado por Luiza Almeida (2025), em seu Estado da Questão sobre a pós-graduação. Ao analisar a literatura produzida entre 2017 e 2022, a autora evidencia que a evasão e as dificuldades de retenção não são eventos isolados, mas decorrem de uma complexa articulação entre fragilidades financeiras, suporte institucional insuficiente, falta de clareza nos processos e desafios de adaptação à cultura acadêmica.

As incertezas econômicas diante da ausência inicial de bolsas, a busca solitária por informações e os dilemas de permanência narrados neste relato deixam de ser meros percalços individuais para se revelarem como manifestações empíricas das barreiras estruturais já diagnosticadas pela literatura científica nacional.

O estranhamento inicial e o artesanato intelectual

O início de nossa trajetória no mestrado também foi marcado por diferentes experiências de estranhamento, insegurança e aprendizagem. Para um de nós, o primeiro contato com as disciplinas, com a densidade das leituras e com as discussões acadêmicas foi acompanhado por sentimentos de insegurança e por uma sensação de fragmentação conceitual.

Diante de tantos conceitos e novas formas de pensar a pesquisa, chegou-se a questionar a própria permanência e o pertencimento ao espaço da pós-graduação, no entanto, à medida que os estudos avançaram, esse cenário começou a se transformar. As leituras teóricas passaram, gradualmente, a se articular de maneira mais orgânica, permitindo que conceitos que inicialmente pareciam desconectados comessem a produzir sentido.

As experiências vivenciadas no início do curso também nos permitiram perceber que o processo de formação na pós-graduação não acontece de maneira individual. As trocas de experiências, os debates em sala de aula e o contato com diferentes perspectivas contribuíram para que compreendêssemos a pesquisa como uma construção coletiva.

A transição da graduação para a pós-graduação *stricto sensu* retratada no relato evidencia a dinâmica do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. As sensações de insegurança, estranhamento e fragmentação conceitual vivenciadas pelos discentes no início do mestrado refletem o desajustamento temporário entre os esquemas práticos assimilados em suas formações anteriores e as exigências do novo campo acadêmico.

Contudo, à medida que os pesquisadores avançam no curso e dominam o artesanato intelectual, suas disposições iniciam um processo ativo de reorganização. Como argumenta Maria Setton (2002, p. 67):

Reitero a necessidade de considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o ingresso na pós-graduação também se constitui como um espaço de mediação e transformação, o contato com novas formas de leitura, escrita e produção do conhecimento exige que nossas experiências anteriores sejam constantemente revisitadas e reorganizadas. A assimilação do rigor metodológico e das novas formas de escrita crítica, nesse sentido, não ocorre de maneira imediata, mas é construída ao longo do próprio processo formativo, por meio das experiências, das orientações e das trocas que estabelecemos durante o curso.

Para outro de nós, um dos momentos mais significativos dessa inserção no programa ocorreu durante a disciplina obrigatória Seminários de Pesquisa da Linha 2 (Sujeitos, Diferenças e Experiências Educativas), ministrada pelo professor Marcelo. Inicialmente, esperava-se que a disciplina seguisse um formato mais próximo dos seminários tradicionais, centrado na leitura e na apresentação de textos, no entanto, a proposta encontrada foi direcionada à reconstrução e ao aprofundamento dos pré-projetos de pesquisa, o que possibilitou uma aproximação mais intensa com o processo de elaboração da dissertação.

Sob a mediação do docente, os pré-projetos foram analisados e discutidos de maneira detalhada, a inserção contínua de referenciais teóricos, entre eles a filosofia de Michel Foucault, e o contato com novas ferramentas metodológicas contribuíram para que não apenas um de nós, mas toda a turma, pudesse transformar propostas iniciais em projetos mais consistentes e teoricamente fundamentados.

Nas primeiras semanas, esse processo envolveu tanto questões relacionadas ao rigor formal e à padronização dos trabalhos conforme as normas da ABNT quanto discussões sobre a própria maneira de produzir conhecimento científico. Entre essas questões, destacou-se a adoção da grafia do primeiro nome dos autores nas citações como uma estratégia política de visibilidade de gênero na ciência.

No plano conceitual, nossos textos também passaram por um processo de revisão e problematização, o problema de pesquisa foi repensado a partir da necessidade de evitar pressupostos definidos previamente, os objetivos foram delimitados com a utilização de um único verbo no infinitivo e termos considerados analiticamente ambíguos, como "efeitos" e "impacto", foram retirados. Da mesma forma, seções como "resultados esperados" e "cronograma" foram revistas, considerando as características da investigação qualitativa.

Nesse processo coletivo, também nos aproximamos da compreensão da pesquisa como um "artesanato intelectual", conceito respaldado pela literatura de Gondim e Lima (2006). Essa perspectiva possibilitou compreender a investigação como um processo que envolve liberdade criativa, escolhas e constante construção.

A partir dessas experiências, um de nós também passou a se aproximar da problematização foucaultiana e dos referenciais pós-críticos fundamentados na filosofia da multiplicidade de Gilles Deleuze, além das contribuições de Marlucey Paraíso (2018) e Tiago Duque (2020).

Essa aproximação possibilitou repensar conceitos e compreender a diferença entre a noção mais estática de "diversidade" e o caráter dinâmico da "diferença". Paralelamente, o processo de construção da pesquisa também envolveu as exigências éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), o cuidado com os procedimentos necessários junto ao Comitê de Ética e a compreensão da importância do estudo piloto.

Por fim, o aprofundamento na análise de discurso de matriz foucaultiana e a articulação com a interseccionalidade, fundamentada em Kimberlé Crenshaw (2002), Adriana Piscitelli (2008) e no estudo do professor Marcelo Rosa (Rosa; Salerno, 2025), possibilitaram ampliar as discussões sobre os diferentes marcadores sociais presentes nas pesquisas, como gênero, raça, classe, deficiência e profissão. A delimitação do mapeamento bibliográfico em repositórios como a BDTD, o InterMeio/ANPED e o Repositório da UFMS também contribuiu para o amadurecimento teórico e metodológico do projeto.

Embora nossas experiências de inserção no mestrado tenham ocorrido de maneiras distintas, elas nos aproximaram de uma compreensão comum sobre o processo de formação na pós-graduação. As inseguranças iniciais, o contato com novas teorias, a reconstrução dos projetos de pesquisa, o aprendizado das exigências metodológicas e as discussões coletivas fizeram parte de um mesmo movimento de aprendizagem.

Aos poucos, fomos compreendendo que aprender a pesquisar também significa aprender a questionar aquilo que já sabemos, rever nossas certezas e construir novos caminhos a partir das trocas com outras pessoas. Nesse sentido, o mestrado não representa apenas um espaço de aprofundamento individual, mas também um processo coletivo de formação, no qual nossas pesquisas se transformam à medida que dialogam com os conhecimentos, as experiências e os olhares daqueles que caminham conosco.

Permanência, acolhimento e o sentido da pesquisa em educação

A dimensão coletiva da experiência no mestrado também se revelou de maneira muito marcante na trajetória de Zilene Luna, colega que ingressou no programa como orientanda da mesma docente que orientava uma das autoras deste relato. Após diversas tentativas de ingresso na pós-graduação, Zilene finalmente conquistou sua vaga e iniciou o mestrado com grande dedicação, contudo, ainda no primeiro semestre, passou a enfrentar problemas de saúde que afetaram progressivamente sua mobilidade e sua rotina.

Mesmo diante das incertezas e da busca por um diagnóstico, não deixou de participar das aulas, das reuniões e das atividades acadêmicas. À medida que sua condição se agravava, nós, seus colegas, procurávamos mantê-la informada sobre o que acontecia no curso, compartilhávamos as discussões e realizávamos trabalhos em conjunto, buscando garantir que ela permanecesse vinculada às atividades do mestrado.

Sua presença e sua trajetória permaneceram marcadas pela luta, pela persistência e pelo desejo de continuar sua formação. Ao final daquele primeiro semestre, Zilene faleceu, encerrando uma trajetória que havia sido marcada por muitas tentativas para chegar ao mestrado e, posteriormente, por uma intensa luta pela própria vida.

Sua história permanece entre nós como memória de uma colega que lutou para ocupar esse espaço acadêmico e que, mesmo diante das maiores adversidades, não deixou de participar, aprender e construir conosco. Em sua memória, registramos nossa saudação e nosso reconhecimento, com carinho e respeito, à sua trajetória e à sua presença entre nós.

Consoante a isso, em nossa trajetória como mestrandos, um aspecto unânime foi o acolhimento que vivenciamos no programa. Após o ingresso, passamos a contar com o apoio contínuo de professores e colegas, os quais contribuíram significativamente para a nossa adaptação ao ambiente acadêmico. Essa mudança de cenário também nos levou a refletir sobre como o acesso às informações, às orientações e às redes de apoio ainda depende, em grande medida, do fato de já estarmos previamente inseridos no ambiente acadêmico. As trocas de experiências, os debates em sala de aula, os lanches coletivos e o compartilhamento de diferentes perspectivas tornaram o processo de aprendizagem ainda mais significativo, enriquecendo a nossa formação e evidenciando que a pesquisa se constrói de maneira essencialmente coletiva.

Se ingressar no mestrado representou um grande desafio para nós, permanecer no programa revelou-se um percurso ainda mais complexo. Em determinado momento de nossa trajetória, um de nós tomou a decisão de se desligar do emprego para conseguir dedicar o tempo e a energia necessários às exigências acadêmicas. Essa escolha exigiu renúncias e acarretou incertezas e dificuldades financeiras; contudo, consolidou-se como um investimento consciente em sua formação e no desenvolvimento de seu projeto de pesquisa em construção. A despeito dos obstáculos, as adversidades enfrentadas fortaleceram nossa determinação e reafirmaram a relevância desse itinerário para nosso amadurecimento pessoal e profissional.

Ao longo dessa caminhada, um de nós enfrentou também outro desafio expressivo: o preconceito direcionado à área que escolheu investigar. Em diversas ocasiões, deparou-se com comentários que minimizavam seu objeto de estudo, tratando-o como algo banal ou desprovido de relevância científica. Essa percepção evidencia o desconhecimento sobre o papel da pesquisa em

Educação e, especificamente, sobre a necessidade de problematizar temas presentes no cotidiano escolar que influenciam diretamente a formação dos estudantes. Longe de desestimular nossa trajetória, tais experiências fortaleceram nossa convicção de que pesquisar consiste, fundamentalmente, em questionar aquilo que é naturalizado ou considerado secundário, produzindo novas lentes analíticas e contribuindo para o avanço do conhecimento.

A experiência no mestrado configura-se, para nós, como um percurso que vai muito além da formação acadêmica estrita. Para nós, pesquisadores, essa vivência representa um processo contínuo de transformação pessoal e profissional, responsável por ampliar nossa capacidade crítica, fortalecer nossa autonomia intelectual e despertar o compromisso de produzir conhecimento capaz de contribuir significativamente para o campo educacional.

Cada desafio enfrentado ao longo dessa trajetória – desde o contato inicial com metodologias de ensino instigantes, a busca autônoma por informações e a insegurança dos primeiros momentos, até as renúncias pessoais, os entraves para a permanência e o enfrentamento de preconceitos em relação aos nossos objetos de estudo – reafirmou para nós a premissa de que o aprendizado científico se constrói, essencialmente, a partir de dúvidas, inquietações e do empenho constante em aprender.

Mais do que a conquista de um título, a vivência no programa tem nos ensinado a analisar a realidade de forma rigorosa e crítica, a reconhecer a pesquisa como instrumento de transformação social e a compreender a produção de conhecimento como uma via fundamental para enfrentar visões estigmatizadas e promover uma sociedade mais reflexiva e consciente.

Considerações Finais

Nossos relatos mostram que o Mestrado em Educação vai além do diploma: representa uma transformação pessoal que conecta a teoria às nossas emoções e condições de vida. Apesar de irmos de trajetórias distintas, concordamos que o curso nos marca nos planos pessoal, profissional e político.

Notamos um distanciamento em relação à graduação, pois o ingresso na pós-graduação ainda depende excessivamente do nosso esforço individual e de redes de apoio. Editais confusos e barreiras burocráticas mostram que as licenciaturas precisam orientar e acolher melhor os futuros pesquisadores, evitando perpetuar desigualdades.

Nossa formação científica ocorre de forma gradual, transformando dúvidas iniciais em pensamento crítico. Percebemos que produzir conhecimento em Educação não é um ato isolado, mas uma construção coletiva, pautada pela escuta, troca e compromisso ético com a diversidade.

Também enfrentamos severos desafios socioeconômicos para permanecer no curso, como a perda de renda e o atraso de bolsas. O acesso sem políticas de permanência compromete o fazer científico; ainda assim, ao pesquisarmos temas muitas vezes desvalorizados, reafirmamos o papel transformador da pesquisa no cotidiano escolar.

Em suma, a vivência no mestrado redefine nosso olhar sobre nós mesmos e sobre o nosso papel na sociedade. Os obstáculos superados foram fundamentais para desenvolvermos nossa autonomia. Esperamos que este estudo incentive os programas de pós-graduação a unirem o rigor acadêmico ao acolhimento das necessidades humanas.

Referências

ALMEIDA, Luiza Lucena de. Estado da questão sobre a permanência/evasão em cursos de pós-graduação entre 2017 e 2022. **Revista Tecnia**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. e10017, 2025. DOI: 10.56762/tecnia.v10i1.2132. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/2132>. Acesso em: 25 jul. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002.

DUQUE, Tiago. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. In: NOGUEIRA, G. et al. **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças**. Salvador: Devires, p. 71-77, 2020.

GONDIM, Linda M. P.; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUFSCar, p. 41-78, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, p. 23-45, 2018.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul., 2008.

ROSA, Marcelo Victor da; SALERNO, Marina Brasiliano. "... Entre outros" Inclusão e Interseccionalidade: um diálogo possível?. **Periferia**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e83821, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/83821>. Acesso em: 25 jul. 2026.

SETTON, Maria Da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

RACISMO E DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS: NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Jéssika Dayana Picolotto Ribeiro⁴¹

Resumo

O relato objetiva compreender como o racismo e os preconceitos de gênero são expressos em práticas rotineiras das instituições que atendem a infância, bem como tecer reflexões sobre os possíveis impactos que tais experiências podem produzir na vida das crianças. Teoricamente, fundamenta-se em autores da Sociologia da Infância e das relações sociais. Os resultados apontam para a naturalização, no cotidiano escolar, de práticas discriminatórias, que se manifestam em falas, organização das brincadeiras, formas de repreensão e tratamento direcionados às crianças. Conclui-se que a escola pode tanto reproduzir preconceitos historicamente enraizados quanto contribuir para práticas educativas mais críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Estágio Obrigatório; Gênero e Sexualidade; Relações étnico-raciais; Infância.

Introdução

O relato de experiência baseia-se na reflexão sobre situações vivenciadas em contextos educativos, durante a realização de estágios obrigatórios do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo consiste em compreender como o racismo e os preconceitos de gênero são expressos em práticas rotineiras das instituições que atendem a infância, bem como tecer reflexões sobre os possíveis impactos que tais experiências podem produzir na vida das crianças, aqui consideradas não como seres passivos, mas, com base em referenciais teóricos da Sociologia da Infância, como atores que podem manifestar seus gostos e desgostos perante a violência que sofrem.

A escolha desse tema para a produção desse relato advém das minhas próprias experiências e vivências de infância. Identifico-me como uma mulher negra, pansexual, que cresceu em um lar monoparental, em que a mãe, que também foi pai por muito tempo, sempre se esforçou para não faltar nada em casa, apesar de nossa condição econômica.

Quando criança, por volta dos 13 ou 14 anos, sofri bullying por ter um cabelo afro, armado e sem aquele padrão de beleza eurocêntrico, liso e “perfeito”, naturalizado historicamente. Um grupo de meninas brancas, que à época, de forma inocente, eu julgava que fossem minhas amigas, prenderam-me em uma cadeira e balançaram minha cabeça, com a intenção de bagunçar meu cabelo.

Essa violência não resultou em nenhuma consequência para aquele grupo, pelo simples fato de que não consegui reagir ou expressar meus sentimentos, fiquei em choque, parada no mesmo lugar. Lembro-me que até pensei em ir à diretoria da escola e denunciar, mas eu era muito tímida e não queria chamar a atenção para algo que poderia ser visto meramente como uma “brincadeira”. Dessa forma, não teve consequências para as meninas porque ninguém ficou sabendo, nem mesmo minha mãe.

No entanto, as marcas dessa experiência ficaram internalizadas, ainda que escondidas em algum canto das minhas memórias afetivas. Passei a odiar o meu cabelo, não suportava o fato de ele ser armado e não ser “bonito”. Assim, quando finalmente tive permissão e condições para isso, alisei meu cabelo, acreditando que estava me livrando de “algo feio” e indesejado. Somente quando me

⁴¹ Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

tornei madura o suficiente, pude entender que esse acontecimento foi uma violência, com consequências sérias na minha autoestima e imagem. Aos 24 anos, parei de alisar o cabelo, passei pelo processo de transição e finalmente pude aceitar e valorizar meus cachos naturais.

Essa, dentre outras vivências, motivou a definição do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual busco investigar, por meio de narrativas infantis, como tais situações se manifestam nas experiências das crianças, considerando que elas não apenas vivenciam essas práticas, mas também as interpretam e expressam em suas interações e formas de se relacionar com o mundo. O TCC integra o projeto “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”, em desenvolvimento pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), do qual participo, juntamente com outros orientandos da graduação e pós-graduação, além de professores da educação básica que não possuem vínculo acadêmico com a UFMS.

Dessa forma, visando a produção de fontes narrativas para o TCC, fui orientada a desenvolver um olhar investigativo e uma escuta atenta ao que narram as crianças e as professoras e outros profissionais das escolas em que realizo atividades de estágio. Neste relato de experiência, trago alguns apontamentos do que foi possível observar até o presente momento, a partir da seguinte questão problematizadora: como o racismo e os preconceitos e/ou estereótipos de gênero são vivenciados e expressos no cotidiano das práticas docentes voltadas à infância?

Embora neste texto não sejam utilizadas narrativas infantis, e sim meus próprios relatos sobre o que observei como estagiária, parto da compreensão que as crianças são sujeitos ativos, capazes de interpretar, ressignificar e expressar aquilo que vivenciam em seu cotidiano, nem sempre com palavras, mas também com gestos, choro, riso, formas de brincar ou outras expressões. Dessa forma, compreender as manifestações de racismo ou preconceito de gênero que sofrem pode contribuir para uma compreensão maior dos possíveis impactos que tais ações pedagógicas podem imprimir em suas vidas e na forma como dão sentido ao mundo.

Segundo Florestan Fernandes⁴² (2004, p. 207), “as crianças não são passivas, mas, sim, sujeitos concretos produtores de culturas infantis. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem a ‘como agir em cada circunstância, na qualidade de parceira[s] e membro[s] de dado agrupamento social há um tempo’”. Portanto, as crianças vão além de apenas internalizar a cultura, mas também participam ativamente para a mudança cultural, também são sujeitos que constroem histórias, criam seus próprios costumes com as condições dadas pela sociedade que as rodeia.

Philippe Ariès (1981) nos mostra que essa noção de infância como uma etapa de desenvolvimento humano com características específicas é fruto de uma construção histórica, pois, até a Idade Média, não havia na sociedade um sentimento de distinção entre o adulto e a criança, considerada como um “adulto em miniatura”, que apenas reproduzia os valores e comportamentos que lhes eram ensinados.

A partir dos estudos da Sociologia da Infância, podemos compreender que as crianças vão além da mera reprodução, elas participam ativamente da construção de significados em suas interações sociais. Elas não são alheias ao que ocorre ao seu redor, incluindo as tensões relativas às relações de raça, gênero ou condição de classe, presentes nos meios sociais nos quais convivem ou com as quais têm contato por meio das mídias sociais ou das conversas dos adultos. Conforme Maria Letícia Barros Nascimento (2011, p. 51), as crianças são “seres em desenvolvimento”, e podemos “[...] conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiramos os conteúdos presentes nas brincadeiras e interações”.

⁴² No Gepenaf, optamos por escrever o nome dos autores e autoras por extenso na primeira vez em que são citados/as, seguindo um movimento que objetiva dar visibilidade às mulheres na Ciência. Nas demais menções, seguindo os cânones acadêmicos, apenas os últimos sobrenomes serão escritos.

Quando fazem parte dos seus contextos de convivência, as experiências infantis com o racismo, a homofobia ou a normatização de comportamentos, tipos e cores de vestuários, brincadeiras, cortes de cabelo, entre outros, considerados como apropriados ou inadequados de acordo com o gênero, não são simplesmente absorvidas de forma passiva, e sim ressignificadas e expressas por essas crianças, conforme nos mostra Patrícia Dias Prado (1999, p. 116):

Reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao do adulto. As relações que se estabelecem entre eles não se dão apenas como um jogo de espelhos ou reflexos alternantes.

Compreender a criança a partir de sua atividade e protagonismo justifica, portanto, a importância das pesquisas que analisam, por meio de um olhar e de uma escuta sensível, suas vivências e interações, bem como os impactos que determinadas ações pedagógicas podem produzir em suas próprias trajetórias.

Experiências vividas: olhares e reflexões

Os relatos apresentados a seguir foram construídos a partir de experiências observadas durante a realização de estágios obrigatórios, em cenários de convivência entre adultos e crianças, evidenciando falas, atitudes e práticas que nos mostram a presença de alguma forma de preconceito. Além de descrever os acontecimentos, busco, a partir dessas ocorrências, refletir sobre seus significados e principalmente sobre os impactos que podem produzir nas vivências e no desenvolvimento das crianças.

Em uma das situações observadas, durante a realização do Estágio Obrigatório I, no primeiro semestre de 2026, no Grupo 1 da Educação Infantil, a fala de uma professora chamou minha atenção. Na ocasião, crianças com faixa etária entre oito meses e um ano estavam sentadas em roda no tapete durante a atividade da chamada, prática bastante comum na Educação Infantil. Ao pegar a foto de uma criança negra, a professora comentou: “Nossa, ele está branquinho nessa foto, né?”. Embora a fala tenha sido apresentada em tom de brincadeira e sem aparente intenção ofensiva, ela evidencia como determinadas concepções racializadas encontram-se normalizadas nas relações cotidianas. O episódio revela a presença de práticas e discursos que, muitas vezes, passam despercebidos socialmente, justamente por estarem profundamente enraizados na cultura e nas formas de interação. Nesse sentido, ainda que compreendida como uma “brincadeira”, a fala reproduz sentidos associados ao racismo, reforçando percepções que podem impactar a construção da identidade e da percepção de si das crianças.

Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2005), o racismo se manifesta por meio de práticas cotidianas consideradas triviais, as quais tornam-se habituais dentro das escolas e afetam profundamente a formação subjetiva das crianças negras. Portanto, frases vistas como meras piadas trazem sentidos culturais que sustentam desigualdades e auxiliam na perpetuação da discriminação.

Em outras situações observadas em ambientes educativos, foi possível compreender que crianças negras são frequentemente repreendidas de maneira mais severa em comparação às brancas diante de comportamentos semelhantes. Em momentos de conflitos, brincadeiras consideradas inadequadas ou atitudes vistas como desobediência, às crianças negras são mais frequentemente afastadas do grupo, recebiam punições mais rígidas e eram colocadas em posições de maior responsabilização pelos acontecimentos. Em contrapartida, quando situações semelhantes envolviam crianças brancas como os autores, as intervenções realizadas pelos adultos demonstraram ocorrer de forma mais branda e acolhedora.

O fato ocorrido durante a realização do Estágio Obrigatório I, no mesmo período relatado anteriormente, no Grupo 3 da Educação Infantil, uma assistente de sala, com cerca de 24 crianças na

faixa etária de 3 e 4 anos, repreendeu um menino negro por mau comportamento (a criança havia jogado os brinquedos coletivos pela sala), afastando-o do resto do grupo e o fazendo refletir sentado em uma cadeira. Quando a situação se repetiu, mas desta vez com uma criança branca, o desfecho foi diferente. A tal criança foi apenas repreendida pelo ato, e depois voltou para a rotina normal em sala de aula.

Essas diferenças de tratamento evidenciam como determinadas práticas e percepções podem atravessar as relações educativas de maneira desigual, produzindo impactos nas experiências e na forma como as crianças compreendem a si mesmas e aos outros no ambiente social.

Segundo apontado por Eliane Cavalleiro (2001), o racismo manifesta-se igualmente nas rotinas e práticas da Educação Infantil, por meio das atitudes, visões e tratamentos diferenciados dirigidos às crianças negras e brancas. Portanto, a desigualdade nas ações conduzidas pelos adultos contribui para a construção de trajetórias variadas de identidade e pertencimento, junto com o acolhimento no ambiente escolar.

Outro aspecto que chamou atenção refere-se aos cabelos crespos das crianças negras. Esse tema, possivelmente devido ao bullying que sofreu quando criança, é algo que pessoalmente acredito ser o mais complexo e frequente na vida dessas crianças. Em diversas situações, notei a ausência de materiais adequados, como pentes e escovas específicos para cabelos crespos, nos ambientes educativos. Além disso, na maioria das vezes, professoras e assistentes demonstravam dificuldades ou pouco preparo ao lidar com os cuidados e a organização desses cabelos no cotidiano.

Observei que, geralmente, as crianças chegavam à escola com os cabelos já arrumados e cuidadosamente penteados pelos responsáveis. No entanto, as professoras e assistentes responsáveis pelos cuidados cotidianos evitavam mexer nesses cabelos, mantendo-os da forma como chegaram, demonstrando um tratamento diferencial entre crianças brancas e negras durante momentos de organização e cuidado pessoal das crianças. As crianças de cabelos lisos frequentemente recebiam penteados mais elaborados e cuidadosos, enquanto as crianças negras, quando tinham os cabelos refeitos, geralmente recebiam penteados mais simples e rápidos, como coques ou rabos de cavalo. Em alguns casos, após atividades envolvendo areia, água ou outras brincadeiras que desorganizavam os penteados, os cabelos das crianças negras frequentemente não eram lavados ou refeitos. Muitas delas permaneciam durante o restante do período com os cabelos sujos ou desalinhados.

Ainda que essa prática possa parecer um simples cuidado em preservar o penteado realizado pela família, ela também evidencia a dificuldade e a falta de preparo em lidar com cabelos crespos e afro-texturizados.

Nesse sentido, Gomes (2006), pontua que o cabelo negro supera a dimensão estética, revelando-se um importante símbolo cultural e pessoal. A autora afirma que as vivências relacionadas ao cuidado - ou ao descaso - com os cabelos crespos espelham relações históricas marcadas pelo racismo e preconceito, moldando profundamente a formação da autoestima e da identidade das crianças negras.

As questões relacionadas aos cabelos também atravessavam as relações de gênero presentes no ambiente escolar, especialmente no caso dos meninos de cabelos longos, que recebiam os mesmos penteados destinados às meninas, como coques e rabos de cavalo, principalmente quando seus cabelos eram cacheados ou volumosos. No entanto, o que mais chamou minha atenção foram os comentários realizados pelos adultos diante dessas crianças. Frases como “não sei por que deixam o cabelo dele desse tamanho” ou “parece menina com esse cabelo” apareceram de maneira recorrente, quase sempre em tom de brincadeira ou até mesmo um comentário cotidiano. Ainda que muitas dessas falas fossem naturalizadas pelos próprios adultos, elas carregavam marcas de preconceitos relacionados às questões de gênero e sexualidade, reforçando inúmeras ideias sobre como os meninos devem se apresentar, agir ou existir socialmente.

Observei que as relações de gênero também se manifestavam nas formas como brinquedos e brincadeiras eram organizados e direcionados às crianças dentro do ambiente escolar. Em uma das situações observadas, ocorrido no Estágio Obrigatório I, no primeiro semestre de 2026, no Grupo 3 da Educação Infantil, os brinquedos foram distribuídos pelos adultos, sem que as crianças tivessem a oportunidade de escolher com o que desejavam brincar. Bonecas foram entregues às meninas, enquanto carrinhos, dinossauros e outros brinquedos considerados “de menino” foram destinados aos meninos. Durante esse momento, um dos meninos demonstrou interesse em trocar o brinquedo recebido por uma boneca. No entanto, a troca não foi permitida, sendo orientado a permanecer com o carrinho que havia recebido. Ainda que a situação possa parecer simples ou cotidiana, ela evidencia como determinadas normas de gênero continuam sendo reforçadas desde a infância, estabelecendo quais brincadeiras, comportamentos e interesses seriam considerados adequados para meninos e meninas.

Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (1997) destaca que a escola participa ativamente da construção das identidades de gênero e sexualidade, produzindo e reforçando normas sobre os corpos, os comportamentos e as formas consideradas socialmente aceitáveis.

Essas situações não se manifestam apenas nas brincadeiras ou na escolha dos brinquedos, mas também aparecem nas formas como determinadas crianças são observadas e comentadas pelos adultos dentro do ambiente escolar. Em uma das observações, ocorrido no Estágio Obrigatório I, no primeiro semestre de 2026, no Grupo 2 da Educação Infantil, um menino com idade entre dois e três anos era frequentemente associado, pelos olhares dos adultos, a comportamentos considerados “afeminados” para sua idade. Em determinado momento, uma assistente comentou: “Quero ver quando esse menino crescer, não sei não, hein”.

Ainda que dita em tom de comentário cotidiano, a fala evidencia como expectativas relacionadas ao gênero e à sexualidade são projetadas sobre as crianças desde muito cedo. Antes mesmo de compreenderem plenamente essas questões, muitas crianças já passam a ser observadas, corrigidas e interpretadas a partir de padrões socialmente construídos sobre masculinidade e feminilidade.

Esses discursos, muitas vezes tratados como simples opiniões ou brincadeiras, acabam reforçando preconceitos e produzindo marcas nas experiências infantis. Dessa forma, percebe-se como a escola e os sujeitos que fazem parte dela também participam da reprodução de normas sociais que delimitam comportamentos, corpos e formas consideradas aceitáveis, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias relacionadas às questões de gênero e sexualidade desde os primeiros anos da infância.

Considerações Finais

A análise das experiências aqui narradas demonstra a importância de se compreender o papel dos professores enquanto mediadores do conhecimento e das relações sociais. Nesse sentido, Lev Vygotsky (2007, p. 100) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Assim, as relações construídas no ambiente escolar, bem como as falas e posicionamentos dos adultos, influenciam diretamente na forma como as crianças compreendem o mundo e reproduzem determinados comportamentos e concepções sociais.

Foi possível observar que em situações cotidianas, como a hora do brincar ou os momentos de higiene e cuidado com os cabelos na educação infantil, também são atravessadas por questões raciais, de gênero e sexualidade, uma vez que determinados tipos de cabelo continuam sendo tratados com estranhamento, dificuldade ou negligência dentro dos espaços educativos, bem como o brincar, mediado pelo adulto, é constantemente objeto de vigilância e controle sobre os corpos infantis, a partir do que se considera como permitido ou negado para determinado gênero. Mais do que uma

questão estética, o cabelo (crespo, liso, curto ou cumprido), da mesma forma que os gostos pessoais da criança em relação a cores, brinquedos ou brincadeiras, possuem relação direta com identidade, pertencimento e reconhecimento, especialmente para as crianças que estão tendo sua identidade construída cotidianamente.

Dessa forma, concluímos que a escola, enquanto espaço formativo, não apenas ensina conteúdos, mas também transmite valores, normas e expectativas sobre os corpos, os comportamentos e as relações. Nesse contexto, determinadas falas e atitudes acabam reforçando padrões já profundamente enraizados socialmente, indicando quem pode ocupar certos espaços, quais características são aceitas e até mesmo como cada sujeito deve se expressar diante do mundo ou das pessoas que amam.

Os discursos racializados ou estereótipos de gênero, quando tratados como naturais ou inofensivos dentro dos espaços educativos, reforçam as práticas já profundamente enraizadas socialmente e influenciam diretamente as formas como as crianças se veem, constroem sua autoimagem e compreendem os papéis de gênero, os comportamentos considerados adequados e até mesmo as brincadeiras que seriam destinadas a meninos e meninas. Essas expressões e práticas acabam produzindo marcas e impactos nas experiências das crianças, especialmente por acontecerem em um ambiente que também participa diretamente da construção das identidades, dos modos de ser e das formas de convivência social.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

PRADO, Patrícia Dias. **Criança e cultura: reflexões sobre a infância**. São Paulo: Cortez, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Kamilly Santos da Silva⁴³
Luiz Fernando Libório da Silva⁴⁴

Resumo

Este relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) durante a formação em Educação Física, bem como nossa perspectiva, enquanto estudantes, acerca da importância do programa para a formação acadêmica. Busca-se relatar as vivências em sala de aula, incluindo a observação das aulas ministradas pelo professor regente e as atividades desenvolvidas por nós, acadêmicos. Conclui-se que o programa é de extrema importância para nossa formação integral enquanto discentes do curso de Licenciatura em Educação Física e, posteriormente, para nossa atuação como docentes nas escolas do município de Campo Grande.

Palavras-chave: Professor; Licenciatura; Programa; Discente.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido no período de março de 2025 a fevereiro de 2027, constitui uma importante política pública voltada à formação inicial de professores, promovendo a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica. Atualmente, o projeto é composto por 24 bolsistas, dos quais fazemos parte, atuando na Escola Estadual Amando de Oliveira com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Nesse contexto, nossas principais atribuições consistem na observação das aulas ministradas pelo professor regente, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e na elaboração, planejamento e aplicação de atividades pedagógicas voltadas às aulas de Educação Física. Essas vivências possibilitam o desenvolvimento de competências profissionais essenciais à formação docente, ao proporcionar experiências práticas que articulam os conhecimentos construídos na universidade com a realidade do ambiente escolar.

Figura 1 – Atividade de Educação Física com estudantes na quadra escolar



Fonte: Autoria própria (2026).

⁴³ Estudante de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: k_santos@ufms.br.

⁴⁴ Estudante de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: luiz.liborio@ufms.br.

As aulas foram iniciadas com momentos de alongamento e revisão dos fundamentos do voleibol, abordando conteúdos como saque, recepção, levantamento, ataque e bloqueio. Em seguida, foram desenvolvidas atividades práticas envolvendo exercícios de toque, manchete e saque por baixo, organizadas em estações e fileiras, permitindo que todos os estudantes participassem ativamente. Também foram realizadas dinâmicas lúdicas, como o “vôlei xadrez” e uma adaptação da brincadeira “corre cutia”, utilizando o levantamento de bola como forma de deslocamento. Essas estratégias favoreceram o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da cooperação e do raciocínio dos alunos.

Uma das dificuldades enfrentadas foi conseguir a participação das turmas nas atividades elaboradas na escola, bem como desenvolver atividades que contemplassem diferentes aspectos da formação dos acadêmicos, para além dos esportes mais comuns no contexto escolar.

Nosso planejamento de atividades sempre se inicia com a elaboração de planos de aula, com o auxílio do professor da escola, que os revisa e nos ajuda a desenvolver atividades interessantes e alinhadas às orientações propostas pela BNCC.

Nesse sentido, as experiências proporcionadas pelo Pibid tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dessas competências durante a formação inicial.

Como estudantes de licenciatura, esse programa é de suma importância, pois busca aproximar a universidade da escola desde o início da formação, permitindo que nós, acadêmicos, nos tornemos professores mais preparados, com domínio de conteúdos específicos e com a possibilidade de vivenciar os diferentes aspectos de nossa futura profissão, tanto positivos quanto desafiadores.

O início do projeto

O início do projeto ocorreu com alguns dias de observação do trabalho do professor regente da escola, incluindo a análise de sua metodologia, do desenvolvimento das atividades e do domínio da turma. Também estudamos o planejamento do bimestre e começamos a planejar as atividades que desenvolvemos com os alunos, com base nas temáticas trabalhadas em cada turma durante esse período.

Também utilizamos esse período de observação para verificar a estrutura da escola, os materiais disponíveis para as aulas, o comportamento dos alunos durante as atividades e sua relação com o professor. Além disso, buscamos conhecer toda a equipe de professores, coordenadores e demais membros da comunidade escolar, para que pudéssemos vivenciar a experiência de forma mais ampla. Durante esse período, pudemos observar as particularidades de cada turma, como a participação nas atividades e o desenvolvimento motor apresentado pelos alunos, o que nos permitiu pensar em estratégias adequadas às características de cada grupo. Também reservamos um tempo para que os próprios alunos pudessem nos conhecer e compreender melhor como trabalharíamos com eles.

Outro aspecto observado foi a importância do planejamento realizado pelo professor de Educação Física. As aulas eram organizadas considerando os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da Educação Básica, respeitando as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa observação nos fez perceber a importância do planejamento bem elaborado e executado para que os alunos possam compreender o conteúdo ensinado e que tenha um melhor desenvolvimento naquele tema.

Após esse período de observação, começamos a elaborar nossas próprias atividades com o auxílio do professor da escola, que nos orientou quanto às metodologias mais adequadas e às atividades mais apropriadas para cada turma. Com sua colaboração, conseguimos elaborar diversos planos de aula para aplicação ao longo do bimestre.

A elaboração dos planos de aula juntamente com o professor foi de suma importância para nossa formação enquanto pibidianos, pois nos permitiu compreender a relevância do planejamento

para o desenvolvimento mais organizado e adequado das aulas, contribuindo para que os alunos desenvolvessem melhor os aspectos motores, sociais e cognitivos.

exercícios voltados ao desenvolvimento das capacidades motoras, sempre relacionando os conteúdos às competências previstas na BNCC.

Durante essa etapa, também conseguimos desenvolver nossa criatividade e compreender que as aulas precisam ser flexíveis, para que todos os alunos possam compreender e realizar as atividades de acordo com suas próprias particularidades. Dessa forma, buscamos favorecer o desenvolvimento de toda a turma de maneira eficaz.

Outro aspecto importante observado durante o planejamento foi a preocupação em desenvolver práticas inclusivas. Sempre que necessário, eram realizadas adaptações nas regras dos jogos, na organização das equipes e na utilização dos materiais, permitindo que todos os estudantes participassem das atividades de forma ativa.

Além das aulas regulares, também auxiliamos a escola na organização de atividades interdisciplinares, tais como festa junina, interclasses e outros eventos propostos pela instituição, tornando nossa experiência ainda mais completa.

Após esse período de observação e planejamento, começamos a participar ativamente das aulas e a ministrar atividades, sempre com a supervisão do professor responsável. Colocamos em prática os planejamentos elaborados e também aprendemos a conduzir a turma e organizar as aulas de modo a evitar que os alunos ficassem dispersos.

O maior desafio que encontramos foi colocar em prática a teoria que estudamos e aprendemos durante a graduação, bem como realizar o planejamento de forma que sua execução ocorresse conforme o previsto.

Realizamos diversas atividades, tais como esportes coletivos, jogos cooperativos, brincadeiras tradicionais, circuitos motores e atividades recreativas. A seleção desses conteúdos buscou atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), respeitando, naturalmente, as particularidades de cada turma e buscando desenvolver os aspectos físicos, sociais e cognitivos dos alunos.

Durante as aulas, procurou-se adotar metodologias participativas, incentivando o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento. Em vez de priorizar apenas a execução técnica dos movimentos, buscou-se estimular a cooperação, o respeito às regras, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos, favorecendo o interesse e a participação dos alunos e incentivando-os a aprender cada vez mais.

Outro aspecto importante foi a inclusão de todos em cada atividade realizada, o que exigiu mudanças nas regras de algumas propostas, a utilização de materiais diversificados e o conhecimento das particularidades de cada aluno. Assim, buscou-se pensar não apenas no coletivo, mas também em cada estudante individualmente. Outro ponto de suma importância foi a participação ativa do professor regente diante de mudanças inesperadas, relacionadas às condições climáticas, aos materiais esportivos, à infraestrutura da escola e a outros acontecimentos que impossibilitaram a realização de algumas atividades. Com o professor ao nosso lado, auxiliando-nos, conseguimos encontrar maneiras de solucionar as adversidades encontradas. Além disso, durante as atividades extracurriculares das quais participamos, também conseguimos visualizar a importância da Educação Física em diferentes aspectos do ambiente escolar e para todos os alunos.

Essas atividades extracurriculares incentivaram tanto nós, pibidianos, quanto os próprios alunos da escola a trabalhar em equipe e a se organizar coletivamente para que, ao final, todas as atividades pudessem ser realizadas de forma satisfatória, proporcionando aos alunos experiências tranquilas e divertidas, como nas festas juninas, gincanas, entre outras atividades.

Ao término das atividades, tornou-se evidente que a participação no Pibid proporcionou aprendizagens que vão além dos conteúdos acadêmicos. O contato com a vivência em sala de aula

nos permitiu explorar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, além de nos ajudar a compreender os aspectos em que podemos melhorar, aperfeiçoar nossas aulas e proporcionar, futuramente, uma educação de qualidade aos nossos alunos.

Considerações Finais

A participação no Pibid representou uma experiência fundamental para nossa formação acadêmica e profissional, pois possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação e a prática docente desenvolvida no ambiente escolar. A inserção precoce na escola permitiu compreender, de forma mais ampla, os desafios, as responsabilidades e as competências exigidas da profissão docente, proporcionando uma visão mais crítica e realista sobre a atuação do professor de Educação Física.

As atividades de observação desempenharam papel essencial nesse processo, uma vez que possibilitaram compreender a importância do planejamento pedagógico, da organização das aulas e da utilização de metodologias adequadas às diferentes realidades encontradas no contexto escolar. Além disso, foi possível perceber como fatores relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de materiais, às características das turmas e às condições do ambiente escolar influenciam diretamente o desenvolvimento das aulas e exigem do professor constante capacidade de adaptação e tomada de decisões.

A participação na elaboração dos planos de aula e na regência das atividades contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais indispensáveis à prática docente, como criatividade, flexibilidade, comunicação, liderança, organização, resolução de problemas e trabalho em equipe. Da mesma forma, a convivência diária com o professor supervisor e com toda a comunidade escolar proporcionou aprendizagens que ultrapassam os conhecimentos técnicos, fortalecendo valores como responsabilidade, ética, compromisso e sensibilidade diante das diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a oportunidade de refletir continuamente sobre a própria prática pedagógica. A cada aula ministrada, tornou-se possível identificar potencialidades e limitações, aperfeiçoando estratégias de ensino e compreendendo que o processo de formação docente é permanente e exige constante estudo, planejamento e avaliação. Esse movimento de ação, reflexão e reconstrução das práticas contribuiu para o desenvolvimento de uma postura profissional mais crítica, autônoma e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

As experiências vivenciadas ao longo do programa também evidenciaram a importância da integração entre universidade e escola, permitindo que a formação inicial ocorra de maneira mais próxima da realidade da Educação Básica. Essa aproximação favorece a construção de saberes docentes fundamentados tanto na teoria quanto na prática, preparando futuros professores para enfrentar os desafios encontrados no cotidiano escolar com maior segurança e competência.

Dessa forma, conclui-se que o Pibid constitui uma importante política pública de valorização da formação inicial de professores, promovendo experiências que qualificam o processo de ensino e aprendizagem e fortalecem a construção da identidade docente. As vivências desenvolvidas durante o programa contribuíram significativamente para nossa formação pessoal, acadêmica e profissional, reafirmando a relevância da continuidade e do fortalecimento de iniciativas que aproximam a universidade da escola e possibilitam uma formação docente mais crítica, reflexiva, humanizada e comprometida com a qualidade da Educação Física escolar e da educação pública brasileira.

Referências

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Brasília, DF: CAPES, 2024.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

CIDADANIA E IGUALDADE DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE DISCURSOS MACHISTAS DE ALUNOS DE UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Lillian Gironde Carneiro⁴⁵

Resumo

Este relato de experiência aborda a promoção da cidadania e da igualdade de gênero a partir da observação participativa em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho problematiza a reprodução de discursos machistas entre estudantes e tem como objetivo refletir sobre a mediação docente diante dessas situações. As observações evidenciaram que o diálogo, os debates e as atividades propostas pela professora regente favoreceram a reflexão crítica sobre a valorização dos direitos das mulheres. Conclui-se que a atuação da professora contribuiu para a formação cidadã e para a construção de relações mais igualitárias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Direitos humanos; Formação cidadã; Mediação docente; Respeito às diferenças.

Introdução

A observação participativa, seja em disciplinas de Estágio Obrigatório, Práticas de Ensino ou projetos de extensão, permite ao futuro professor compreender a realidade escolar e refletir sobre os desafios da prática pedagógica.

Neste relato de experiência, trago algumas reflexões que foram propiciadas durante o curso da disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ministrada pela Profa. Dra. Sandra Novais Sousa, na qual, como parte das atividades avaliativas, foi solicitada a elaboração de um Relatório de Observação, com a produção de um caso de ensino referente alguma situação que chamou a atenção dos licenciandos durante o período de 12h de observação.

Na referida disciplina, um dos textos complementares que foram indicados para leitura explica que os casos de ensino são “definidos como instrumentos de pesquisa e ensino”, pois propiciam conhecer os “processos de desenvolvimento profissional da docência explicitados pelos docentes ao relatar ou analisar situações de ensino, além de processos de aprendizagem profissional de alunos de cursos de Pedagogia.” (Nono, 2010, p. 3).

Mas, o que pode ser considerado como um caso de ensino? Conforme Alarcão (2003, apud Nono, 2010, p. 3), são relatos “[...] sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. [...] São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações.”

Dessa forma, na escrita do Relatório sobre a observação, na Escola Municipal Professor Plínio, de uma turma do 5º ano, destaquei, na escrita do caso de ensino solicitado, a presença de discursos machistas por parte de alguns alunos durante uma atividade da disciplina de História.

A escolha desse fato para compor o caso de ensino parte da consideração que a escola pode se tornar um espaço de reflexão e transformação de valores, crenças e comportamentos, por ser um local propício para a construção de atitudes voltadas à noção de cidadania, que envolve os conhecimentos sobre direitos e deveres, igualdade de gênero e valorização das diferenças. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho docente contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também para a formação de valores éticos e democráticos, visando à

⁴⁵ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: lillian_gironde@ufms.br.

construção relações baseadas princípios éticos, não somente entre os alunos, mas considerando alunos, professores e toda equipe educacional.

Nesse contexto, neste relato abordo a mediação da professora regente frente aos discursos machistas dos alunos, e reflito sobre o papel da escola na promoção da igualdade de gênero e na construção de um ambiente mais inclusivo.

A educação comprometida com a cidadania busca formar sujeitos capazes de reconhecer e valorizar as diferenças, combatendo práticas discriminatórias e promovendo relações baseadas na equidade. Assim, a escola assume um papel fundamental na problematização de preconceitos e na construção de uma cultura que dê visibilidade à igualdade de tratamento entre meninas e meninos.

Diante desse cenário, este relato parte da seguinte problemática: de que maneira a mediação pedagógica da professora pode contribuir para desconstruir valores e comportamentos machistas presentes em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental? O objetivo deste trabalho é compreender como as intervenções pedagógicas favoreceram reflexões sobre cidadania, igualdade de gênero e valorização das diferenças, articulando essa experiência às contribuições teóricas de Maévi Anabel Nono, Maurice Tardif, Jussara Hoffmann e Guacira Lopes Louro.

A mediação docente diante de discursos machistas no contexto escolar

A observação participativa foi realizada na Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos, localizada no município de Campo Grande, MS. A instituição atende diferentes etapas da Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com as informações obtidas durante a observação, a escola atende aproximadamente 998 estudantes distribuídos em cerca de 30 turmas. A equipe gestora da instituição atualmente é composta por uma diretora e um diretor adjunto. No que se refere ao acompanhamento pedagógico, a escola conta com seis coordenadores pedagógicos, sendo um responsável pela Educação Infantil, dois pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, dois pelos Anos Finais do Ensino Fundamental e um pela EJA.

Esta organização demonstra a preocupação da instituição em acompanhar as especificidades de cada etapa de ensino da educação básica. Junto da equipe da gestão da escola e pedagógica, a instituição conta com aproximadamente 40 professores distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno, atuando nas diferentes etapas e modalidades de ensino ofertadas pela escola. Referente à estrutura física, a escola apresenta um espaço amplo e organizado para atender às necessidades dos estudantes.

Durante o período de observação foi possível identificar a existência de biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, sala de recursos, sala dos professores, brinquedoteca, secretaria, coordenação pedagógica, além das salas de aula destinadas às diferentes turmas. Os espaços apresentam boas condições de uso e contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A biblioteca é utilizada regularmente pelos alunos, que realizam empréstimos semanais de livros, incentivando a prática da leitura para além da sala de aula. Durante o período de observação não foram identificados projetos institucionais em andamento envolvendo toda a comunidade escolar.

As atividades observadas estavam relacionadas ao planejamento regular das turmas e aos conteúdos previstos para o período letivo. A observação foi realizada na turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, no período matutino, composta por aproximadamente 22 estudantes com idades entre 9 e 10 anos. Nos dias observados, a frequência variou entre 22 e 24 alunos presentes. A turma era acompanhada por uma professora com 35 anos de experiência na área da educação.

A docente iniciou sua formação por meio do curso de Magistério, concluído no ano 2000, e posteriormente graduou-se em Letras. Segundo informações obtidas durante a observação, atua na Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos há aproximadamente quinze anos. A sala observada possui espaço físico favorável para a quantidade de alunos matriculados, apresentando boa

iluminação natural, ventilação proporcionada por quatro ventiladores de teto e janelas amplas. As carteiras são organizadas em fila uma carteira atrás da outra, para melhor organização segundo a professora regente.

Nas paredes encontram-se afixados materiais de apoio pedagógico, como cartazes com o alfabeto, números e valores monetários e outros recursos utilizados como suporte às atividades desenvolvidas em sala. Embora não disponha de televisão ou projetor, a docente utiliza frequentemente o quadro, cadernos e materiais impressos em suas práticas pedagógicas. A turma da observação apresentou um comportamento considerado tranquilo e organizado.

Durante as explicações, os alunos demonstravam atenção e respeito às orientações da professora regente, participando das atividades propostas. Também foi possível perceber diferenças nos níveis de aprendizagem, especialmente em relação à leitura e à escrita. Alguns estudantes realizavam as atividades com maior autonomia, enquanto outros necessitavam de acompanhamento mais próximo da professora. Em diversos momentos, a docente incentivava a colaboração entre os próprios alunos, solicitando que aqueles com maior facilidade auxiliassem os colegas que apresentavam mais dificuldades. Depois de todos realizarem as atividades propostas, a professora realiza uma correção coletiva no quadro de giz.

A rotina escolar iniciava-se às 7 horas da manhã com momentos de acolhida realizados no pátio. Durante o período de observação, foi possível identificar diferentes práticas nesse momento inicial, como a execução do Hino Nacional em alguns dias da semana e, em outros, orações ou músicas de caráter religioso.

Em relação às músicas religiosas e orações, é possível observar o quanto a laicidade do Estado não tem sido um princípio norteador das práticas instituídas na escola pública. Tardif (2014) nos lembra que os estudantes trazem consigo valores de suas famílias e contextos, o que implica compreender que a escola, como espaço público e laico, deve acolher a diversidade de crenças, garantindo que todos os alunos se sintam acolhidos, independentemente de sua crença pessoal.

Na mesma perspectiva, Louro (1997) aponta que o gênero e as identidades sociais não são dados naturais, mas sim produzidos continuamente pelas instituições, sendo a escola um espaço central nessa fabricação, através dos rituais cotidianos, como falas e canções de caráter religioso reproduzidos no pátio da escola às sete horas da manhã.

Problematizar essa prática não significa invalidar e muito menos retirar a liberdade de expressão religiosa dos alunos e profissionais da escola; ao contrário, quando o ambiente escolar se responsabiliza com a laicidade, contribui para a construção de um espaço inclusivo, democrático, onde nenhuma vertente de religião se sobressai ou constrange a diversidade cultural e religiões dos alunos e demais pessoas que convivem neste espaço.

É possível refletir sobre como construir uma acolhida que fortaleça a convivência democrática, sem exclusão ou favorecimento de uma crença específica. Na atualidade, algumas crenças religiosas estão muito ligadas à ideia de que a mulher precisa ser submissa ao homem, e que o homem possui um papel central, considerado “o cabeça” da família, o provedor, aquele a quem mulheres e crianças devem respeito irrestrito. Na educação transformadora, a escola pública precisa atuar como um local de questionamentos, não reproduzindo discursos de forma acrítica sobre diversas questões como subordinação da mulher, estruturas patriarcais e desigualdade de gênero. Quando a escola inclui em sua acolhida orações e músicas de denominações religiosas que compartilhar com essa crença da submissão feminina, acaba se afastando do seu real papel que é promover uma educação igualitária, justa e democrática para todos.

Após a acolhida, os alunos dirigiam-se para as salas de aula, onde iniciavam as atividades. A professora utilizava frequentemente atividades copiadas do quadro, exercícios em folhas impressas ou no livro didático, leitura compartilhada e correções coletivas. Também foram observadas atividades em duplas, momentos de leitura oral e propostas de produção escrita.

O intervalo ocorria às 9 horas, sendo que, em alguns dias, a professora organizava a saída dos alunos alguns minutos antes do horário oficial, mediante acordo com a equipe gestora, para que pudessem realizar o lanche com maior tranquilidade. Após o retorno, as atividades eram retomadas normalmente. Também foi observado que a professora costumava propor tarefas para casa e realizar posteriormente a correção e devolutiva com os alunos. De modo geral, a observação permitiu conhecer a dinâmica da instituição, a organização da turma e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente. Além disso, possibilitou refletir sobre diferentes aspectos da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aqueles relacionados ao ensino da leitura, da escrita, à gestão da sala de aula e às relações estabelecidas entre professora e estudantes.

Conforme solicitado na disciplina de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, o relatório de observação deveria conter um caso de ensino, elaborado a partir das observações realizadas na escola parceira. Os casos de ensino, conforme Alarcão (2003, p. 52, *apud* Nono, 2010, p. 3), “[...] só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição.”

Dessa forma, entre as diversas situações observadas, optei por produzir um caso de ensino sobre uma situação ocorrida durante duas aulas de História, cujo planejamento da professora abordava a cidadania e a luta das mulheres por direitos iguais aos dos homens. Nessas aulas, foi possível identificar situações em que alguns meninos reproduziam discursos machistas aprendidos, possivelmente, em seus contextos familiares. Em diferentes momentos, eles afirmavam que determinadas atividades eram “coisa de menina” ou que as meninas da sala eram menos capazes de realizar algumas funções exercidas pelos homens. Essas falas provocaram desconforto em algumas alunas, que se mostraram incomodadas ou silenciadas diante dos comentários feitos por vários meninos da sala. Ao trabalhar o texto “A Cidadania e a Luta das Mulheres”, a professora apresentou a trajetória de mulheres importantes, como Maria da Penha, Malala Yousafzai e Funmilayo Ransome-Kuti, destacando suas contribuições para a conquista de direitos e para a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Durante a discussão, um dos alunos afirmou que “homem é mais forte e por isso deve mandar”. Outro aluno comentou que “mulher tem que cuidar da casa e dos filhos.” Essas falas demonstraram a influência de valores e crenças presentes em seus ambientes familiares e sociais que estão inseridos. A professora não ignorou os comentários. Pelo contrário, utilizou-os como oportunidade pedagógica para promover uma reflexão coletiva. Questionou os alunos sobre a origem dessas ideias e incentivou o debate respeitoso entre a turma. Algumas meninas relataram situações em que já haviam sido impedidas de participar de determinadas brincadeiras ou atividades por serem consideradas “coisas de menino e não de menina”.

A partir das discussões promovidas nas rodas de conversa, nas quais os estudantes puderam expressar suas opiniões e ouvir diferentes pontos de vista, a professora desenvolveu atividades voltadas à compreensão dos direitos das mulheres e da importância da igualdade de gênero. Os alunos realizaram leituras, debates, produção de cartazes e atividades escritas sobre as mulheres apresentadas no texto. A mediação da professora buscou demonstrar que homens e mulheres possuem os mesmos direitos e capacidades, devendo ser respeitados igualmente, independentemente de qualquer coisa e situação.

Durante essas atividades, foi possível perceber que os alunos participaram de forma bastante ativa das discussões propostas pela professora. Muitos demonstravam interesse em compartilhar suas opiniões e relatar situações vivenciadas em seu cotidiano, o que tornou as conversas ainda mais significativas. A cada nova reflexão, os estudantes eram incentivados a ouvir os colegas, respeitar diferentes pontos de vista e compreender que homens e mulheres possuem os mesmos direitos, favorecendo um ambiente de diálogo e respeito dentro da sala de aula.

Também foi possível observar que a forma como a professora conduziu as atividades contribuiu para que os alunos refletissem sobre comportamentos que, muitas vezes, eram reproduzidos sem questionamentos. Ao estimular a participação de toda a turma e promover momentos de conversa, ela possibilitou que os estudantes expressassem suas dúvidas, opiniões e experiências, tornando a aprendizagem mais significativa. Dessa forma, o conteúdo deixou de ser apenas um tema da disciplina de História e passou a fazer parte das reflexões construídas coletivamente durante as aulas.

Ao longo das atividades, observei uma grande mudança na postura de alguns alunos. Muitos passaram a compreender que determinados comportamentos eram discriminatórios e injustos e que os direitos conquistados pelas mulheres foram resultado de longas lutas sociais, culturais e históricas. A situação observada evidencia como a escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes. As falas machistas reproduzidas por alguns alunos refletem aprendizagens construídas em diferentes contextos sociais, especialmente familiares.

Desta forma, a escola pode atuar como espaço de diálogo, reflexão e construção de valores democráticos. A abordagem do tema me permitiu trabalhar competências relacionadas ao respeito às diferenças, à valorização dos direitos humanos e ao exercício da cidadania. Além disso, favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos ao questionarem preconceitos naturalizados sem perceber. A postura da professora foi essencial para transformar uma situação de conflito em uma oportunidade de aprendizagem significativa, promovendo o respeito mútuo e a igualdade entre meninos e meninas da turma.

Considerações Finais

A observação participativa na turma do 5º ano evidenciou a importância da atuação docente na formação cidadã dos alunos. Por meio da elaboração do caso de ensino, foi possível atestar o que afirma Alarcão (2003, p. 52, *apud* Nono, 2010, p. 3):

Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da atividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Dessa forma, em relação à minha experiência formativa, concluo que, ao abordar a temática da cidadania e da luta das mulheres, a professora possibilitou momentos de reflexão sobre atitudes machistas reproduzidas por alguns alunos, contribuindo para a construção de valores relacionados ao respeito e à igualdade. Essa reflexão coletiva foi possibilitada porque a professora promoveu, na roda de conversa, uma avaliação diagnóstica, ou seja, um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, incentivando que verbalizassem as crenças, valores e pensamentos que haviam internalizado anteriormente. Não se tratou apenas de “transmitir o conteúdo” previsto na “Habilidade (CG.EF05HI04.s): Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (Campo Grande, 2020), mas, por meio do diálogo, ampliar as visões de mundo dos estudantes, associando a noção de cidadania ao contexto real de suas vivências coletivas.

Segundo Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da formação acadêmica, dos conhecimentos curriculares e das experiências vividas pelos professores em seu cotidiano profissional. Nesse caso, a professora mobilizou diferentes saberes para lidar com uma situação complexa em sala de aula, transformando falas preconceituosas em oportunidades de aprendizagem. Para Tardif (2014), o professor deve compreender que os alunos chegam à escola carregando valores e conhecimentos adquiridos em seus contextos familiares e sociais, cabendo à escola ampliar essas compreensões por meio do diálogo e da reflexão crítica.

A experiência também pode ser relacionada às contribuições de Jussara Hoffmann (2018), que defende uma avaliação mediadora baseada na observação, no acompanhamento contínuo e na valorização dos processos de aprendizagem. Durante a observação participante, foi possível perceber que a professora não se preocupou apenas com as respostas corretas dos estudantes, mas buscou compreender seus posicionamentos, dúvidas e concepções sobre os direitos das mulheres. Ao promover debates e reflexões, realizou uma prática avaliativa que favoreceu o desenvolvimento da consciência crítica e da participação dos alunos.

Ao discutir igualdade de gênero e cidadania, a professora criou oportunidades para que os alunos questionassem preconceitos naturalizados e ampliassem sua compreensão sobre os direitos humanos e o respeito às diferenças, sobretudo em um espaço escolar marcado por rituais de acolhida coletiva na quadra que se utilizam de orações e músicas de denominações religiosas que pregam a submissão e passividade feminina.

Dessa forma, este relato de experiência evidencia as aprendizagens possibilitadas pela observação (e posterior reflexão) de uma prática pedagógica que foi além da transmissão de conteúdos, articulando os saberes docentes discutidos por Tardif (2014), a avaliação diagnóstica e mediadora proposta por Hoffmann (2018) e as discussões de gênero propostas por Louro (1997).

No âmbito da sala de aula, a atuação da professora contribuiu para a construção de uma aprendizagem significativa e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a convivência democrática entre meninos e meninas. No âmbito do meu processo formativo na licenciatura, escrever sobre essa experiência contribuiu para minha reflexão e reforçou o desejo de me tornar uma futura docente crítica e participativa, que consiga deixar marcas positivas em meus alunos e auxiliá-los a compreender seus deveres e direitos como cidadãos.

Referências

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular Reme**: Volume 6 - Ciências Humanas. Campo Grande: SEMED, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NONO, Maévi Anabel. Caso de Ensino na Formação do Pedagogo. In: Congresso Internacional PBL 2010: Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 8-11 fev. 2010. **Anais [...]** Rede Pan-Americana de Aprendizado Baseado em Problemas; USP, 2010.

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

CAPITAL LINGÜÍSTICO EM TRÂNSITO: DA FRONTEIRA À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PLURILÍNGUES EM CAMPO GRANDE/MS

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Linoel de Jesus Leal Ordonez⁴⁶

Resumo

Este relato analisa como o capital linguístico, atravessado pela migração internacional e pelas práticas escolares brasileiras, produz tensões e silenciamentos que exigem políticas educativas plurilíngues. A reflexão nasce de uma trajetória situada, iniciada na entrada ao Brasil por Pacaraima (RR) em 2018 e consolidada na atuação como pesquisador e docente na UFMS. O arcabouço teórico articula Bourdieu, Canclini, Hall e Lagares sob perspectiva glotopolítica. Metodologicamente, integra análise documental, observação de campo, participação institucional, docência e produção científica. O percurso culmina no Pelíngua, nos NEMAS e em uma minuta de lei para Campo Grande/MS, afirmando a justiça linguística como premissa da dignidade humana.

Palavras-chave: Políticas linguísticas educacionais; Migração; Justiça linguística; Glotopolítica.

Resumen

Este relato analiza cómo el capital lingüístico, atravesado por la migración internacional y las prácticas escolares brasileñas, genera tensiones y silenciamientos que requieren políticas educativas plurilingües. La reflexión surge de una trayectoria situada que inicia con la entrada a Brasil por Pacaraima (RR) en 2018 y se consolida en la actuación como investigador y docente en la UFMS. El marco teórico articula a Bourdieu, Canclini, Hall y Lagares desde la glotopolítica. Metodológicamente, integra análisis documental, observación de campo, participación institucional, docencia y producción científica. El recorrido culmina en Pelíngua, los NEMAS y una minuta de ley para Campo Grande/MS, afirmando la justicia lingüística como base de la dignidad humana.

Palabras clave: Políticas lingüísticas educativas; Migración; Justicia lingüística; Glotopolítica.

O lugar de fala e a trajetória como ferramenta analítica

A dedicação à escrita, à pesquisa e à proposição de políticas linguísticas educacionais para migrantes, refugiados e apátridas no Brasil não se manifestou -em mim- como um projeto acadêmico previamente planejado ou meramente automático: ser estrangeiro é pesquisar coisas que afetam a estrangeiros, não é necessariamente assim a minha lógica como pesquisador. Essa decisão é, fundamentalmente, o desdobramento de um processo contínuo, introspectivo e profundamente situado que vivo todos os dias.

Resulta um paradoxo o fato de ser um sujeito migrante e ao mesmo tempo um sujeito *migrado*; iniciei este texto na cidade de Buenos Aires, Argentina, no mês passado, enquanto eu estava como palestrante no VII Congresso Latino-americano de Glotopolítica, na Universidade Nacional de Tres de Febrero, com a qual a UFMS tem um acordo de Cooperação em andamento, e do qual ao mesmo tempo sou o gestor. Então, estudo uma questão relacionada à migração indiretamente, e ainda continuo a ser atravessado por esta, agora desde um belo paradigma institucional que intitulei *Diplomacia Universitária*. Então, ser migrante me fez ao mesmo tempo pensar que o primeiro migrante internacional que conheci no Brasil fui eu mesmo, ao cruzar a fronteira em Pacaraima,

⁴⁶ Doutor em Ciências Humanas (Universida del Zulia, Venezuela). Pesquisador visitante estrangeiro lotado na Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS, na linha de pesquisa Estado, Políticas e Educação. E-mail: linoel.leal@ufms.br.

Roraima, no dia 9 de junho de 2018. Cruzei aquele limite geográfico carregando não apenas uma bagagem física, mas um repertório linguístico e cultural que, em solo brasileiro, seria imediatamente posto à prova pelas racionalidades institucionais de um país que se imagina monolíngue. Minha trajetória na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi marcada por essa condição de *estrangeiridade* produtiva.

Ao chegar a Campo Grande, o dia 12 de junho de 2018, fui acolhido pelo Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, que ao mesmo tempo supervisionou meu estágio de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) durante cinco anos. Na verdade, eu posso dizer que tudo o PPGEdu me acolheu como mais um da turma. E mais tarde a Faed. Nesse período, acumulei funções de docente, extensionista, editor científico e pesquisador, mas minha condição migrante nunca foi suspensa; ao contrário, ela se tornou a lente analítica primordial para compreender o campo acadêmico brasileiro e suas barreiras simbólicas, nesta vez transfigurado na forma de internacionalização do ensino superior. Posteriormente, em 2023, sob a supervisão de uma outra colega, a Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, no Programa de Fixação de Jovens Doutores no Brasil (Profix/JD) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dessa vez integrei o projeto “Bioceânica Educativa” como pesquisador bolsista. Ali, a Rota Bioceânica deixou de ser apenas uma via de escoamento de mercadorias para se tornar um “cavalo acadêmico”: um espaço onde compreendemos a educação como um projeto de integração latino-americana, no qual as línguas e culturas desempenham um papel de soberania política e, de novo, diplomacia universitária.

Já mais tarde, em 2024, com a Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, empreendo oficialmente a caminhada no Doutorado em Estudos de Linguagens da UFMS. Mais que uma orientação, trata-se aqui de uma relação, não de discípulo, senão de um mal aprendiz que encontrou mais um espaço de produção nos caminhos da sociolinguística, as políticas linguísticas e no engajamento com uma forma mais humanizada de Educação para os que não tiveram como terra de nascimento o Brasil, mas que habitam seu espaço.

Assumo, portanto, o lugar de fala de um sujeito em trânsito, reconhecendo nisso que a identidade não é uma entidade fixa ou biológica, mas um processo em constante formação, atravessado por deslocamentos, rupturas e reinscrições (Hall, 2024). Minha identidade migrante não se anula ao assumir o papel de Doutorando em Estudos de Linguagens; ela se intensifica. Esse processo gerou um deslocamento epistemológico decisivo: deixei de pesquisar políticas linguísticas apenas *na* UFMS para passar a propor políticas *desde* a UFMS. Essa mudança de preposição é radical. Significa que a universidade deixa de ser apenas o local da observação passiva para se tornar o epicentro de uma intervenção política que visa as populações escolares afetadas pela exclusão linguística, ou que desejam não ser atingidos nunca por esta. Sou radical nesta posição: o que as populações de estudantes não lusófonos, de nacionalidades diversas, precisam não é de “caridade linguística” ou de traduções pontuais. Elas necessitam de um acolhimento educativo e linguístico radical que reconheça seus repertórios (espanhol, warao, Criolo francês, língua terena, guarani, e muitos outros) que outorgam essa identidade e cidadania a cada migrante internacional na cidade) como potências e contribuições civilizatórias, e não como déficits cognitivos a serem corrigidos pelo português dominante, por médio de práticas assimilacionistas.

Fundamentação teórica: capital simbólico e hibridez na escola

Para sustentar a necessidade de alterar a lógica monolíngüística e monocultural historicamente institucionalizada, a educação de Campo Grande precisaria se articular com propostas de adequação tendo no horizonte os conceitos teóricos que revelem as entranhas do poder que habita a língua, que muitos falantes nativos não reconhecem como determinantes sociolinguísticos em sala de aula.

A língua como capital simbólico

A língua não é apenas um sistema de signos; ela é uma tecnologia simbólica que confere legitimidade e autoridade social (Bourdieu, 2014; 2022). O português opera no campo escolar brasileiro como o capital linguístico dominante. A escola, ao naturalizar o monolinguismo, exige o domínio desse capital como condição *sine qua non* para a participação plena. O estudante migrante que chega sem o domínio da norma culta da língua oficial é imediatamente posicionado em um lugar de menor legitimidade; as línguas passam a ter peso de capital, em que algumas gozarão de mais prestígio do que outras. As de maior prestígio (subjéctiva e simbolicamente) terão mais peso social no ecossistema escolar. Essa ausência de capital linguístico ou de prestígio em alunos migrantes gera uma violência simbólica sistemática: o estudante é silenciado não por falta de conhecimento, mas porque o instrumento de expressão desse conhecimento é desvalorizado pelo mercado linguístico escolar. Alunos por exemplo podem ser etiquetados como pouco inteligentes pela conciliação mesma de migrante e por terem línguas divergentes à dominante; assim falar a língua pode ser o diferencial nesta equação.

Culturas híbridas em Campo Grande

A cidade de Campo Grande consolidou-se nos últimos meses como um polo receptor de intensos fluxos migratórios. Nesse cenário, a escola torna-se um espaço de sujeitos e culturas híbridas. Esta hibridização é o processo no qual elementos tradicionais e modernos, locais e transnacionais, se combinam para criar formas de existência social (Canclini, 2009). No contexto da Rota Bioceânica, a hibridez manifesta-se nos repertórios dos estudantes que transitam dinamicamente entre o Espanhol, o Guaraní, o Warao e o Creole. A escola republicana brasileira, ainda guarda essa necessidade arquetípica de homogeneização, tenta fixar essas identidades móveis, produzindo tensões e sentimentos de inadequação. O plurilinguismo, portanto, não é um "problema" a ser resolvido, mas a realidade hibridada de uma fronteira em movimento que desafia a geografia física.

Gltopolítica e Justiça linguística

As políticas de língua são, acima de tudo, escolhas de soberania e direitos humanos. Eu soube disso como quem chega a uma grande verdade que refresca os olhos e os ouvidos. Para mim a migração e diversas línguas era normal na minha cidade natal da Venezuela: árabes da Síria e a Palestina; italianos e portugueses com presença histórica no nosso país, e assim cada grupo que existia com suas línguas, mesmo no desconhecimento daqueles que tínhamos o espanhol como língua "dominante". Apoiado nessas experiências, defendo que a língua deve ser tratada como um ecossistema. A justiça linguística pressupõe que o plurilinguismo seja reconhecido como um recurso pedagógico valioso. Ignorar a língua materna do estudante no momento da avaliação diagnóstica ou do acolhimento inicial é um ato de apagamento histórico. A gltopolítica nos ensina que o Estado, ao intervir na língua, intervém na vida social; logo, uma política educacional justa deve promover uma ecologia que acolha a diversidade como condição de equidade (Celada e Fanjul, 2024; Lagares; 2018).

Metodologia: o hibridismo entre ação, docência e instituição

A metodologia que sustenta esta proposta transcende a técnica formal tradicional dos fichamentos ou a revisão de grandes bases de dados, configurando-se pelo contrário como uma postura epistemológica situada, reflexiva e *actante* (Latour, 2019). O método é estruturado nos seguintes 4 eixos metodológicos:

Quadro 1 – Eixos metodológicos das pesquisas

Eixo Metodológico	Descrição Sintética
1. Análise documental crítica	Exame crítico de marcos regulatórios como a Lei de Migração (13.445/2017), a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 e a Resolução SED/MS nº 4.311/2024. Inspirado em Fairclough (2020), confronta a norma jurídica com a prática discursiva institucional, identificando lacunas entre o direito garantido no papel e a exclusão vivida no chão da escola. A visão crítica não é técnica, senão atitude científica.
2. Participação e gestão institucional	Atuação como Pesquisador Visitante na UFMS e engajamento em comitês municipais de migração e refúgio (como o CERMA/MS). Fundamentado em Lagares e Bourdieu, compreendi as políticas linguísticas como escolhas conscientes que regulam a vida social, posicionando a universidade como motor da proposição política, ou seja, um interlocutor e espaço de enunciação validado e com autoridade social.
3. Docência, orientação e formação	Atuação direta na formação de professores, enfrentando a racionalidade monolíngue. Inspirado em Celada, trata-se de um combate ideologias linguísticas que tratam estudantes migrantes como “tábulas rasas”, reconhecendo-os como sujeitos com repertórios densos, ou que desafia aquela noção de que na academia apenas uma língua é a língua da ciência.
4. Produção científica engajada	Construção de arcabouço teórico desde 2023, consolidando conceitos de ecologia linguística e redes sociotécnicas. Com referências em Haraway (2023), transforma diagnósticos científicos em planejamento linguístico educacional e minutas de lei.

Fonte: Autoria própria.

A proposta político-educativa: Pelíngua e os NEMAS

A síntese desta trajetória acadêmica e de vida é a proposição de uma política estruturada para a Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande/MS, mas insisto que eu nunca tive noção de chegar ou desejar chegar até aqui. Uma proposta de lei é muita ousadia. A proposta articula o Pelíngua (Projeto sobre/para/com Políticas Linguísticas Educacionais, concentrado no meu projeto de doutorado e no meu Plano de trabalho como pesquisador visitante) como o guarda-chuva estratégico para o planejamento do plurilinguismo sistêmico. O coração operacional dessa política são os NEMAS (Núcleos Escolares de Mediação e Acompanhamento Sociolinguístico), esta será o clímax da minha tese de doutorado na UFMS (Ordonez, 2024), já que os NEMAS possuem natureza técnico-pedagógica e sociolinguística capaz de intervir no/com o estado na gestão linguística. De acordo com os Artigos 5º e 6º da minuta de Lei proposta, suas finalidades centrais são:

- a) Acolhimento linguístico e cultural radical: Garantir que o estudante se sinta pertencente ao espaço escolar desde o primeiro dia.
- b) Avaliação diagnóstica na língua materna: Conforme o Art. 12, a avaliação não pode ser uma barreira; ela deve reconhecer o conhecimento real do aluno em sua língua de origem para que a defasagem linguística no português não seja confundida com defasagem cognitiva.
- c) Mediação escola-família: Eliminar a barreira que impede pais migrantes de participarem da vida escolar de seus filhos. Um elemento inovador e crucial é a criação da função do Técnico em Mediação Pluricultural (Art. 9º). Este profissional não é um mero tradutor; ele possui formação por exemplo em áreas como a sociolinguística crítica, a antropologia da educação, a psicologia escolar e a mediação de conflitos. Sua missão seria a de atuar na interface entre as línguas e os direitos humanos, prevenindo a violência simbólica.

Abaixo, apresento a transição necessária entre a racionalidade atual e a proposta pelos NEMAS:

Quadro 2 – Dimensões de análise e modelos de escola

Dimensão de Análise	Racionalidade Monolíngue Atual	Proposta Plurilíngue / NEMAS
Visão da Língua	Barreira, déficit e obstáculo ao ensino.	Ponte, potência e direito humano fundamental.
Avaliação (Art. 12)	Exclusivamente em português; excludente.	Diagnóstica na língua materna e repertório ampliado.
Mediação (Art. 9º)	Improvisação ou silenciamento absoluto.	Técnico em Mediação Pluricultural especializado.
Xenofobia (Art. 15)	Invisibilizada ou tratada como bullying comum.	Ações permanentes e práticas restaurativas.
Matrícula (Art. 11)	Imediata, independente de documentação.	Imediata, independente de documentação.
Participação Social	Exclusão das famílias por incompreensão.	Acolhimento linguístico das associações migrantes.

Fonte: Autoria própria.

Análise dos impactos e desafios legislativos

A necessidade desta lei em Campo Grande é urgente e fundamenta-se em dados concretos. Mesmo que existe a Lei Nº 6925 de 19/09/2022, esta entra basicamente na garantia da matrícula, além dos objetivos da política, sem expressar os procedimentos para a política se executar. Isto deixa principalmente as escolas sem saber o que e como fazer. A justificativa do Projeto de Lei entregue no gabinete da Vereadora Luiza Ribeiro junto a Exposição de Motivos, reforçam, reforçam que a cidade é hoje um polo receptor estratégico e por isso é necessária uma política mais abrangente, e lógica no sentido de explicitar procedimentos e sobretudo apresentar uma estrutura que pode desenvolver de forma operativa a supracitada proposta de lei. Grupos organizados, como a Associação Venezuelana em Campo Grande (AVCG) e a Associação Haitiano-Brasileira, têm denunciado sistematicamente a ausência de mediação e o aumento de episódios de xenofobia (Art. 15). A lei propõe que o acesso formal à matrícula, garantido pela Lei de Migração (Art. 11), não seja o fim do processo, mas o começo. A verdadeira integração exige permanência com qualidade. A resistência institucional costuma alegar custos financeiros, mas a violência simbólica e o abandono escolar de crianças migrantes geram custos sociais e humanos muito maiores. A articulação com o DataMigra BI e o OBMigra (Art. 10) permitirá que a Secretaria Municipal de Educação (Semed) produza indicadores reais sobre essa população, tirando-os da invisibilidade estatística. Esta proposta não cria privilégios; ela remove as barreiras que impedem o cumprimento do preceito constitucional de igualdade nas condições de acesso e permanência.

Considerações Finais: a vigilância pela justiça linguística

Este relato de experiência demonstra que a integração de migrantes e refugiados exige uma transformação profunda nas racionalidades institucionais brasileiras. Não basta abrir os portões da escola se, dentro dela, o estudante é condenado ao silêncio pela barreira do idioma. A implementação do Pelíngua e dos NEMAS representa um compromisso ético e glotopolítico com a diversidade latino-americana e caribenha. A língua não pode ser o fator que subtrai o futuro de uma criança. O plurilinguismo deve ser compreendido como um recurso pedagógico valioso e um instrumento de justiça social. Como acadêmico-actante e migrante, reafirmo que o reconhecimento dos repertórios linguísticos é a garantia de que a escola brasileira deixará de ser um espaço de reprodução da exclusão para se tornar um espaço de acolhimento radical. O plurilinguismo não é uma concessão ou um favor institucional, mas a própria condição de existência da dignidade humana em contextos de mobilidade. Sem justiça linguística, não há democracia plena.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: EDUSP, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Brasília, 2017.
- CAMPO GRANDE. **Minuta do Projeto de Lei nº ____/2026**. Institui a Política Municipal de Educação Plurilíngue e Intercultural e cria os NEMAS. Vereadora Luiza Ribeiro. Campo Grande, 2026.
- CELADA, Maria Teresa; FANJUL, Adrián Pablo. **Língua e Política**. Conceitos e casos no espaço da América do Sul. São Paulo: Editora EDUSP, 2024.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2016.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2024.
- HARAWAY, Donna. **A reinvenção da natureza**. Símios, ciborgues e mulheres. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios da glotopolítica contemporânea. São Paulo: Parábola, 2018.
- MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED/MS nº 4.311, de 28 de maio de 2024**. Estabelece diretrizes de acolhimento e avaliação na língua de origem. Campo Grande, 2024.
- ORDONEZ, Linoel Leal. **Política e Planejamentos linguísticos para os migrantes, refugiados e/ou apátridas no Brasil**: os Núcleos Escolares de Mediação e Acompanhamento Sociolinguístico (NEMAS) numa Rede Municipal de Ensino (Projeto de Tese de Doutorado). Campo Grande: UFMS, 2024.

RELATO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM A CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS NO PROJETO “JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA” NA BRINQUEDOTECA DA UFMS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Lívia Gomes Lima 47

Gabriel Valverde⁴⁸

Davi Antonio Pires da Silva⁴⁹

Sarita de Mendonça Bacciotti⁵⁰

Resumo

Este relato apresenta vivências de graduandos em Educação Física na Brinquedoteca da UFMS, destacando o potencial pedagógico do brincar. O trabalho objetiva descrever as experiências vivenciadas por graduandos de Licenciatura em Educação Física na Brinquedoteca da UFMS, focando nos aspectos criativo, motor e comportamental desenvolvidos pelas crianças durante a confecção de brinquedos sustentáveis e as possibilidades de realização de brincadeiras a partir do uso dos mesmos. Observou-se que a participação ativa promoveu autonomia, engajamento e superação de dificuldades motoras, além de favorecer a expressão de identidades e consciência socioambiental no contexto universitário.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Ludicidade; Criatividade infantil; Comportamento infantil; Habilidades Motoras Infantis.

Introdução

O brincar tem caráter essencial para o desenvolvimento infantil como afirmam Queiroz, Fernandes e Barros (2025, p. 3), “[...] o brincar torna-se um modo peculiar de a criança construir conhecimento, explorar o mundo, exercitar a criatividade e desenvolver capacidades de adaptação diante dos desafios.” Com base neste fundamento, o projeto Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Brinquedoteca da UFMS aplica como uma de suas atividades com as crianças, a confecção de brinquedos sustentáveis.

Para Silva *et al* (2025) o manuseio e a articulação dos brinquedos/jogos com finalidades pedagógicas são instrumentos mediadores que estimulam o ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento integral da criança, por entregar ao brincar o seu devido valor e a amplitude de seus efeitos, este relato avalia a vivência da criança pelos aspectos criativo, motor e comportamental.

Entende-se por aspecto criativo o impulso de criar com autenticidade pela criança, seja uma história, nome para sua criação ou uma solução para percalços que encontramos no caminho do brincar, especificamente na confecção de brinquedos sustentáveis. Segundo Sakamoto (2008, p. 268):

A criatividade que, em essência, traduz a espontânea atividade de experimentação que o ser humano pratica no seu relacionamento com o mundo em que vive e

⁴⁷ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Projeto Jogo, Brinquedo e Brincadeira na brinquedoteca da UFMS. E-mail: lima.livia@ufms.br.

⁴⁸ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Projeto Jogo, Brinquedo e Brincadeira na brinquedoteca da UFMS. E-mail: gabriel.valverde@ufms.br.

⁴⁹ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Projeto Jogo, Brinquedo e Brincadeira na brinquedoteca da UFMS. E-mail: davi.antonio@ufms.br.

⁵⁰ Doutora, Professora do curso de Educação Física/Faed. Coordenadora do Projeto Jogo, Brinquedo e Brincadeira na brinquedoteca da UFMS. E-mail: sarita.bacciotti@ufms.br.

encontra-se no cerne da singular individualidade de cada um, durante a infância atravessará um período de importante definição.

Pode-se afirmar que neste período do crescimento humano, a infância, aplicar atividades que explorem e permitam a expressão da criatividade contribui para a formação de identidade daquele indivíduo. Sabendo disso, a criação de brinquedos sustentáveis enfatiza a autoria da criança sobre a sua obra, onde o brinquedo acompanha história, nome e aparência de acordo com a criatividade de seu criador.

Para além da função criativa, o aspecto motor, em especial o motor fino, é estimulado o tempo todo nas atividades com as crianças do projeto. Portanto, é levado em consideração habilidades adequadas para a idade das crianças daquela turma, ou seja, os desafios motores para as crianças consideram a idade e suas possibilidades de desenvolvimento. Seguindo a experiência prévia da criança, é proposto que ela desenvolva o máximo de todo o processo da confecção de seu brinquedo - execute noz, dobraduras, encaixes e demais atividades desenvolvidas.

Como dizem os autores:

A criança que pratica mais atividades físicas desenvolverá melhor as habilidades motoras fundamentais, enquanto a criança com menos oportunidades de praticá-las apresentará habilidades motoras mais baixas. Nesse contexto, crianças que em seus momentos de lazer praticam atividades físicas ativas ao invés de atividades sedentárias terão benefícios em seu desenvolvimento motor. (Castilho; Ré, 2022 p. 8).

É de suma relevância que a criança se torne protagonista do seu processo de criação, e seja incentivada a fazer por si só ações motoras práticas e ativas. Este contexto, o professor/estudantes de graduação apenas conduz o processo, garantindo a segurança e o estímulo necessários.

Por fim, o aspecto comportamental contempla as interações sociais que surgem a partir da confecção dos brinquedos, sejam elas com os estudantes da graduação, responsáveis pela criança ou os demais colegas que também desenvolvem brinquedos.

Nesse sentido, segundo Souza (2025) o brincar assume papel fundamental, pois atua como elo entre o afeto, a aprendizagem e a socialização. Assim, o processo de criação dos brinquedos sustentáveis também inicia discussões e interações sociais particulares ao seu ambiente e convívio, e neste processo a criança demonstra de sua identidade para as relações que também impactam no decorrer das atividades.

Diante desse cenário, o objetivo deste relato é descrever as experiências vivenciadas por graduandos de Licenciatura em Educação Física na Brinquedoteca da UFMS, focando nos aspectos criativo, motor e comportamental desenvolvidos pelas crianças durante a confecção de brinquedos sustentáveis e as possibilidades de realização de brincadeiras a partir do uso dos mesmos.

Realização da proposta

O presente relato refere-se às atividades oferecidas por acadêmicos do Curso de Educação Física às crianças participantes da Brinquedoteca da UFMS, no período de maio a junho de 2026.

Para o início das atividades do ano de 2026, foi realizada uma capacitação com encontros teóricos e práticos na qual foram abordados diversos temas essenciais para a atuação na Brinquedoteca, como o significado da infância, a perspectiva infantil e a forma adequada de acolher e interagir com as crianças durante os momentos de atividades, os objetivos e a organização do projeto, assim como a importância da produção de brinquedos sustentáveis para o meio ambiente e constituir ricos elementos pedagógicos. Além disso, os acadêmicos receberam orientações sobre a confecção de brinquedos sustentáveis, aprendendo técnicas de produção, possibilidades de utilização

dos materiais alternativos e estratégias para estimular a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento das crianças por meio dessas atividades.

A confecção de brinquedos sustentáveis pode ser entendida como a produção de brinquedos a partir de materiais descartados ou obsoletos que iriam ser jogados fora, com o objetivo de reduzir os impactos ambientais e promover o uso consciente dos recursos naturais, pois quando um brinquedo é confeccionado, um industrial não é consumido, e essa experiência realizada com a criança permite que ela expresse sua identidade por meio do brinquedo, desenvolvendo sua criatividade ao personalizá-lo. Essa prática alia criatividade, educação e responsabilidade socioambiental, incentivando o reaproveitamento de materiais que, muitas vezes, seriam descartados de forma inadequada. Entre os materiais mais utilizados estão caixa vazias, garrafas plásticas, tampinhas plásticas, caixas de ovos, papelão, tecidos, rolos de papel e pedaços de mangueira e diversos outros que podem ser transformados em brinquedos lúdicos e funcionais.

Após o período de capacitação, foi realizado um período de adaptação. Os estudantes de educação física conheceram o espaço a ser utilizado para o Projeto e permaneceram em observação no local durante o período de duas semanas, no qual conheceram o espaço de atuação e as crianças participantes da brinquedoteca, familiarizando com a rotina e a dinâmica do projeto. Além disso, tiveram as primeiras experiências na condução das atividades, orientando as crianças durante as brincadeiras e no processo de confecção dos brinquedos.

A convivência diária permitiu observar as características, os interesses e as necessidades de cada criança, possibilitando a adaptação do planejamento das atividades de acordo com faixa etária. Essa etapa contribuiu para o aperfeiçoamento da comunicação e da postura dos acadêmicos durante as intervenções, além do desenvolvimento de habilidades relacionadas à criatividade, a organização e a resolução de situações do cotidiano. Dessa forma, o período de adaptação foi essencial para proporcionar maior segurança e o preparo dos acadêmicos para o desenvolvimento das atividades ao longo do semestre. Concluído o período de adaptação foi proposto a realização de brinquedos simples e de fácil manuseio para que as crianças se aproximassem da proposta.

O planejamento mensal foi realizado pelo grupo de estudantes de educação física sob orientação dos coordenadores do Projeto. Durante o planejamento, a ideia do brinquedo a ser criado é discutida e definida previamente pelos estudantes do curso de Educação Física participantes do projeto e apresentada às crianças. Com os materiais sustentáveis do acervo do projeto já separados, os estudantes montam um brinquedo modelo, explicam as etapas e a origem do brinquedo daquele dia, e distribuem as crianças em estações para construir seu brinquedo por etapas. Na sequência, as atividades foram realizadas duas vezes por semana com cada turma, com planejamento específico para as turmas de 2 a 4 anos e 5 a 8 anos.

No planejamento específico das turmas de 2 a 4 anos, observou-se que as crianças apresentavam dificuldade com a confecção dos brinquedos. No entanto, tinham interesse em manusear os mesmos no final da confecção, e com o tempo foram aprimorando as técnicas e desenvolvendo maior interesse na confecção dos brinquedos.

Durante a realização das atividades com a turma de 5 a 8 anos, observou-se que as crianças se mostraram animadas e participativas, demonstrando interesse na confecção dos brinquedos e nas atividades propostas. Em alguns momentos, apresentaram dificuldade na confecção dos brinquedos, necessitando de orientação e auxílio para algumas etapas com maior exigência motora como: rosquear tampas, segurar objetos pequenos, fazer nós, entre outras atividades. Ainda assim, mantiveram-se motivadas, explorando a criatividade e demonstrando satisfação ao concluir as atividades. Os brinquedos confeccionados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Brinquedos confeccionados, materiais e brincadeiras

Brinquedo Elaborado	Material utilizado	Brincadeiras propostas com o brinquedo	Experiências
Balangandã	Papel crepom, fita adesiva e barbante.	- Corrida com lançamento. - Corrida com lançamento direcionado.	As crianças apresentaram dificuldade em entender o momento adequado para o lançamento, com explicações melhoraram suas tentativas.
Bilboquê	Garrafa Pet, barbante e tampas plásticas.	- Resgatar a tampa com a garrafa menor. - Resgatar a tampa com a garrafa maior.	A turma em geral não apresentou grande paciência para aprender a usar o brinquedo, mas quando acertavam se sentiam mais motivadas e seguiam tentando.
Garfinho decorado	Garfo descartável, olhos esbugalhados, E.V.A e palitos de picolé.	- Criar múltiplos cenários encenados pelo personagem. - Dar uma identidade ao personagem.	O momento da decoração e configuração de caráter ao personagem se apresentou o mais proveitoso a turma, enquanto no momento da criação de histórias e cenários apresentaram dificuldade de desenvolver enredos novos.

Fonte: Autoria própria.

Aspectos criativos

No que se trata da expressão da criatividade das produções materiais como a aparência de cada brinquedo, a escolha de brilhos, cores e formatos, a criança cria a história de suas produções. Sempre levando os pequenos a criarem novos enredos, incluía-se regras para que não se acostumassem aos mesmos padrões de história, sempre incentivando as crianças a explorarem mais camadas dos seus conhecimentos e capacidades.

Aspectos Motores

No eixo motor deste relato destaca-se a importância que cada atividade trazia para autonomia das crianças, na criação dos brinquedos, por exemplo, com exceção do uso de tesoura ou das pistolas de cola-quente (que oferecem risco a integridade da saúde infantil), é direcionado aos pequenos todas as decisões que envolvem a produção: escolhem e fazem conforme sua preferência.

Aspectos comportamentais

Na prática contínua das atividades da brinquedoteca foi possível observar o “protagonismo” de uma das crianças em relação às outras. Este protagonismo se baseia na inspiração que uma das crianças pode causar nas outras, ou seja, quando se aplicava uma atividade individual que objetivava a expressão da criatividade e ideias próprias, as crianças buscavam por conferir o material de uma criança em específico para o copiarem. Seja por afeto, identificação ou inspiração, quando fatos como este ocorrem o papel da atividade não se cumpre por completo, afinal transferir as ideias do colega impossibilita o desenvolvimento próprio, sendo um fator limitante. Buscando mais a fundo, se soube que a dupla de alunos que mais tinha trabalhos semelhantes estudava na mesma escola e na mesma turma, por isso a proximidade e amizade, identificando tal característica os monitores buscaram por maneiras de distanciar a dupla de crianças e propor pequenas condições que levassem ao distanciamento da proposta final do projeto de cada um.

Atividade de finalização

Para finalizar as atividades do semestre, foi realizada uma atividade de encerramento com o objetivo de promover um momento de reflexão sobre as experiências vivenciadas na Projeto, apresentadas na Figura 1. Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa, na qual as crianças compartilharam suas percepções, destacando as atividades de que mais gostaram e se divertiram. Esse momento também possibilitou aos acadêmicos identificar as propostas que despertaram maior interesse e aceitação.

Em seguida, foi proposta a confecção coletiva de um cartaz, realizada com o auxílio dos acadêmicos, contendo o nome da Brinquedoteca e desenhos feitos pelas próprias crianças, representando os brinquedos que mais gostaram de confeccionar e as atividades que mais apreciaram. A proposta possibilitou que as crianças escolhessem o que gostariam de representar, contribuindo com suas opiniões e desenhos, favorecendo a autonomia e a participação. Além de marcar o encerramento do semestre, o cartaz permitiu registrar e preservar as experiências que foram significativas para as crianças ao longo das atividades.

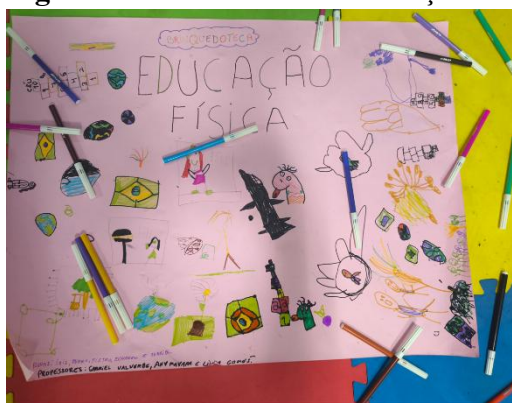
O propósito e a importância deste trabalho ganham destaque na maneira como é praticado, pois as crianças ganham protagonismo e autonomia para expressar suas ideias com criatividade no momento em que decidem como desejam personalizar seus brinquedos, criar suas histórias e nomeá-los.

A iniciativa busca não apenas promover o brincar, mas também conscientizar sobre a importância da sustentabilidade e do reuso de materiais, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3, 4 e 11⁵¹.

As observações realizadas na Brinquedoteca da UFMS encontram forte eco na literatura pedagógica contemporânea. A distinção entre o objeto físico e a ação de brincar é central na obra de Kishimoto (2017), que define o brinquedo como um “suporte para a brincadeira”. Ao propor a confecção de brinquedos sustentáveis, o projeto não apenas fornece o objeto, mas transforma a criança em coautora de sua cultura lúdica, alinhando-se ao que Kishimoto descreve como a função educativa do brinquedo, ou seja, estimular a imaginação através da manipulação física.

Nestas etapas, além de fisicamente estruturarem seu brinquedo, também entregaram a ele identidade, um caráter. O brinquedo recebe diversos nomes e histórias, para além da aparência completamente decidida pela criatividade autônoma da criança por trás da criação.

Figura 1 – Atividade de finalização do semestre.



Fonte: Autoria própria.

⁵¹ UFMS. Crianças confeccionam brinquedos com materiais sustentáveis na Brinquedoteca. Disponível em: <https://www.ufms.br/criancas-confeccionam-brinquedos-com-materiais-sustentaveis-na-brinquedoteca/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

Considerações Finais

O intuito deste relato foi plenamente alcançado ao descrever as vivências na Brinquedoteca da UFMS, evidenciando como a confecção de brinquedos sustentáveis atua como um catalisador do desenvolvimento integral da criança. A experiência permitiu observar, na prática, a transição do planejamento teórico para a intervenção direta, onde os aspectos criativos, motores e comportamentais se manifestaram de forma indissociável durante o brincar.

Para o campo da Educação, este relato contribui significativamente ao repensar a formação de professores e a prática docente, especialmente na Educação Física. Ele demonstra que a atuação profissional vai além da instrução técnica, exigindo do acadêmico uma sensibilidade para acolher o protagonismo infantil e adaptar estratégias diante de desafios reais, como a mediação de interações sociais e o estímulo à autonomia. Assim, a experiência na Brinquedoteca consolida-se como um espaço vital de práxis, onde o currículo se torna vivo e a sustentabilidade é integrada ao fazer pedagógico, preparando futuros docentes para uma atuação mais humana, criativa e consciente.

Referências

CASTILHO, Matheus Fazolo. **Importância do brincar para a atividade física e desenvolvimento motor na infância**. Orientador: Alessandro H. Nicolai Ré. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física e Saúde) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://each.usp.br/tccefs/tcc/TCCs2022/Matheus%20Fazolo%20Castilho%20-%20Import%C3%A2ncia%20do%20brincar%20para%20a%20atividade%20f%C3%ADsica%20e%20desenvolvimento%20motor%20na%20inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2026.

PAVARIN, Adriele de Oliveira; GARCIA, Maria Helena Ribeiro; DOS SANTOS, Gisele Vermelho; OKUMURA, Julio Hideyshi. A importância da brincadeira na educação infantil: explorando o desenvolvimento integral da criança. **Revista FAIP**, 2025. Disponível em: <https://revista.faip.edu.br/cloud/artigos/2025/05/20250515213508-0175.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2026.

QUEIROZ, Angela Maria Caetano; FERNANDES, Lorryne da Silva; BARROS, Atila. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 21, p. 1-29, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-importancia-das-atividades-ludicas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 13 ago. 2026.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 267-277, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94628214.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SOUZA, Letícia Carvalho. **Desenvolvimento cognitivo e o lugar do brincar na educação infantil**: a influência da ação pedagógica e do habitus no processo de aprendizagem. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/0e7493a9-4a77-436b-8601-8dca20318c2f/content> . Acesso em: 24 jul. 2026.

ENTRE O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Lohainy Cristina Almeida Jardim⁵²

Resumo

A formação inicial de professores possibilita ressignificar concepções sobre o trabalho docente por meio da articulação entre estudos teóricos e experiências práticas. Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens construídas na disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, articuladas às vivências da graduação em Pedagogia. A experiência evidenciou que currículo, planejamento e avaliação exigem observação, escuta e reorganização constante da prática pedagógica. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática fortalece uma identidade docente crítica, reflexiva, inclusiva e comprometida com a aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente; Planejamento pedagógico; Currículo; Avaliação; Inclusão.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens construídas na disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ministrada pela Prof.^a Dra. Sandra Novais Sousa, articulando os estudos sobre currículo, planejamento e avaliação às vivências da formação inicial em Pedagogia. Busca-se evidenciar como a aproximação entre teoria e prática contribuiu para ressignificar o planejamento pedagógico e fortalecer uma identidade docente comprometida com a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Na referida disciplina, a avaliação da aprendizagem foi composta por quatro atividades. A primeira, foi um Seminário em grupo, tendo como tema o ensino de ortografia para estudantes em processo inicial de aprendizagem da escrita. A segunda, foi a elaboração de uma sequência didática, que deveria necessariamente utilizar um livro de literatura infantil como motivador de um tema que perpassasse, de forma inter e transdisciplinar, todas as disciplinas que são responsabilidade dos pedagogos (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências), além de abordar os temas transversais Direitos Humanos, Educação Ambiental e Relações Étnico-raciais. A terceira atividade avaliativa consistiu na elaboração de um relatório sobre as 12h de observação realizadas em turmas de 3º, 4º ou 5º ano, incluindo um Caso de Ensino, produzido a partir de alguma situação observada na sala de aula ou no espaço escolar. E, por fim, a escrita de um memorial, composto por quatro narrativas formativas, sendo uma para cada módulo da disciplina⁵³. Neste relato de experiência, apresento um recorte do memorial produzido, centrando meu olhar para as reflexões tecidas ao longo da disciplina, mas, especialmente, para as aprendizagens possibilitadas pela elaboração de um planejamento para o 5º ano.

No primeiro módulo dessa disciplina, discutimos sobre profissionalidade, identidade e saberes da docência. Foi possível compreender que a formação inicial de professores constitui um processo

⁵² Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lohainy.jardim@ufms.br.

⁵³ Os módulos da disciplina foram: 1 - Profissionalidade, identidade e saberes da docência; 2 - Gestão do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões de disciplina e indisciplina; 3 - O exercício da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relações entre currículo, planejamento e avaliação; 4 - Aspectos atitudinais que envolvem questões de educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos que devem perpassar pelo universo infantil: ludicidade, projetos e sequências didáticas.

contínuo de construção de conhecimentos, saberes e identidades profissionais, marcado pela articulação entre estudos teóricos e experiências vivenciadas em diferentes contextos educativos e que, nesse percurso, as disciplinas do curso de Pedagogia contribuem para ampliar a compreensão sobre a complexidade do trabalho docente, favorecendo a reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas e dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Entre os elementos que compõem a prática docente e são objetos de estudo de diversas disciplinas do curso de Pedagogia currículo, planejamento e avaliação assumem papel fundamental, pois orientam as ações do professor e influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Entretanto, quando compreendidos apenas como instrumentos técnicos ou burocráticos, esses elementos reduzem a complexidade do trabalho pedagógico. Conforme destaca Pimenta (2012), os saberes docentes são construídos no diálogo permanente entre teoria e prática, sendo ressignificados ao longo da formação e da atuação profissional.

As discussões da disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, voltada especificamente ao trabalho pedagógico no 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, possibilitaram ampliar essa compreensão, evidenciando que o planejamento não se restringe à organização de conteúdos ou atividades, mas envolve um processo intencional que exige conhecimento da realidade dos estudantes, definição de objetivos, seleção de estratégias metodológicas e reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem. Hoffmann (2001) reforça que a avaliação deve assumir caráter mediador, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes e subsidiando o replanejamento das práticas pedagógicas.

No memorial, a escrita sobre as experiências vivenciadas permitiu ressignificar esses conceitos, evidenciando que o planejamento precisa ser flexível e reorganizado conforme as necessidades do cotidiano escolar. Essas vivências também mostraram que a aprendizagem ocorre de forma singular para cada criança, exigindo do professor sensibilidade, escuta e capacidade de adaptação.

Dessa forma, na próxima seção trago algumas reflexões sobre a experiência de elaboração de uma sequência didática interdisciplinar, articulando os componentes curriculares, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) e propostas de ensino contextualizadas. Esse processo evidenciou que planejar exige intencionalidade pedagógica, coerência entre objetivos, metodologias e avaliação, além da consideração das características dos estudantes.

Do planejamento prescrito à construção de uma prática pedagógica reflexiva

Ao iniciar os estudos da disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, minha compreensão sobre planejamento pedagógico ainda estava fortemente associada à organização de conteúdos, atividades e recursos didáticos. Embora reconhecesse sua importância, entendia-o principalmente como um documento para orientar a sequência das aulas. Com as discussões da disciplina, tornou-se evidente que planejar vai além da distribuição de conteúdos em um cronograma, configurando-se como um processo de reflexão contínua sobre as aprendizagens, os sujeitos envolvidos e as estratégias que favorecem a participação dos estudantes.

Essa compreensão foi sendo construída ao longo das leituras, discussões e, sobretudo, da elaboração de uma sequência didática interdisciplinar desenvolvida coletivamente. A proposta teve como tema o Pantanal Sul-Mato-Grossense, articulando História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Campo Grande, 2020). O planejamento integrou conteúdos relacionados ao território, cultura regional, preservação ambiental e uso consciente da água, evidenciando a importância da interdisciplinaridade para aprendizagens significativas.

Nesse processo, ficou evidente que elaborar uma sequência didática exige mais do que selecionar atividades: envolve definir objetivos coerentes, escolher metodologias adequadas, prever formas de acompanhamento da aprendizagem e articular diferentes áreas do conhecimento. Assim, cada decisão pedagógica revela concepções de educação, currículo e aprendizagem que orientam a prática docente.

Durante a elaboração da sequência didática, uma das maiores dificuldades foi mudar a forma como eu estava acostumada a pensar o planejamento. No início, minha preocupação era elaborar atividades que fossem interessantes para os alunos e, somente depois, procurar uma habilidade da BNCC que se relacionasse com elas. Com o desenvolvimento da disciplina, consegui compreender que o planejamento precisava seguir o caminho inverso: primeiro era necessário considerar os objetivos de aprendizagem e, a partir deles, pensar em atividades que realmente contribuíssem para o desenvolvimento das habilidades propostas. Essa foi uma mudança importante na minha forma de compreender o planejamento, pois passei a perceber que cada atividade precisava ter uma intenção pedagógica e não apenas preencher o tempo da aula.

O maior desafio foi a escolha de um livro de literatura infantil que pudesse orientar toda a sequência didática. Antes de chegar ao livro “Em cima daquela serra”, foi necessário trocar a obra algumas vezes, pois os livros escolhidos inicialmente não permitiam estabelecer as relações que precisávamos entre o tema Pantanal, as habilidades selecionadas e as atividades planejadas. Quando encontrei um livro que possibilitava estabelecer essas relações, consegui compreender melhor o que a professora havia proposto desde o início da disciplina. O livro deixou de ser apenas uma leitura e passou a orientar todo o planejamento. A partir dele foi possível, por exemplo, relacionar a serra apresentada na história com a Serra de Maracaju, aproximando o contexto da narrativa da realidade dos estudantes e desenvolvendo atividades que dialogavam com o tema escolhido.

Outra dificuldade foi pensar na transição entre Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências sem perder de vista o Pantanal e os temas transversais que precisavam ser trabalhados. Em alguns momentos pensei que seria impossível utilizar um único livro para desenvolver duas semanas de aulas envolvendo todas essas disciplinas. A maior dificuldade foi em Língua Portuguesa, pois, apesar das possibilidades de leitura e produção textual, nem sempre era simples manter a relação com o tema sem que as atividades se tornassem repetitivas. Nas demais disciplinas, essa integração aconteceu de forma mais natural. Em História foi possível trabalhar os povos do Pantanal; em Geografia, aspectos relacionados à Serra de Maracaju e ao território; em Ciências, a preservação da água, o Aquífero Guarani e a conservação ambiental; e, em Matemática, pesquisas, tabelas e gráficos relacionados ao uso da água. Depois que consegui compreender como uma disciplina poderia dar continuidade à outra, mantendo o mesmo tema, o planejamento passou a fazer muito mais sentido.

Um momento que exigiu bastante reflexão foi a elaboração das avaliações. No início, a maior dificuldade foi pensar como seria possível verificar se os objetivos de aprendizagem realmente haviam sido alcançados. Até então, minha preocupação estava voltada principalmente para as atividades, mas durante a construção da sequência didática percebi que também era necessário pensar nos instrumentos e nas formas de registro que permitiriam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Isso fez com que eu compreendesse melhor a diferença entre simplesmente aplicar uma atividade e utilizá-la como parte do processo de avaliação. Assim, passei a entender que a avaliação não acontece apenas por meio de uma prova, mas durante todo o desenvolvimento da sequência, considerando as produções dos estudantes, sua participação, as discussões realizadas em sala, os cartazes, os gráficos, os registros escritos e as apresentações desenvolvidas ao longo das aulas.

Foi durante esse processo que consegui compreender melhor o que a professora discutia ao longo da disciplina sobre a intencionalidade do planejamento. Antes, eu entendia o planejamento muito mais como uma organização dos conteúdos e das atividades que seriam desenvolvidos em sala

de aula. Ao elaborar a sequência didática, percebi que todas as escolhas feitas pelo professor, desde o livro utilizado até as metodologias, as atividades e as avaliações, precisam estar relacionadas aos objetivos de aprendizagem definidos anteriormente. Assim, as atividades deixaram de ser escolhidas apenas porque eram interessantes ou diferentes e passaram a ter uma finalidade pedagógica clara, fazendo com que todo o planejamento tivesse mais sentido.

As doze horas de observação realizadas no Ensino Fundamental também contribuíram para ampliar essa reflexão. Durante esse período, percebi que as aulas observadas estavam organizadas principalmente a partir dos conteúdos previstos para cada disciplina e do uso frequente do livro didático. Embora a professora utilizasse outros recursos e conduzisse bem a turma, não observei uma integração entre as disciplinas semelhante à que procurei construir na sequência didática. História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa eram trabalhadas separadamente, cada uma com seus conteúdos, sem um tema que estabelecesse relações entre elas.

Essa observação fez com que eu refletisse sobre a proposta desenvolvida durante a disciplina e percebesse que um planejamento elaborado a partir dos objetivos de aprendizagem, articulando diferentes áreas do conhecimento em torno de um mesmo tema, pode tornar as aulas mais significativas e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, compreendi que a flexibilidade discutida ao longo da disciplina não elimina a importância do planejamento. Pelo contrário, quanto mais intencional ele for, maiores são as possibilidades de o professor realizar adaptações sem perder de vista aquilo que pretende que os alunos aprendam.

As discussões da disciplina também ampliaram a compreensão sobre o currículo, que antes era entendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados. Os estudos permitiram perceber que o currículo envolve escolhas sobre quais conhecimentos são valorizados na escola e como contribuem para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, planejar significa propor experiências que vão além da aprendizagem de conteúdos, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico, da participação e do respeito às diferenças.

Outro aspecto ressignificado foi a avaliação. Ao longo da elaboração da sequência didática, compreendeu-se que ela não se limita aos resultados finais, mas envolve o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. As contribuições de Hoffmann (2001) reforçam a avaliação como função mediadora, que orienta decisões pedagógicas e o replanejamento das ações. Dessa forma, planejamento e avaliação passam a constituir processos articulados e indissociáveis.

A elaboração da sequência didática representou um importante momento de aprendizagem na formação inicial, ao evidenciar que o planejamento precisa ser intencional, contextualizado e flexível. Concomitantemente ao curso da referida disciplina, eu estava realizando o Estágio Obrigatório II, em uma turma de crianças com 5 e 6 anos. E foi no estágio que essas reflexões se aprofundaram, pois a prática revelou que nenhum planejamento antecipa todas as situações da sala de aula. A realidade escolar exige sensibilidade, escuta e reorganização constante das ações pedagógicas, respeitando os diferentes modos de aprender das crianças.

Foi justamente uma dessas situações vivenciadas nesse estágio que provocou uma das reflexões mais significativas da formação, contribuindo para a ressignificação da compreensão sobre planejamento, currículo e avaliação, aspectos que atravessam toda a Educação Básica e que estavam sendo discutidos na disciplina de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Ao acompanhar o trabalho das professoras, notei que situações inesperadas surgiam durante as atividades, exigindo adaptações e reorganizações constantes para atender às necessidades das crianças. Durante uma atividade, a professora regente afirmou que uma criança provavelmente não participaria, por apresentar resistência a materiais com diferentes texturas. No entanto, optou-se por não antecipar limitações, e a criança foi convidada a participar junto aos colegas, respeitando seu tempo e suas escolhas. Aos poucos, ela se envolveu na proposta, explorou os materiais e permaneceu participativa durante a atividade.

Essa vivência provocou uma reflexão importante sobre a prática docente, pois evidenciou como expectativas prévias podem limitar as possibilidades de participação das crianças. Quando determinadas características passam a definir o que uma criança “é capaz” ou “não capaz” de realizar, corre-se o risco de restringir seu desenvolvimento antes mesmo da experiência.

Compreendi, assim, que a aprendizagem não ocorre de forma homogênea. Cada criança constrói relações próprias com o conhecimento, possui diferentes tempos de aprendizagem e responde de maneiras diversas às propostas pedagógicas. Por isso, o planejamento precisa considerar essas singularidades e manter-se aberto às mudanças ao longo do processo educativo.

As discussões da disciplina também ampliaram a compreensão sobre o currículo, antes visto apenas como uma organização de conteúdos. Os estudos permitiram entendê-lo como um conjunto de escolhas sobre quais conhecimentos são valorizados pela escola e quais experiências são proporcionadas às crianças, refletindo concepções de educação e formação humana.

Embora a BNCC reforce o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, bem como, de modo semelhante, o Referencial Curricular da Reme destaque a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil e valorizem a participação ativa das crianças, no cotidiano escolar, entretanto, foi possível perceber situações em que havia uma forte preocupação em cumprir o planejamento, mesmo quando as crianças demonstravam outras necessidades de aprendizagem. Essa realidade evidenciou a importância de compreender o documento curricular em sua dimensão política e não neutra, pois, ainda que o discurso oficial traga uma determinada concepção de ensino e aprendizagem, a quantidade de habilidades que devem ser trabalhadas acaba imprimindo uma característica conteudista ao trabalho docente, mesmo na educação infantil. Nessa perspectiva, será que no cotidiano das escolas, frente às exigências institucionais e curriculares, o planejamento é utilizado como instrumento de mediação do ensino, ou apenas como organização de atividades?

Outro aspecto que se fortaleceu ao longo dessa experiência foi a compreensão sobre o papel da avaliação no processo educativo. Antes da formação inicial, a avaliação era frequentemente associada à atribuição de notas e à verificação da aprendizagem. Com os estudos da disciplina e as observações no estágio, foi possível ampliar essa compreensão, entendendo-a como acompanhamento contínuo do percurso de aprendizagem das crianças, considerando seus avanços, dificuldades e potencialidades.

As reflexões de Hoffmann (2001) contribuíram para essa mudança de perspectiva ao defender uma avaliação mediadora, integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, avaliar não se limita a um momento de verificação ou classificação, mas constitui uma prática permanente de observação, escuta e intervenção pedagógica.

Embora o estágio tenha ocorrido na Educação Infantil, foi possível perceber que essa concepção de avaliação se estende a toda a Educação Básica. Em diferentes situações, observou-se que as professoras avaliavam as crianças a partir de suas participações, interações, falas e brincadeiras, produzindo registros que orientavam novas intervenções. Essa vivência evidenciou que avaliar exige atenção aos processos de aprendizagem, e não apenas aos resultados.

Ao mesmo tempo, algumas situações despertaram inquietações, especialmente quando a preocupação com o cumprimento das atividades previstas reduzia o tempo de escuta e de valorização das formas de expressão das crianças. Essas experiências evidenciaram que a qualidade da prática pedagógica depende menos da execução do planejamento e mais da capacidade de interpretar as situações vividas e reorganizar as ações pedagógicas.

Compreende-se que currículo, planejamento e avaliação não são dimensões isoladas, mas articuladas no trabalho docente, exigindo do professor conhecimento teórico, sensibilidade e constante reflexão sobre a prática. Ensinar, portanto, envolve criar condições para que todas as crianças participem, aprendam e desenvolvam suas potencialidades.

As experiências vivenciadas também contribuíram para ressignificar a compreensão sobre a profissão docente. Antes da graduação, eu acreditava que ser professor estava relacionado principalmente ao domínio de conteúdos e à organização de aulas. Atualmente, compreendo que esses elementos são importantes, mas insuficientes, sendo essencial a escuta, a observação e a reflexão constante sobre as necessidades dos estudantes e sobre a própria prática.

Esse movimento dialoga com Pimenta (2012), ao afirmar que os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Da mesma forma, Nono e Mizukami (2002) destacam que a análise das experiências vividas contribui para a compreensão da complexidade do trabalho docente e para a construção de novas formas de atuação.

Ao revisitar essa experiência, compreendo que ela ultrapassa a aprendizagem de procedimentos pedagógicos, constituindo-se como um processo formativo que permite questionar concepções anteriores, reconhecer a importância da flexibilidade no planejamento e valorizar as diferentes formas de aprendizagem das crianças.

Pude refletir que ensinar não significa executar um planejamento previamente elaborado, mas construir, junto às crianças, experiências de aprendizagem que respondam às demandas do cotidiano escolar, ou seja, interpretar continuamente as respostas das crianças, reavaliar suas decisões pedagógicas e construir novas possibilidades de intervenção. Essa compreensão representa uma das aprendizagens mais significativas da disciplina: contribuiu para ressignificar a forma de entender o trabalho docente e reforçou a importância da articulação entre teoria e prática na constituição da identidade docente.

Considerações Finais

A formação inicial em Pedagogia constitui um processo complexo, contínuo e marcado pela articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexões sobre a realidade educacional. A escrita do memorial na disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, articulando os conceitos e teorias discutidos nos quatro módulos com as vivências no curso como um todo e, especialmente, na disciplina de estágio, possibilitou-me compreender que a constituição da identidade docente ocorre gradativamente, a partir da análise crítica das experiências vividas e da ressignificação constante das concepções sobre ensino, aprendizagem, currículo, planejamento e avaliação.

Como resultados dessas reflexões, aponto a compreensão de que o planejamento pedagógico não pode ser utilizado como um instrumento rígido ou meramente burocrático, mas como um processo dinâmico, intencional e flexível, que se constrói a partir da realidade dos estudantes e das interações estabelecidas no cotidiano escolar. Da mesma forma, o currículo se apresenta como um campo de escolhas pedagógicas e culturais que influencia diretamente a formação dos sujeitos, ultrapassando a simples organização de conteúdos.

No que se refere à avaliação, observei a importância de uma perspectiva formativa e mediadora, capaz de acompanhar os processos de aprendizagem e subsidiar a reorganização das práticas pedagógicas. Essa compreensão reforça a necessidade de um olhar atento às singularidades das crianças, considerando seus diferentes ritmos, modos de participação e formas de expressão.

Refletir sobre as experiências vivenciadas durante o estágio, à luz das discussões realizadas na disciplina de Prática de Ensino, contribuiu de maneira significativa para a ressignificação dessas concepções, evidenciando a distância existente entre o planejamento previamente elaborado e a complexidade da prática pedagógica em sala de aula. Situações cotidianas demonstraram que ensinar exige sensibilidade, escuta, observação e abertura para reorganizar caminhos, reconhecendo que a aprendizagem se constrói de forma singular e não linear.

Concluo, portanto, que a articulação entre teoria e prática constitui um elemento fundamental na formação inicial de professores, pois possibilita a construção de uma postura crítica, reflexiva e

comprometida com uma educação inclusiva e de qualidade. Reafirmo, ainda, que a docência é um processo em permanente construção, que exige estudo contínuo, reflexão sobre a prática e compromisso ético com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a transformação social por meio da educação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Campo Grande, MS). **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme)**. Campo Grande, MS: SEMED, 2020.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A LEITURA DE DELEITE NO COTIDIANO ESCOLAR

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Lucas da Silva Oliveira⁵⁴
Vinicius Bezerra Lima⁵⁵
Aine Souza dos Santos⁵⁶
Marta Costa Beck⁵⁷

Resumo

Este relato de experiência analisa a formação docente de pibidianos, estudantes de Pedagogia no cotidiano da Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes. A problemática emergiu ao observar-se que, diante de turmas numerosas, graduandos frequentemente enfrentavam dificuldades em selecionar estratégias pedagógicas eficazes para otimizar o aproveitamento educacional das crianças. Como ação interventiva, planejou-se e executou-se a mediação de leituras de deleite com clara intencionalidade pedagógica. Os achados demonstram que a prática intencional superou o isolamento e o sentimento de desorientação dos acadêmicos. Conclui-se que o Pibid atua como espaço nuclear de desenvolvimento profissional, transformando a prática em campo de pesquisa e reflexão.

Palavras-chave Iniciação à Docência; Prática Pedagógica; Leitura de Deleite; Cotidiano Escolar; Ensino Fundamental.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma oportunidade valiosa de formação, pois permite que o aprendizado da faculdade se conecte diretamente com o dia a dia das escolas. Dentro desse cenário, compreende-se que a teoria e a prática não devem caminhar separadas. Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2006) esclarecem que no cerne da desvalorização da prática está a constatação de que o curso superior frequentemente "não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica". Afastando-se da ideia de que ser professor é apenas repetir receitas prontas ou imitar modelos tradicionais, a iniciação à docência deve ser vista como uma atividade investigativa. É nesse espaço coletivo que o trabalho deixa de ser solitário e ganha força no planejamento conjunto entre os colegas, pois, como apontam Fullan e Hargreaves (2000, p. 19), diante de exigências complexas, é fundamental que os docentes "[...] trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos."

A importância de escrever este relato está na necessidade de debater os desafios reais que os futuros professores enfrentam ao entrar em salas de aula populosas. Entender como o conhecimento acadêmico se transforma em ferramentas práticas é essencial para fortalecer a identidade e a confiança do graduando. Muitas propostas falham porque ignoram os propósitos e as biografias dos sujeitos.

⁵⁴ Estudante de Pedagogia Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bolsista Pibid, lucas_s_oliveira@umfs.br.

⁵⁵ Estudante de Pedagogia Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bolsista Pibid, lima_bezerra@ufms.br.

⁵⁶ Professora nas Escolas: Domingos Gonçalves Gomes e Prof^a Iracema de Souza Mendonça, bolsista Pibid, ainessg@hotmail.com.

⁵⁷ Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bolsista Pibid, marta.beck@ufms.br.

Como explicam Fullan e Hargreaves (2000, p. 36), “[...] precisamos respeitar os conhecimentos e as ideias que os professores já possuem e tomá-los como um ponto de partida.” Por isso, registrar e analisar as ações criadas na iniciação à docência ajuda a transformar o estudante em um profissional crítico, capaz de pensar por si mesmo e criar soluções conscientes para o ambiente escolar.

Este trabalho nasceu de um problema real vivenciado durante as atividades do Pibid na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Ao se depararem com uma turma numerosa de Ensino Fundamental, os acadêmicos de Pedagogia frequentemente se sentiam perdidos sobre quais metodologias utilizar para aproveitar bem o tempo pedagógico e garantir o aprendizado das crianças. Salas de aula superlotadas tendem a aumentar a insegurança de quem está começando. De acordo com Zabala (1998, p. 198), em modelos de ensino convencionais, presume-se frequentemente “[...] que as diferenças entre os alunos das mesmas idades não são motivo suficiente para mudar as formas de ensino”. Diante de turmas cheias, o risco é focar apenas no controle técnico da disciplina, deixando de lado o afeto e a atenção individual. Diante desse impasse, percebeu-se que era preciso criar uma intervenção intencional que unisse o conhecimento, o prazer e a imaginação, elegendo a leitura de deleite como a estratégia principal para aproximar os pibidianos dos alunos.

Portanto, o objetivo deste relato de experiência é analisar como a leitura de deleite, realizada com um objetivo pedagógico bem definido, serve como estratégia para o desenvolvimento profissional de pibidianos diante dos desafios de uma sala de aula numerosa. Busca-se investigar como essa prática intencional ajuda os acadêmicos a superarem a insegurança do início da docência, organizando suas ações de forma estratégica. Conforme defende Nóvoa (2009, p. 23), “[...] o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores.” Assim, busca-se transformar a rotina da escola em um legítimo campo de aprendizado, pesquisa e reflexão sobre a prática.

A leitura deleite: intencionalidade pedagógica e estratégias de leitura no 4º Ano A

A experiência pedagógica aqui relatada e documentada com figuras abaixo, foi vivenciada junto à turma do 4º ano A do Ensino Fundamental na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. No início do ano letivo, as atividades de iniciação à docência foram conduzidas de maneira individual; contudo, a partir do segundo bimestre, ocorreu a inserção de outro graduando do curso de Pedagogia na mesma sala de aula. Essa transição permitiu que o trabalho deixasse de ser uma tarefa solitária e se transformasse em uma oportunidade de colaboração mútua, uma vez que, diante de exigências complexas, a troca e o planejamento conjunto ajudam a fortalecer os conhecimentos dos futuros professores. Desde o princípio, a turma se caracterizava por ser numerosa, o que gerava o desafio constante de encontrar caminhos que não reduzissem a docência a uma mera “instrumentalização técnica” voltada apenas para o controle disciplinar. Para enfrentar essa realidade, instituiu-se a prática sistemática da leitura de deleite no cotidiano escolar, fundamentada em uma clara intencionalidade pedagógica.

A primeira estratégia adotada envolveu a obra literária “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce. A escolha desse livro baseou-se no apelo estético de suas ricas ilustrações, fundamentais para que a narrativa pudesse ser vista e compreendida por qualquer estudante, independentemente de sua localização física na sala de aula. O objetivo inicial era analisar como as crianças reagem às contações, utilizando a leitura como um instrumento de aproximação e diálogo. Logo na primeira intervenção, percebeu-se uma turma extremamente engajada e animada em ouvir e interagir com a história. No entanto, essa intensa participação revelou-se uma faca de dois gumes: Zabala (1998) adverte que, se o docente não atuar de forma estratégica, delimitando e organizando as variáveis educativas como o tempo e o agrupamento, o envolvimento espontâneo pode converter-se em desorganização e comprometer a aprendizagem reguladora. A gestão da sala numerosa, portanto,

exigiu uma postura atenta para equilibrar o entusiasmo dos alunos com os limites necessários à condução da atividade.

Conforme a intervenção avançava, novos desafios se impuseram, demonstrando que a prática pedagógica se constrói por meio de tentativas, erros e reorientações estratégicas. Ao introduzir o livro “O Menino, a Toupeira, a Raposa e o Cavalo”, de Charlie Mackesy, constatou-se que a obra não cativou os estudantes. Apesar da frustração inicial, esse distanciamento foi compreendido sob a ótica de que a resposta dos alunos a uma proposta de intervenção é sempre uma hipótese de trabalho e não um resultado garantido. Sabendo que a recepção literária depende das singularidades e dos interesses do grupo, buscou-se uma mudança de rota em direção a uma literatura mais complexa e intrigante: “O Chupa-Tinta”, de Éric Sanvoisin. Esse livro, caracterizado por poucas ilustrações, mas por uma narrativa envolvente e misteriosa, conquistou a atenção absoluta da classe. A partir de então, compreendeu-se que o mistério era o elemento que verdadeiramente mobilizava o interesse daquela turma de quarto ano.

A partir dessa descoberta, a rotina de leitura foi reorganizada em parceria com o segundo graduando. A dinâmica passou a ocorrer em semanas alternadas, sendo que cada pibidiano lia dois capítulos por vez. Para garantir a continuidade da história e a articulação do conhecimento, realizava-se sempre uma recapitulação coletiva dos capítulos anteriores com os estudantes. Esse processo evidenciou que o professor atua, em certa medida, como um ator de si mesmo no espaço da sala de aula, interpretando personagens e modulando a voz para capturar a atenção de seus telespectadores: os alunos. De acordo com Nóvoa (2009), a docência envolve um “tacto pedagógico”, uma capacidade de relação, comunicação e serenidade que cruza de forma inevitável as dimensões profissionais com as características pessoais do educador. Ao encarnar a narrativa, o futuro professor constrói um canal de cumplicidade que legitima a sua presença pública e transforma a escola em um legítimo espaço de socialização profissional.

O registro e a roda: a intervenção didática a partir dos “Pequenos Chupa-Tintas”

Quando a leitura de “O Chupa-Tinta” alcançou a metade da obra, planejou-se uma atividade diagnóstica e contextualizada intitulada “Uma atividade para os pequenos chupa-tintas”. A intenção pedagógica da tarefa dividia-se em dois blocos integrados: o primeiro buscava investigar os conhecimentos históricos sobre o surgimento da escrita e a organização dos primeiros povos nômades e sedentários; o segundo propunha uma articulação geográfica com a cartografia, instigando os alunos a utilizarem a imaginação para escolher e “saborear” um tipo específico de mapa, justificando a escolha por meio de uma produção textual e de uma ilustração. O desenho, nesse cenário, funcionou como uma recompensa lúdica para as crianças após a escrita do texto, servindo como um elemento que estimula a criatividade e a expressão de sentimentos.

Antes de encaminhar a folha impressa, iniciou-se uma nova estratégia de diálogo inspirada na dinâmica de rodas proposta por Cecília Warschauer (1993). Graças à abertura concedida pela professora regente da sala (uma postura que rompe com o isolamento tradicional e favorece a experimentação pedagógica no cotidiano), o espaço físico foi reorganizado para que as crianças pudessem debater as ideias do livro. Warschauer (1993) aponta que a Roda é um momento privilegiado para o aprendizado e o exercício da participação, tendo a experiência dialógica como eixo central. Embora tenham ocorrido conversas paralelas decorrentes do tamanho da turma, a recepção foi extremamente positiva, gerando trocas e interações intelectuais muito válidas entre os estudantes. A intencionalidade da roda era preparar o terreno para a atividade escrita, despertando o entusiasmo coletivo de tal forma que, embora a tarefa tenha sido pensada para casa, muitos alunos, tomados pela ansiedade e pelo interesse, queriam realizá-la imediatamente na própria sala de aula.

A análise das produções textuais serviu como um valioso instrumento de avaliação integradora, oferecendo um diagnóstico real sobre as aprendizagens construídas e sobre o universo

particular de cada estudante, distanciando a avaliação de uma simples métrica punitiva ou quantitativa. Para preservar a identidade das crianças, utilizou-se pseudônimos nas análises de suas respostas. Ao serem questionados sobre qual mapa escolheriam saborear se fossem chupa-tintas por um dia, as respostas revelaram uma complexa fusão de saberes. O Aluno Dias (10 anos), por exemplo, escreveu que escolheria o mapa físico pois “[...] ele deve ter o gosto refrescante dos rios e o frescor das densas florestas tropicais”. Noutra folha, a Aluna Noites (10 anos) justificou sua escolha pelo mapa físico afirmando que ele “[...] tem contato com a natureza por exemplo: rios, montanhas e florestas. Para mim ele é muito legal, natural e litorânea.” Ambas as produções textuais demonstram uma apropriação consolidada dos conceitos geográficos e factuais da cartografia física, convertidos em imagens poéticas pelo estímulo da literatura infantil.

Por outro lado, o Aluno Tardes (9 anos) optou por outra categoria cartográfica ao relatar: “O mapa Econômico ele deve ter um sabor de indústrias, plantações e comércios. Por isso que eu escolheria ele.” A resposta dos estudantes, apesar de apresentarem pequenos desvios ortográficos naturais para a faixa etária, evidencia uma clara compreensão das variáveis que compõem o espaço geográfico econômico. Essas produções escritas funcionam como um grande presente para a formação docente: é por meio desse registro individual que o professor consegue analisar, em uma perspectiva de visão geral, onde residem as dificuldades gramaticais e onde desabrocham as potencialidades criativas de cada criança. Em alguns casos, notou-se o suporte ou a “ajudinha” dos pais na elaboração das tarefas em casa; longe de ser um problema, esse envolvimento familiar enriquece o olhar do educador, permitindo enxergar a criança para além de um aluno unidimensional e técnico, conferindo-lhe forma, história e contexto.

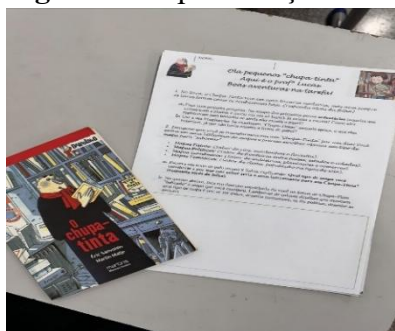
O recolhimento dessas atividades gerou um espanto positivo: praticamente toda a turma realizou e entregou os exercícios propostos, sendo que as raras exceções se restringiram às faltas escolares no período. A observação cuidadosa dos materiais revelou que o desenho desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Muitas vezes, elas se esforçam intensamente para fazer com que os elementos visuais contem aquilo que pretendem expressar na escrita, mesmo quando se confundem com as palavras no texto escrito. Zabala (1998) argumenta que é através dessa manifestação complexa que se torna possível avaliar os conceitos atitudinais ligados aos factuais e conceituais, uma vez que o saber fazer e o ser se expressam de forma integrada na ação prática do aluno. O desenho do estudante que ilustra a si mesmo na forma de um chupa-tinta, utilizando um canudo para sorver a tinta de um mapa composto por montanhas detalhadas, rios e nuvens, corporifica o ápice de uma aprendizagem significativa, onde o conteúdo escolar ganha escopo, afetividade e real sentido para a vida.

Após a finalização do primeiro livro, a busca por novas leituras revelou uma verdadeira “mina de ouro”: a descoberta de uma coleção inteira de outras obras pertencentes ao mesmo universo literário e escritas pelo mesmo autor. Antes de dar continuidade à série, realizou-se uma leitura de transição utilizando uma edição pop-up de “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, com o intuito de explorar diferentes suportes visuais e táteis no cotidiano escolar. Contudo, a verdadeira emoção e o ápice do engajamento do 4º ano A ocorreram com a introdução do volume intitulado “A Cidade dos Chupa-Tintas”. Como o período letivo já se aproximava das férias escolares, organizou-se uma nova dinâmica em parceria com o coautor deste relato: a leitura de mais capítulos por sessão, permitindo concluir a narrativa em duas semanas. Como atividades contextualizadas finais desse ciclo, propôs-se que as crianças produzissem a capa, a contracapa e a sinopse de um livro autoral. Embora pudessem se inspirar no universo do Chupa-Tinta, a prioridade residia na livre criação e na autoria das próprias histórias, permitindo-lhes vivenciar a descoberta da palavra escrita como algo essencial à vida.

Essa última intervenção, rica em envolvimento, colocou os pibidianos diante de um conflito didático muito comum no exercício docente: a gestão do tempo frente à imprevisibilidade da sala de

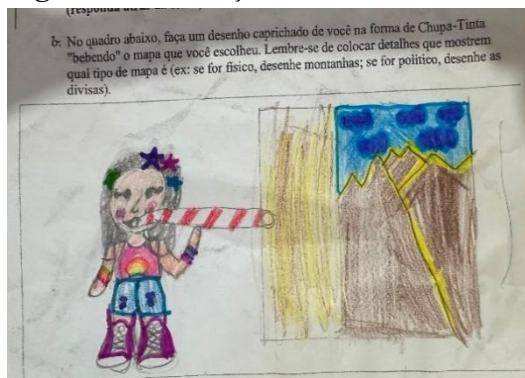
aula. A princípio, não se tinha a noção de que a complexidade da produção textual e artística demandaria duas aulas inteiras para ser concluída pelas crianças. Felizmente, a parceria com a professora regente (que ofereceu apoio constante e não permitiu que a atividade atrapalhasse o andamento dos conteúdos do bimestre) foi crucial para o sucesso da proposta. O tempo escolar expandido justificou-se pela intencionalidade pedagógica de ampliar e valorizar a criatividade dos alunos. Como resultado, a turma produziu obras diversas e cheias de personalidade, como o livro “O Homem Cão 3” (focado em uma narrativa de ação, comédia e surpresas) e “O Dente Macabro” (uma narrativa focada em mistérios e monstros). Pimenta e Lima (2006) destacam que o cotidiano profissional exige uma “epistemologia da prática”, ou seja, a valorização da experiência como um momento vivo de construção de saber, onde as incertezas cotidianas e a flexibilidade do planejamento potencializam o graduando como um legítimo profissional docente.

Figura 1 – Apresentação da atividade-contexto de “O chupa-tinta” de Eric Savoisin



Fonte: Autoria própria (2026).

Figura 2 – Produção da atividade-contexto da aluna “Noites”



Fonte: Autoria própria (2026).

Figura 3 – Produção de capa e contracapa durante atividade contexto



Fonte: Autoria própria (2026).

Figura 4 – Produção de capa e contracapa durante atividade contexto



Fonte: Autoria própria (2026).

Considerações Finais

O intuito principal deste relato de experiência foi alcançado com sucesso, demonstrando que a inserção da leitura de deleite, quando guiada por uma clara intencionalidade pedagógica, atua como uma ferramenta altamente eficaz para o desenvolvimento profissional de futuros professores diante dos complexos desafios de uma sala de aula numerosa. A vivência prática no Pibid evidenciou que a gestão de uma turma populosa não deve se reduzir ao controle disciplinar técnico ou à reprodução cega de modelos tradicionais de ensino. Pelo contrário, ao transformar a leitura lúdica em um espaço de diálogo coletivo, de escuta atenta e de manifestação expressiva por meio de produções textuais e desenhos, foi possível construir um ambiente de cumplicidade que transformou a rotina escolar em um campo fértil de pesquisa e reflexão conjunta entre os pares.

Esta experiência contribui significativamente para o campo da Educação ao reafirmar a escola pública como o *locus* central e insubstituível da formação docente em serviço. O relato mostra à comunidade acadêmica que a formação inicial não pode se estruturar de maneira isolada ou puramente teórica nos bancos universitários; ela necessita imergir na realidade viva e imprevisível das salas de aula. O erro, a frustração com uma leitura que não cativa e a necessidade de reorientar as estratégias no meio do percurso são elementos valiosos que só a prática em contexto é capaz de ensinar. Assim, este trabalho serve como um convite para que os cursos de licenciatura valorizem a postura investigativa dos graduandos, incentivando-os a se tornarem intelectuais críticos e reflexivos, capazes de ouvir os propósitos dos estudantes e de reinventar o fazer pedagógico diariamente.

Referências

BECK, Marta Costa. A formação dos professores no cotidiano das escolas. In: OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino; BECK, Marta Costa (orgs.). **Cotidiano**: Cidade, Educação e Cidadania. Campo Grande: UFMS, 2011. p. 153-170.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje). São Paulo: Quíron; Brasília: INL/MEC, 1981.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. A literatura infantil: história, teoria, análise (1981), de Nelly Novaes Coelho: um discurso de fronteira. *In*: MORTATTI, Maria Rosario Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (orgs.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 207-240.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 19 jul. 2026.

SANVOISIN, Éric. **A Cidade dos Chupa-Tintas**. Ilustrações de Olivier Latyk. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANVOISIN, Éric. **O Chupa-Tinta**. Ilustrações de Martin Matje. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARSCHAWER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

A ESCUTA, O OLHAR E A PRÁTICA DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Luciane de Jesus Velasquez⁵⁸

Resumo

Este relato de experiência apresenta reflexões construídas a partir da atuação docente na Educação Infantil inclusiva, com crianças de dois anos de idade. O estudo aborda os desafios e possibilidades encontrados no cotidiano escolar diante das diferentes necessidades relacionadas ao desenvolvimento, à comunicação e à interação das crianças. Tem como objetivo refletir sobre a importância do olhar sensível do professor, da observação pedagógica e da articulação entre escola, família e serviços especializados da Semed para garantir os direitos das crianças público-alvo da Educação Especial. A experiência evidencia que práticas inclusivas exigem escuta, planejamento, diálogo e ações colaborativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão escolar; Prática docente; Família; Educação Especial.

Introdução

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse espaço que são construídas experiências fundamentais relacionadas à aprendizagem, à interação social, à comunicação, à autonomia e à construção da identidade. Nesse contexto, o professor possui um papel significativo, pois acompanha diariamente as vivências das crianças, observando suas formas de aprender, suas potencialidades, seus desafios e suas necessidades, tornando-se um importante mediador no processo de desenvolvimento infantil.

O presente relato de experiência surge a partir da minha atuação como professora da Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, com o objetivo de refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes no processo de inclusão escolar de crianças com diferentes necessidades educacionais. A experiência foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2026, em uma turma composta por crianças de dois e três anos de idade, envolvendo situações relacionadas à comunicação, interação, socialização, desenvolvimento integral e participação nas atividades pedagógicas, evidenciando a importância de práticas docentes sensíveis e inclusivas.

A escrita deste relato nasceu das inquietações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, especialmente diante de crianças que apresentavam diferentes formas de aprender e se desenvolver. Durante a prática docente, observei algumas dificuldades relacionadas à comunicação, à interação com os colegas e adultos, à participação nas propostas pedagógicas e à resposta aos estímulos oferecidos. Essas situações despertaram a necessidade de compreender melhor como o olhar atento do professor pode contribuir para identificar necessidades, construir estratégias pedagógicas e favorecer a inclusão escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assegura a articulação de políticas públicas e, na primeira infância, garante diagnóstico e intervenção precoces, além de serviços de habilitação e reabilitação, visando ao desenvolvimento, à saúde e à qualidade de vida das crianças com deficiência.

⁵⁸ Doutoranda em Educação UCDB, Mestre em Educação UCDB, professora da Rede Municipal de Ensino de Corumbá e Ladário, Bolsista Capes PROSUC, membro Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente/GEBEM (CNPq). E-mail: velasquez.lu@hotmail.com.

Nesse processo, compreendi que o professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas um mediador que cria oportunidades para que a criança avance em seu desenvolvimento por meio das interações e experiências construídas no ambiente escolar. Conforme destaca Vygotsky (1998, p. 126), “[...] a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Dessa forma, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa valorizar as interações sociais como elementos fundamentais para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças.

A inclusão escolar constitui outro conceito central deste relato, compreendida como um direito de todas as crianças, garantindo não apenas o acesso ao espaço escolar, mas também condições para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para Mantoan (2022), a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola ou às adaptações estruturais, mas envolve uma transformação na maneira como a instituição compreende a diversidade e organiza suas práticas pedagógicas.

Para Benitez *et al.* (2017), a identificação das necessidades específicas dos estudantes com deficiência deve ocorrer desde a primeira infância, possibilitando intervenções precoces e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Os autores ressaltam que a ausência de estímulos e ações sistematizadas na Educação Infantil pode comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, comunicacionais e motoras, ocasionando dificuldades que podem se intensificar ao longo da escolarização. Assim, a implementação de estratégias inclusivas desde os primeiros anos é essencial para reduzir defasagens educacionais, promover a aprendizagem e garantir a participação plena dos estudantes no processo escolar.

A partir da experiência vivenciada, percebo que incluir significa olhar para cada criança em sua singularidade, reconhecer suas potencialidades e construir caminhos que possibilitem sua participação nas experiências educativas. Isso exige repensar o planejamento, as estratégias de ensino e as relações estabelecidas no cotidiano escolar, compreendendo que cada criança possui seu próprio ritmo e diferentes formas de aprender.

Como o olhar docente, articulado ao trabalho da gestão escolar, da coordenação pedagógica e do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI), pode contribuir para a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil?

Assim, este relato tem como objetivo refletir sobre a importância do olhar docente na identificação das necessidades educacionais das crianças na Educação Infantil, destacando o papel da observação pedagógica, da mediação do professor e da articulação entre escola, família e rede de apoio na construção de práticas inclusivas. A relevância deste estudo está em evidenciar que a inclusão acontece diariamente nas pequenas ações, nas relações estabelecidas e na busca constante por práticas que valorizem as possibilidades de desenvolvimento de cada criança.

Caminhos metodológicos da experiência

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir da minha vivência como professora da Educação Infantil no contexto da inclusão escolar. A experiência foi realizada no primeiro semestre de 2026, em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, em uma turma de Nível II, composta por 18 crianças com idades entre dois a três anos, matriculadas em período integral.

No cotidiano da sala de aula, acompanhei as experiências, interações e aprendizagens das crianças, juntamente com duas técnicas de Educação Infantil e uma profissional de apoio educacional, buscando desenvolver práticas que favorecessem a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

O relato aborda a experiência vivenciada com crianças que apresentavam dificuldades relacionadas à comunicação, interação, socialização e aprendizagem, destacando a importância do

olhar atento do professor na identificação das necessidades educacionais e na construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

As reflexões foram construídas a partir das observações realizadas diariamente, dos registros pedagógicos, das interações com as crianças, do diálogo com as famílias e da articulação com a equipe escolar e o Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI). Dessa forma, busca-se compreender os desafios e as possibilidades encontrados na construção de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Contextualização da experiência: desafios encontrados no cotidiano da Educação Infantil

A experiência relatada foi vivenciada por uma professora da Educação Infantil, com trajetória profissional iniciada em 2012, em uma turma de crianças de dois anos de idade de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS. A vivência ocorreu durante o primeiro semestre de 2026 e surgiu a partir dos desafios encontrados no cotidiano escolar diante de diferentes formas de aprendizagem, comunicação e interação apresentadas pelas crianças.

Durante a prática docente, observei crianças que apresentavam dificuldades relacionadas à linguagem, à socialização, aos movimentos e à participação nas atividades propostas. Essas situações despertaram a necessidade de um olhar mais atento e individualizado, compreendendo que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e diferentes formas de expressar suas necessidades.

Nesse contexto, percebi que o papel do professor ultrapassa o planejamento das atividades pedagógicas. O docente também exerce uma função de escuta e diálogo com as famílias, construindo uma relação de parceria para compreender melhor a criança e buscar caminhos que favoreçam seu desenvolvimento.

Como destaca Freire (1996), o diálogo é fundamental no processo educativo, pois possibilita uma relação de respeito e construção coletiva entre escola, família e comunidade. Assim, a inclusão não deve responsabilizar apenas a criança ou a família pelas dificuldades encontradas, mas compreender que a escola também precisa reorganizar suas práticas para atender à diversidade.

O papel da escola na identificação das necessidades educacionais das crianças

A escola constitui um espaço privilegiado para acompanhar o desenvolvimento infantil, pois é nesse ambiente que o professor observa diariamente as formas de comunicação, interação, aprendizagem e participação das crianças.

A partir da minha experiência, compreendi que o professor possui um papel fundamental na identificação das necessidades educacionais, não como responsável por realizar diagnósticos, mas como profissional que observa, registra e busca estratégias pedagógicas que favoreçam a participação da criança.

Na realidade vivenciada, os registros pedagógicos e o preenchimento do Questionário Informativo (QI) foram instrumentos importantes para organizar as observações realizadas em sala e contribuir com os encaminhamentos ao Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI). Esses encaminhamentos não possuem o objetivo de rotular a criança, mas garantir que ela tenha acesso aos apoios necessários para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar exige superar práticas classificatórias e construir uma escola capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo a participação de todos os estudantes.

A importância do olhar do professor na primeira infância

Na Educação Infantil, o olhar do professor possui um papel essencial, pois é por meio da convivência diária que são percebidas as características, potencialidades e necessidades de cada

criança. Observar não significa apenas identificar dificuldades, mas compreender as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante minha prática docente, percebi que cada comportamento da criança comunica algo e precisa ser compreendido dentro da sua realidade. As brincadeiras, as interações e as atividades planejadas possibilitam observar aspectos relacionados à comunicação, autonomia, socialização e desenvolvimento.

A partir da perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentada por Vygotsky (1998), compreendo que a aprendizagem acontece por meio das interações e mediações construídas com o outro. O professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como mediador, criando possibilidades para que a criança avance em suas aprendizagens.

Nesse processo, minha trajetória docente também foi sendo construída. Conforme afirma Nóvoa (1995), a formação do professor acontece por meio da reflexão sobre a própria prática, pois os desafios vivenciados no cotidiano contribuem para a construção da identidade profissional.

A relação entre escola e família: escuta e construção coletiva

Um dos desafios encontrados na prática inclusiva está relacionado ao diálogo com as famílias. Conversar sobre dificuldades apresentadas pelas crianças exige sensibilidade, respeito e cuidado, pois muitas vezes os responsáveis vivenciam sentimentos de insegurança, medo ou preocupação.

Na experiência relatada, compreendi que a comunicação com a família precisa ser construída a partir de observações concretas, valorizando as potencialidades da criança e não apenas suas dificuldades. O professor não possui a função de diagnosticar, mas de observar, registrar e comunicar aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento infantil.

A família é uma parceira fundamental nesse processo, pois possui conhecimentos sobre a história e as vivências da criança que complementam o olhar da escola. Para Freire (1996), o diálogo possibilita uma relação de respeito e participação, fortalecendo a construção coletiva do processo educativo.

Gestão escolar e os desafios para efetivação da inclusão

A inclusão escolar não depende somente da atuação individual do professor, mas de uma organização coletiva envolvendo gestão, coordenação pedagógica, família e profissionais especializados.

Durante a experiência, percebi que alguns desafios enfrentados pelos docentes estão relacionados à insegurança, à necessidade de formação continuada e à falta de espaços para diálogo e construção conjunta de estratégias.

O professor não deve caminhar sozinho nesse processo. É necessário que a escola ofereça apoio e fortaleça práticas colaborativas, pois a inclusão exige mudanças na organização escolar e no modo como compreendemos a diversidade.

Segundo Nóvoa (1995), a escola constitui-se como um espaço de formação docente, pois é no cotidiano escolar, por meio das trocas de experiências entre os profissionais, que surgem momentos de reflexão, aprendizagem e aprimoramento das práticas pedagógicas. Essas interações possibilitam que os professores compartilhem conhecimentos, construam novas estratégias e busquem, de forma coletiva, caminhos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Os desafios do acesso à rede de apoio e a articulação entre educação e serviços especializados

A experiência vivenciada também evidenciou desafios relacionados ao acesso aos serviços especializados. Embora a escola tenha papel fundamental no acompanhamento pedagógico, algumas crianças necessitam de atendimentos complementares para favorecer seu desenvolvimento.

Nesse contexto, torna-se importante compreender que a escola não deve esperar exclusivamente por um diagnóstico para iniciar práticas inclusivas. O professor pode desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a participação da criança, respeitando suas características e necessidades.

A inclusão escolar depende de uma rede articulada entre educação, família e serviços especializados. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasília, 2008), é necessário garantir condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes.

Reflexões finais sobre a experiência docente

A experiência relatada possibilitou compreender que atuar na Educação Infantil inclusiva exige sensibilidade, escuta, observação e compromisso com cada criança. O professor precisa ir além das dificuldades apresentadas, buscando reconhecer as potencialidades, os avanços e as diferentes formas de aprendizagem, criando oportunidades para que todas as crianças possam participar das experiências propostas no ambiente escolar.

Ao longo dessa vivência, compreendi que a inclusão não acontece somente por meio de recursos, encaminhamentos ou atendimentos especializados, mas principalmente nas relações construídas diariamente, no olhar atento do professor, nas pequenas intervenções e nas estratégias pensadas para respeitar a singularidade de cada criança.

Esse relato também trouxe importantes reflexões sobre os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam diretamente com a inclusão. Foi possível perceber a insegurança de alguns professores, principalmente aqueles que estão iniciando sua trajetória profissional, diante da dificuldade em compreender como comunicar às famílias as necessidades observadas e quais caminhos buscar para auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

Outro aspecto observado foi a necessidade de fortalecer o diálogo com as famílias, pois muitas vezes os responsáveis possuem pouco conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância dos estímulos durante a primeira infância. Nesse processo, a escola possui um papel fundamental ao acolher, orientar e construir uma parceria que possibilite à criança receber os apoios necessários no momento adequado.

A experiência também evidenciou desafios relacionados à articulação com a rede de apoio. Embora o Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI) desenvolva um trabalho importante, percebe-se, a partir das falas dos profissionais da escola, que a demanda existente é grande e que a quantidade de profissionais disponíveis nem sempre permite um acompanhamento mais próximo e contínuo das crianças.

Nesse contexto, a criança permanece no ambiente escolar sendo estimulada diariamente pelos professores e profissionais que a acompanham, porém existem situações em que apenas as ações pedagógicas não são suficientes para atender todas as suas necessidades de desenvolvimento. Após os encaminhamentos realizados pela escola, surgem novos desafios relacionados ao acesso aos serviços de saúde especializados, especialmente para avaliações e acompanhamentos que dependem de profissionais específicos.

Dessa forma, a experiência reforça a importância de uma rede articulada entre escola, família, Educação Especial e saúde, para que a criança tenha acesso aos estímulos e acompanhamentos necessários ainda na primeira infância. A inclusão escolar é um processo coletivo e contínuo, que exige compromisso, diálogo e ações conjuntas.

Ser professora da Educação Infantil inclusiva significa compreender que cada criança possui seu próprio tempo, sua forma de se comunicar, aprender e se desenvolver. O olhar atento e sensível do professor pode ser o primeiro passo para reconhecer suas necessidades, valorizar suas potencialidades e garantir que ela seja acolhida, respeitada e tenha seus direitos assegurados.

Dessa forma, este relato reafirma a importância da formação continuada dos profissionais da educação e do fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestão escolar, coordenação pedagógica, família e serviços especializados, como caminhos fundamentais para identificar as reais dificuldades das crianças, construir estratégias pedagógicas e favorecer práticas cada vez mais inclusivas na Educação Infantil.

Referências

BENITEZ, Priscila; GOMES, Máyla Laís de Carvalho; BONDIOLI, Ricardo; DOMENICONI, Camila. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO GRANDE, MS

Eixo 4 – Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares

Marcus Vinicius A. Juraís⁵⁹
Vinícius Henrique Ortega Inácio⁶⁰
Kelvin Alicio Luz dos Santos⁶¹
Philippe Rocha de Camargo⁶²

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto de Educação Física, realizado na Escola Estadual Teotônio Vilela, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A atividade envolveu quatro bolsistas do Pibid e aproximadamente trinta estudantes do ensino médio do período noturno, ao longo de duas aulas voltadas à prática de atividade física. O objetivo do relato é descrever e refletir sobre a experiência vivida, articulando-a com a literatura científica que discute a relação entre atividade física e saúde mental em populações que estudam à noite. Como parte da atividade, foi aplicado um questionário aos estudantes, cujos dados, por questões éticas e de autorização, não são apresentados neste relato. Observou-se, inicialmente, baixa disposição dos estudantes para a prática de atividade física, justificada principalmente pelo cansaço decorrente do trabalho durante o dia e pela escassez de tempo, fatores amplamente discutidos na literatura sobre estudantes noturnos. Ao longo das duas aulas, no entanto, notou-se um aumento gradual do engajamento e da participação da turma. Conclui-se que a experiência evidenciou, na prática, os desafios relatados pela literatura quanto à adesão de estudantes noturnos à atividade física, ao mesmo tempo em que sugere que estratégias pedagógicas continuadas e adaptadas à rotina desses estudantes podem favorecer maior engajamento, reforçando a relevância de ações como o Pibid na aproximação entre teoria e prática docente.

Palavras-chave: Pibid; Educação Física; Ensino noturno.

Introdução

A saúde mental de estudantes que conciliam trabalho e estudo tem sido apontada pela literatura como um tema de crescente preocupação, sobretudo entre aqueles que frequentam o período noturno. A jornada dupla de trabalho durante o dia e estudo à noite frequentemente resulta em privação de sono, fadiga acumulada e redução do tempo disponível para atividades de lazer e cuidado com o próprio corpo, fatores que podem comprometer o bem-estar psicológico e aumentar a vulnerabilidade a quadros de estresse, ansiedade e desânimo (Couto *et al.*, 2019; Reis *et al.*, 2024).

Nesse contexto, a atividade física é amplamente reconhecida como estratégia protetora da saúde mental, associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão, à humor e ao aumento da qualidade de vida (Gomes *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2025; Szabó; Pikó, 2025). Em contrapartida, o

⁵⁹ Graduando em Educação Física (Licenciatura) UFMS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Marcus_juraís@ufms.br.

⁶⁰ Graduando em Educação Física (Licenciatura) UFMS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Portoangelozi@gmail.com;

⁶¹ Graduando em Educação Física (Licenciatura) UFMS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). alicio.k@ufms.br.

⁶² Professor em Educação Física (Licenciatura) UFMS. Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). philipe_camargo@ufms.br.

comportamento sedentário tende a se associar a piores indicadores de saúde mental, especialmente em populações já submetidas a rotinas desgastantes, como é o caso de estudantes trabalhadores (Barbosa *et al.*, 2024). Estudos conduzidos com universitários noturnos brasileiros reforçam que essa população apresenta, de modo geral, níveis insuficientes de atividade física quando comparada a estudantes de outros turnos (Couto *et al.*, 2019; Azevedo *et al.*, 2021). É nesse cenário que se insere a experiência aqui relatada, desenvolvida por bolsistas do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Escola Estadual Teotônio Vilela, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Embora a maior parte dos estudos revisados trate especificamente de estudantes universitários, os desafios relacionados à fadiga e à falta de tempo, característicos do público noturno, mostraram-se igualmente presentes entre os estudantes do ensino médio atendidos, muitos dos quais também trabalham durante o dia.

O objetivo deste relato é descrever a experiência vivida pelos bolsistas em duas aulas voltadas à atividade física com turmas do ensino médio noturno, refletindo sobre os desafios observados e sua relação com a literatura científica sobre o tema, de modo a contribuir para a formação docente inicial e para o debate sobre estratégias de incentivo à atividade física nesse contexto.

Descrição da Experiência

A experiência relatada ocorreu na Escola Estadual Teotônio Vilela, localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no âmbito do subprojeto de Educação Física do PIBID. Participaram da atividade quatro bolsistas do programa, responsáveis pelo planejamento e pela condução das ações, e aproximadamente trinta estudantes do ensino médio, todos matriculados no período noturno.

A ação foi desenvolvida ao longo de duas aulas de Educação Física, com foco na prática de atividade física, buscando promover a movimentação e a participação ativa dos estudantes. Como parte do planejamento, os bolsistas aplicaram um questionário à turma, com o objetivo de conhecer melhor a rotina e a percepção dos estudantes em relação à atividade física.

Entretanto, em razão de questões éticas relacionadas à autorização de uso dos dados coletados, os resultados desse instrumento não são apresentados neste relato, servindo apenas como ferramenta de aproximação com a realidade da turma.

Logo no início das aulas, foi possível notar uma certa resistência por parte dos estudantes em se engajar nas atividades propostas, ao serem questionados informalmente, os próprios estudantes relataram tanto cansaço físico quanto mental decorrente do trabalho realizado durante o dia, bem como a sensação de não dispor de tempo ou disposição suficientes para a prática de exercícios após uma jornada extensa. Esse comportamento é consistente com o que a literatura descreve sobre estudantes noturnos, cuja rotina de trabalho e estudo tende a reduzir a disposição e o tempo disponível para atividades físicas (Couto *et al.*, 2019; Reis *et al.*, 2024).

Resultados e Discussão

Apesar da baixa adesão observada no início da experiência, foi possível observar uma melhora progressiva na participação dos estudantes ao longo das duas aulas. Conforme as atividades avançavam, mais estudantes passaram a se envolver de forma mais ativa, sugerindo que a resistência inicial, embora real, não era necessariamente definitiva, podendo ser amenizada por meio de estratégias pedagógicas que considerem o cansaço e as limitações de tempo característicos desse público. Esse achado dialoga com a literatura que associa a prática regular de atividade física a benefícios sobre o bem-estar psicológico, como a redução do estresse percebido e a melhora do humor (Gomes *et al.*, 2022; Szabó; Pikó, 2025).

Ainda que a experiência relatada tenha se limitado a duas aulas, insuficientes para avaliar efeitos duradouros sobre a saúde mental dos estudantes, o aumento do engajamento observado sugere que a exposição continuada a atividades bem planejadas pode contribuir para reverter, ao menos

parcialmente, o padrão de comportamento sedentário associado a piores indicadores de saúde mental em populações sobrecarregadas por múltiplas responsabilidades (Barbosa *et al.*, 2024).

É importante ponderar que a maior parte dos estudos consultados na fundamentação teórica desta experiência refere-se a estudantes universitários do período noturno, e não especificamente a estudantes do ensino médio. Ainda assim, a semelhança entre os fatores relatados pelos estudantes da Escola Estadual Teotônio Vilela, especialmente o cansaço decorrente do trabalho diurno e a escassez de tempo, e aqueles descritos pela literatura sobre universitários noturnos (Couto *et al.*, 2019; Azevedo *et al.*, 2021; Reis *et al.*, 2024), indica que essas barreiras não são exclusivas do ensino superior, podendo se manifestar de forma semelhante entre jovens trabalhadores que cursam o ensino médio à noite.

A experiência também reforçou, na prática, a importância do Pibid como espaço de articulação entre teoria e prática docente. Ao planejar e conduzir as aulas, os bolsistas puderam confrontar diretamente os desafios discutidos na literatura, como a dificuldade de engajar estudantes cansados e com pouco tempo disponível, e experimentar, na prática, estratégias para lidar com essa realidade. Esse tipo de vivência contribui para a formação de futuros professores mais sensíveis às particularidades do ensino noturno e mais preparados para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas desse público.

Como limitação, destaca-se que a experiência relatada envolveu apenas duas aulas, o que não permite avaliar efeitos consolidados sobre a saúde mental dos estudantes, tampouco generalizar os resultados observados. Além disso, por não terem sido utilizados os dados do questionário aplicado, a análise apresentada baseia-se principalmente nas observações e relatos informais colhidos pelos bolsistas durante a atividade.

Abaixo trouxemos um registro de uma das atividades realizadas na Escola Estadual Teotônio Vilela durante o período letivo, sendo essa atividade a de maior adesão, receptividade e participação dos alunos. Realizamos essa proposta de atividade com as turmas pois a prática de atividades novas melhora a saúde mental ao estimular a neuroplasticidade, reduzir o estresse e aumentar a autoestima.

Realizamos uma atividade prática em quadra, sendo o foco da atividade voltado para a experimentação de atividades de Educação Física Inclusiva, escolhemos o Goalball para apresentarmos as turmas, onde nós obtivemos uma grande adesão de participação dos estudantes durante a atividade, principalmente por ter sido uma atividade inovadora, realizamos uma introdução ao esporte e apresentamos seus conceitos básicos, sendo o Goalball um esporte paralímpico de invasão exclusivo para atletas com deficiência visual cegos ou com baixa visão, tendo como principal objetivo arremessar uma bola sonora com as mãos para balançar a rede adversária, enquanto os defensores tentam bloquear a trajetória da bola usando o próprio corpo, para realização da atividade adaptamos vendadas para que os participantes pudessem usar.

Segue abaixo algumas imagens que nós registramos durante a realização da atividade:



Fonte: Autoria própria (2026).

Logo no início das aulas, foi possível notar uma certa resistência por parte dos estudantes em se engajar nas atividades propostas. E ao serem questionados informalmente, os próprios estudantes relataram tanto cansaço físico quanto mental decorrente do trabalho realizado durante o dia, bem como a sensação de não dispor de tempo ou disposição suficientes para a prática de exercícios após uma jornada extensa. Esse comportamento é consistente com o que a literatura descreve sobre estudantes noturnos, cuja rotina de trabalho e estudo tende a reduzir a disposição e o tempo disponível para atividades físicas (Couto *et al.*, 2019; Reis *et al.*, 2024).

Considerações Finais

O relato de experiência aqui apresentado evidenciou, no contexto concreto de uma escola estadual de Campo Grande MS, os desafios discutidos pela literatura científica quanto à adesão de estudantes noturnos à atividade física, marcados sobretudo pelo cansaço decorrente do trabalho diurno e pela sensação de falta de tempo.

Ainda assim, a melhora progressiva na participação dos estudantes ao longo das duas aulas sugere que ações pedagógicas planejadas e continuadas têm potencial para favorecer maior engajamento dessa população em práticas de atividade física, mesmo diante das barreiras impostas pela rotina de trabalho e estudo.

Para os bolsistas do Pibid, essa experiência representou uma oportunidade valiosa de aproximação entre a formação teórica e a realidade da sala de aula, permitindo refletir sobre estratégias de ensino sensíveis às particularidades do público noturno.

Recomenda-se que ações futuras nesse contexto sejam desenvolvidas de forma continuada, e não pontual, de modo a possibilitar uma avaliação mais consistente de seus efeitos sobre o engajamento e o bem-estar dos estudantes, além de reforçar a importância de programas de incentivo à atividade física adaptados à rotina de estudantes trabalhadores no Estado de Mato Grosso do Sul.

Referências

ALVES, Bruna de Oliveira et al. Estresse, ansiedade e depressão e associação com qualidade de vida, sexo e uso de psicofármacos em estudantes universitários: estudo transversal. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. e16342495, 2025. DOI: 10.20435/pssa.v16i1.2495. Disponível em: <https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/view/2495>.

AZEVEDO, L. G. et al. Prevalência de ansiedade e depressão, nível de atividade física e qualidade de vida em estudantes universitários da área da saúde. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFAGOC**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/584/642>.

BARBOSA, B. C. R. et al. Sedentary behavior is associated with the mental health of university students during the Covid-19 pandemic, and not practicing physical activity accentuates its adverse effects: cross-sectional study. **BMC Public Health**, v. 24, n. 1,

p. 1860, 2024. DOI: 10.1186/s12889-024-19345-5. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38992623/>.

COUTO, D. A. C. et al. Nível insuficiente de atividade física se associa a menor qualidade de vida e ao estudo noturno em universitários do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 266-272, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/XTfJL3T6PbR9BjfhNS8ykGg/?lang=pt>.

GOMES, A. L. G. et al. Saúde mental de estudantes e profissionais da área de saúde e a atividade física orientada: estado da arte. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361374794>.

REIS, G. C. et al. Sono dos universitários que estudam à noite e a relação com a atividade física e o estado de humor. **Cadernos de Graduação**, v. 12, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3427>.

SANTOS, B. M. et al. Saúde mental de estudantes universitários em tempos de pandemia: um estudo na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). **Interações (Campo Grande)**, v. 24, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qQK5StVcXgx9Ny6yPTMdXfw/?lang=pt>.

SILVA, Ynara Lima et al. Influência da atividade física no controle da ansiedade em universitários. **Revista DCS**, v. 22, n. 84, p. e3762, 2025. DOI: 10.54899/dcs.v22i84.3762. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/3762>.

SZABÓ, L.; PIKÓ, B. F. Maintenance of mental health: the role of physical activity among young adults. **Healthcare (Basel)**, v. 13, n. 22, p. 2901, 2025. DOI: 10.3390/healthcare13222901. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12652468/>.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Maria Clara Alves de Oliveira⁶³

Resumo

O presente relato de experiência tem como objeto de estudo a observação participante, especificamente a observação realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no período de março a julho, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal. Partiu-se da seguinte problemática: como a observação participante favorece a compreensão das interações entre professora, alunos e práticas alfabetizadoras? O objetivo foi analisar como a observação participante contribui para compreender essas interações durante o processo de alfabetização. Os resultados revelam que a observação participante possibilitou compreender a dinâmica da alfabetização e contribuiu para a formação dos pesquisadores.

Palavras-chave: Alfabetização; Observação-participante; Interações; Práticas pedagógicas.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) se trata de uma iniciativa gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas de estudo para estudantes de cursos de licenciatura. O programa tem como principal objetivo aproximar os estudantes das licenciaturas da realidade vivida nas escolas, podendo contribuir com o conhecimento científico e, dessa maneira, articular teoria e prática para os estudantes. Na organização do PIBID, as/os bolsistas são supervisionadas/os pelas/os docentes da turma em que a observação participativa é realizada, sob a coordenação de docentes da Instituição de Ensino Superior, denominados de coordenadores de área.

No Subprojeto Alfabetização, vinculado ao curso de Pedagogia Integral da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a coordenadora do projeto acompanha de perto nossos relatórios mensais, vivências e desempenho através de constantes reuniões conjuntas com as/os 24 bolsistas e 3 supervisoras, além de reuniões e diálogos com cada subgrupo, composto de 8 bolsistas e uma supervisora, a fim de orientar sobre as especificidades de cada turma acompanhada.

Ainda que o PIBID seja classificado como um projeto de ensino, sua execução, na UFMS, prevê a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A dimensão do ensino está presente na leitura e discussão de textos de fundamentação teórica, bem como na articulação entre teoria e prática, que é possibilitada nas vivências na escola parceira e inclui, entre outras atividades, o acompanhamento do planejamento da professora supervisora, de como ela coloca esse planejamento em ação, faz a gestão da sala de aula em questões como disciplina e indisciplina, avaliação e mediação da aprendizagem, entre outras.

A dimensão da extensão é mobilizada por meio da seleção de livros de literatura infantil para serem lidos uma vez por mês para as crianças da turma acompanhada. As/os bolsistas que estão há mais tempo no programa também são incentivados a planejarem atividades lúdicas para a turma, a partir das leituras ou contação de histórias ou de conteúdos específicos indicados pelas supervisoras.

⁶³ Estudante de Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Email: maria.clara.a@ufms.br.

Por fim, a dimensão da pesquisa acontece, sobretudo, por meio do desenvolvimento de um olhar investigativo sobre a realidade escolar observada, tomando nossos registros em diários de campo e relatórios como fontes para a análise e produção de textos (resumos, artigos e relatos de experiência). Nesse processo, os registros em diários de campo contemplam não somente os acontecimentos observados na escola, mas também as narrativas das crianças sobre as atividades e práticas que vivenciam naquele ambiente.

A observação participante constitui uma importante estratégia metodológica nas pesquisas em educação, pois possibilita ao pesquisador acompanhar e compreender os fenômenos educativos em seu contexto natural, considerando as relações, práticas e significados construídos pelos sujeitos envolvidos. Conforme destacam Lüdke e André (1986), a observação permite uma aproximação direta com a realidade investigada, contribuindo para a compreensão das dinâmicas presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a utilização desse procedimento metodológico permite acompanhar as interações estabelecidas entre professora e alunos, ampliando a compreensão sobre o processo de alfabetização.

Diante dessa perspectiva, o presente relato de experiência parte da seguinte problemática: como a observação participante favorece a compreensão das interações entre professora, alunos e práticas alfabetizadoras? Assim, o trabalho tem como objetivo analisar como a observação participante contribui para compreender as interações entre professora, alunos e práticas alfabetizadoras durante o processo de alfabetização, a partir das experiências de iniciação científica vivenciadas por uma bolsista do Pibid em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse trabalho, assumo a alfabetização como um processo complexo que engloba diferentes dimensões, visando à apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, de um conjunto de técnicas, habilidades e procedimentos que são necessários para a aprendizagem inicial da escrita e da leitura (Soares, 2017). Ao aprender a ler e escrever, a criança desenvolve não somente habilidades técnicas ou mecânicas, mas também o pensamento crítico, a capacidade de criação e inserção nas práticas sociais que requerem essas habilidades. Segundo Soares (2017), alfabetizar vai além do ensino do código escrito, envolvendo práticas que possibilitam à criança participar de situações de leitura e escrita em diferentes contextos.

Ensinar uma criança a ler e escrever é um processo que envolve dimensões sociais, cognitivas e pedagógicas. No aspecto social, essa aprendizagem torna-se mais significativa quando considera o contexto e o meio em que a criança está inserida, seus colegas da sala de aula, sua família e a escola em geral. Para Piaget (1987), o conhecimento é construído pela interação entre o sujeito e o meio, sendo a criança um participante ativo de seu processo de aprendizagem. No aspecto cognitivo, a criança assimila, acomoda e equilibra seu conhecimento de acordo com suas hipóteses, tentativas, erros e acertos. A alfabetização envolve processos de construção do conhecimento nos quais a criança participa ativamente da aprendizagem.

A partir das experiências vivenciadas, a criança elabora hipóteses, realiza tentativas, enfrenta conflitos e reorganiza suas compreensões, construindo novos conhecimentos por meio dos processos de assimilação e acomodação, que possibilitam a busca por novos equilíbrios cognitivos (Piaget, 1976). Já o aspecto pedagógico é mediante o que é feito, pensado, observado e desenvolvido em sala de aula por parte do professor regente. Assim como essas habilidades apresentadas, a escrita, a leitura e seus domínios são adquiridos progressivamente conforme o desenvolvimento infantil.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que desenvolveram a teoria da psicogênese da escrita, a compreensão do sistema de escrita alfabética ocorre por meio da elaboração de hipóteses construídas pela própria criança durante o processo de alfabetização. Na hipótese pré-silábica, a criança não estabelece relação entre a escrita e os sons da fala, podendo associar a escrita ao desenho, a letras aleatórias (por exemplo, letras que compõem o seu próprio nome) ou a numerais e símbolos. Na hipótese silábica, a criança passa a perceber que a escrita representa partes sonoras das palavras,

sendo comum representarem cada uma dessas partes com uma letra, que pode ou não ter correspondência direta com o som daquela sílaba ou pauta sonora.

Na chamada hipótese silábico-alfabética, ocorre uma transição entre a representação parcial e a compreensão do sistema alfabético, até que na hipótese alfabética essa relação se estabelece, e a criança demonstra ter compreendido a relação entre letras e sons. Embora seja uma importante etapa do processo de alfabetização, é relevante ressaltar que a hipótese alfabética não significa que a criança está formalmente alfabetizada, pois a consolidação da alfabetização envolve a aprendizagem das convenções ortográficas e gramaticais da língua escrita. Feita essa contextualização, na próxima seção trago a descrição e análise da experiência vivenciada no contexto da escola parceira.

Descrição da Experiência

A experiência ocorreu em uma escola municipal de Campo Grande, MS, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, composta por aproximadamente 30 crianças com faixa etária de 7 a 8 anos. O período de observação participante ocorreu de março a julho de 2026, permitindo assim possibilidade de acompanhar vários meses de aula.

Quando cheguei à escola, pude vivenciar *in loco* inúmeras questões que envolvem as teorias e conceitos relacionados à alfabetização e como, na prática, essas teorias são mobilizadas, além de muitos acontecimentos e dilemas que permeiam a organização do trabalho didático das professoras alfabetizadoras, especificamente, e da profissão docente, como um todo.

Em primeiro momento, fui apresentada à professora e aos estudantes e, aos poucos, aos outros funcionários da escola. A recepção na escola foi extremamente gentil e acolhedora, o que facilitou o processo de observação e participação ao longo dos meses e das atividades cotidianas. As crianças rapidamente se prontificaram para me mostrar o que eu não conhecia e me apresentar os colegas de sala. Sentiram-se seguras logo no início, sempre solicitando minha ajuda.

Ao longo da observação, foi possível acompanhar as estratégias pedagógicas usadas pela professora durante esse processo de alfabetização. As aulas são sempre bem participativas, contemplam momentos de leitura para compreensão e leitura deleite, atividades como produções de texto, jogos e uso do livro didático. Cartazes e “crachás” estão sempre à disposição dos alunos para que eles possam acompanhar a aula e se orientar. Em suas intervenções e propostas, a professora mantém uma postura acolhedora e preocupada em relação ao desenvolvimento das crianças.

Em todo esse processo, as crianças se mostraram ativas, participativas e curiosas, fizeram perguntas e expuseram sua opinião durante as aulas, o que demonstrou que se sentiam seguras e confiantes em se expressar, inclusive em solicitar ajuda quando sentiam dificuldade em realizar uma atividade. Pude notar, especialmente, a heterogeneidade de hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, o que, ao mesmo tempo, materializou na prática o que aprendi sobre os diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética, bem como demonstrou que, naquela turma, as crianças podiam se expressar por escrito de acordo com suas hipóteses, pois o erro não era tratado como falha, mas como parte do processo de aprendizagem:

[...] a criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, **coloca à prova suas antecipações** e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo do adulto, mas sim criação original) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 22, grifo nosso).

De fato, entre todos os aspectos observados, o que mais me chamou a atenção foi a forma como é realizada a mediação da aprendizagem. Compreendi que o fato de a professora incentivar a criança a produzir textos ou palavras de acordo com a sua hipótese de escrita não significa que não haverá intervenção, pois é justamente o processo de mediação que contribui para que ela reflita e

reformule suas hipóteses, ampliando suas aprendizagens. Essa mediação ocorre não somente pela professora, mas também nas interações entre os colegas, que favoreceram momentos de colaboração durante o desenvolvimento das atividades.

Percebi, ainda, que a forma como a professora realiza a mediação serve de espelho para seus alunos, tornando-os mais receptivos com os colegas que apresentavam mais dificuldades. Como exemplo desse ambiente colaborativo, trago um registro do meu diário de campo, no qual descrevo a seguinte situação:

- Professora, você pode me ajudar?⁶⁴
- Claro, o que você precisa?
- Me ajuda com essa atividade das sílabas.
- Ok, o que você precisa entender?
- Como que faz, professora? O que eu junto?
- Ah, entendi. Ó, se você juntar essa letra com essa, o que forma?
- AH!!! Acho que entendi...- Vou fazer aqui, qualquer coisa eu te chamo, ta bom?
- Tudo bem, se precisar estou aqui.

Nesse momento, a professora se afastou alguns instantes para auxiliar outro estudante da turma. Duas crianças que estavam sentadas próximas acompanharam a conversa e perceberam que o colega ainda demonstrava insegurança para realizar a atividade.

- Deixa que eu ajudo, professora. Olha, você faz assim...
- Primeiro junta essa letra com essa outra. Ai você fala o som bem devagar.
- Não consigo fazer!
- Consegue sim, cara, você é superinteligente, faz no seu tempo, tô aqui pra te ajudar, nós dois vamos te ajudar, ok? Você consegue, sim!
- Vamos fazer uma juntos. Depois você tenta sozinho.
- Eles podem me ajudar, professora?
- Sim, sim, podem sim.
- Mas se você precisar estou aqui.
- Ta bom, professora.

Os colegas passaram a acompanhar cada tentativa do estudante, apontando as letras e incentivando-o a pronunciar os sons antes de formar as sílabas. A cada acerto, demonstravam entusiasmo e o encorajavam a continuar respeitando seu ritmo de aprendizagem.

- Isso! Agora tenta essa aqui.
- Acho que agora eu consegui essa.
- Muito bem! Agora falta só mais uma.
- Vai devagar, você está acertando.

Após algumas tentativas, o aluno conseguiu concluir toda a atividade com o apoio dos colegas.

- Tá vendo! A gente sabia que você ia conseguir.
- Você conseguiu, viu? Falei que você era capaz, cara.
- Consegui, professora [referindo-se a mim, pois as crianças me chamam de professora

⁶⁴ Optou-se pela formatação em itálico dos diálogos, para diferenciá-los das demais citações. Os registros foram retirados dos relatórios da autora.

*também]! Eles me ajudaram.
- Parabéns!!!!*

Em sequência a esse acontecimento, parabeneizei os alunos por terem colaborado com o colega, e parabeneizei o aluno por sua determinação e seu aprendizado. Analiso que essa situação evidencia que a interação entre os estudantes, aliada à mediação dos adultos de referência, favorece não apenas a realização da atividade, mas também fortalece a confiança das crianças em sua capacidade de aprender. Além disso, demonstra como a cooperação entre os pares pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, colaborativo e participativo. Para Piaget (1973), as interações entre os indivíduos favorecem o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o confronto de diferentes pontos de vista promove conflitos cognitivos que impulsionam a reorganização do pensamento e a construção de novos conhecimentos.

As observações realizadas evidenciam que o processo de alfabetização envolve diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, corroborando as contribuições de Jean Piaget (1976), ao compreender que a aprendizagem ocorre por meio da construção ativa do conhecimento. Durante as atividades observadas, foi possível perceber que as crianças elaboravam hipóteses, testavam seus conhecimentos, conversavam entre si e procuravam a referência da professora.

Esses resultados também dialogam com Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem que a aquisição da escrita ocorre mediante a construção progressiva de hipóteses sobre o sistema de escrita. As diferentes formas de participação, resolução das atividades e interações evidenciaram que os estudantes se encontravam em níveis distintos de compreensão, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Além disso, as práticas observadas aproximam-se das contribuições de Magda Soares (2017), ao demonstrar que alfabetizar envolve não apenas a aprendizagem do sistema de escrita, mas também a inserção da criança em práticas que se tornam significativas durante o processo de aquisição da leitura e escrita. Nesse contexto, tomar a observação participante como parte de um processo investigativo mostrou-se um importante procedimento metodológico no que se refere à formação para a pesquisa educacional, pois possibilitou problematizar, analisar e compreender aspectos da dinâmica da sala de aula que dificilmente seriam percebidos no ritmo frenético do cotidiano escolar.

A observação sistemática favoreceu registros mais detalhados das interações, das estratégias de ensino e das respostas dos estudantes às atividades propostas, permitindo relacionar as situações vivenciadas com os referenciais teóricos estudados durante a formação acadêmica. Dessa forma, a experiência contribuiu para a construção de uma postura crítica e investigativa diante da realidade escolar, evidenciando a importância da pesquisa no processo formativo dos licenciandos, visando não somente a aprendizagem sobre a profissão docente, mas também a constituição de futuros professores-pesquisadores, que transformem a sua própria prática em objeto de investigação, análise e reflexão.

Considerações Finais

A observação participante aqui relatada não se limitou ao acompanhamento acrítico das atividades desenvolvidas em sala de aula, mas constituiu um processo de aproximação com a realidade educacional. A convivência com a professora e com a turma favoreceu a compreensão da importância da mediação docente, da escuta das necessidades dos estudantes e da adaptação das práticas pedagógicas às diferentes formas de aprender.

Foi possível compreender como as teorias e conceitos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita se materializam no cotidiano da sala de aula, demonstrando como a alfabetização é um processo complexo, que envolve a mediação do professor, as interações entre as crianças e as práticas pedagógicas. Há práticas de professores alfabetizadores que coíbem o erro e até mesmo a conversa

durante a realização de uma atividade, em um enfoque mais individualista. No entanto, na turma que acompanho, as atividades são desenvolvidas de forma coletiva, a troca de conhecimentos entre os estudantes não é somente permitida, mas também incentiva. A análise dos registros dessa prática apontou que ela contribui para a construção de novas aprendizagens, o que, em longo prazo, pode favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Além de ampliar a compreensão sobre o processo de alfabetização, a observação participante no Pibid contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisadora, ao aproximar os conhecimentos teóricos da realidade escolar e possibilitar reflexões sobre a prática docente.

Por fim, espera-se que este relato de experiência possa contribuir para futuras pesquisas e para a valorização da observação participante como importante procedimento metodológico na compreensão dos processos educativos e na formação inicial de professores. Considera-se, ainda, que experiências dessa natureza fortalecem a formação inicial docente, ao promover um olhar crítico, reflexivo e comprometido com a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e às potencialidades dos estudantes.

Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DO COTIDIANO À REFLEXÃO: NARRATIVAS INFANTIS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Maria Eduarda Crisanto da Silva⁶⁵

Gabriella Trevisan Coelho⁶⁶

Resumo

O relato de experiência tem como objeto as formas como crianças em fase de alfabetização inicial constroem suas representações. O objetivo é compreender como as crianças elaboram hipóteses e significados. A problemática baseou-se na pergunta: de que forma as crianças interpretam o mundo simbólico antes de dominar os sistemas convencionais de escrita e representação numérica? Foram utilizadas narrativas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, observadas em uma escola pública municipal, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Os resultados apontaram que o erro e ação concreta são partes do processo de descoberta.

Palavras-chave: Narrativas infantis; Construção do conhecimento; Hipóteses infantis.

Introdução

O presente relato de experiência tem como eixo central as narrativas infantis ouvidas durante as atividades de observação participativa em uma escola pública municipal, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no contexto das práticas pedagógicas do 1º ano do Ensino Fundamental. Os conceitos-chave que norteiam este estudo envolvem a construção do conhecimento, as hipóteses infantis e o papel da linguagem e da matemática como mediadoras do pensamento simbólico. Assim, o presente relato busca evidenciar como as narrativas infantis, observadas no contexto das práticas pedagógicas do PIBID, contribuem para a construção de hipóteses e significados no processo de alfabetização. A partir das interações entre crianças e bolsistas, procurou-se compreender de que forma as falas e produções infantis revelam modos próprios de pensar e aprender, articulando teoria e prática na formação docente.

No âmbito do Subprojeto Alfabetização, do curso de Pedagogia Integral da Faculdade de Educação (Faed) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado ao PIBID, temos aprendido que as narrativas infantis são fontes válidas para se compreender “[...] as perspectivas das crianças, considerando-as como os informantes privilegiados e os mais qualificados para se encetar um percurso de desocultação das suas experiências nos diversos contextos sociais de referência” (Palos, 2018, p. 3).

Conforme Teresa Sarmiento (2018), a valorização das narrativas infantis, nas últimas décadas, tem ocorrido tanto em nível pedagógico quanto investigativo.

O primeiro, para os professores que partam da observação das crianças, dos seus interesses e necessidades para a planificação da ação educativa; o segundo, para a concretização de pesquisas com objetivos vários, sendo comum, no âmbito da formação de professores, a articulação dos dois propósitos numa perspectiva de investigação para a melhoria das práticas. (Sarmiento, 2018, p. 129).

⁶⁵ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: maria.crisanto@ufms.br.

⁶⁶ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: gabriella.coelho@ufms.br.

Nesse sentido, no contexto do Pibid, temos compreendido a validade de se ouvir com atenção o que as crianças narram, sendo incentivadas, como bolsistas, a registrar suas narrativas em nossos cadernos de campo e relatórios mensais, visando nossa formação tanto pedagógica quanto como pesquisadoras em Educação. Esse olhar atento à fala dos alunos tem se desenvolvido em um semestre letivo marcado pela articulação entre momentos teóricos, observações participativas e reflexões sobre o processo de aprendizagem, sendo que a escrita deste relato advém da necessidade de analisar os registros das situações concretas que emergiram no cotidiano escolar, nas quais o erro e a descoberta se mostraram elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Dessa forma, nesse relato de experiência, centramos nossa atenção ao que as crianças do 1º ano do ensino fundamental narram quando fazem suas tentativas de responder a questões da disciplina de matemática. Esse exercício de escuta ativa permitiu que as bolsistas do Pibid compreendessem como elas elaboram significados e constroem saberes a partir de suas vivências, revelando o caráter ativo e reflexivo do processo de aprendizagem. Ademais, foi possível observar como as interações entre professor e aluno são fundamentais para o processo de tentativa - erro - descobertas, funcionando como oportunidades de reflexão e reconstrução do conhecimento.

Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 23) “[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia.” A relação estruturada no âmbito do processo do trabalho escolar entre professor e aluno, pode ser tida como o centro da prática educativa, pois é nela em que se constroem o conhecimento e onde se compartilham experiências. O trabalho do docente, portanto, vai além da transmissão de conteúdos e dialoga com a estrutura em que o professor atua não somente sobre o aluno, mas com ele, em uma relação de troca.

A prática docente é permeada por situações que revelam o modo com os quais as crianças constroem conhecimento a partir das experiências vividas. Assim, elas estão longe de serem vistas como “tábulas rasas”, elas interpretam o mundo, formulam hipóteses e atribuem significados ao que observam. De acordo com Sarmiento (2018, p. 125), “Nesta imagem de criança realça-se a sua agência, entendendo-a como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações entre si e com os adultos.”

Assim, partindo do princípio de que a prática docente é permeada por situações que revelam o modo com os quais as crianças constroem conhecimento, esse relato de experiência tem como objetivo compreender como as crianças expressam em suas narrativas as formas como elaboram hipóteses e significados nas situações de aprendizagem. Na próxima seção, apresentamos os excertos dos registros que foram retirados de nossos relatórios do Pibid e as análises que eles possibilitaram.

A mediação docente e o protagonismo infantil na construção do conhecimento

Trouxemos, para análise, dois episódios em que as crianças mobilizam suas próprias referências para resolver o que lhes é proposto. No primeiro, durante a aula, a professora propôs uma atividade de escrita espontânea. Cada aluno recebeu uma folha com figuras de diferentes animais e deveria escrever o nome correspondente a cada um deles. Nas paredes da sala, diversos cartazes ilustravam letras, animais e uma sequência de numerais acompanhados de desenhos que representavam as quantidades. Conforme iam terminando, as crianças se aproximavam da mesa da professora para mostrar suas produções. Na figura do cachorro, porém, algo chamou atenção da professora: várias crianças haviam escrito o numeral “dois” no lugar do nome do animal. Intrigada, ela perguntou ao aluno Joaquim⁶⁷: “O que está escrito aqui? Cachorro ou dois?” E com segurança, ele respondeu: “Tá certo, professora! Eu copiei do cartaz!” – apontando para o cartaz dos numerais

⁶⁷Utilizamos nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças.

fixado na parede. A professora sorriu e, com paciência, explicou que aquele “dois” que ele escreveu representava uma quantidade e não o nome do animal.

O episódio se traduz em uma rica oportunidade de aprendizagem, revelando como as crianças constroem sentidos a partir do que observam no ambiente e como a escuta atenta ao que narra a criança pode ajudar o professor a entender o “erro” sob outra perspectiva: a do protagonismo e agência infantil. De acordo com Ferreiro (2017, p. 77) “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.).”

No momento em que Joaquim escreveu o numeral “dois” no lugar da palavra “cachorro”, percebe-se que, mesmo sem dominar ainda a escrita convencional, ele buscou no ambiente da sala elementos que pudessem ajudá-lo a responder à atividade. Sua ação revela uma tentativa de interpretar os signos ao seu redor e atribuir-lhes sentido, ainda que de forma equivocada. Como afirma Ferreiro (2017), no processo de leitura, para obter significado, o leitor recorre a fontes de informações que podem ser visuais ou não. Assim, Joaquim demonstra que não é um sujeito passivo, mas alguém que cria hipóteses e mobiliza recursos disponíveis para construir sua própria compreensão da escrita.

Em sua pesquisa, Ferreiro (2017) apresenta uma situação similar à que observamos com Joaquim, ocorrido com uma criança de 5 anos:

Ana Teresa (5;3) procura interpretar um texto de três segmentos que acompanha a imagem de uma cena com vários personagens. O texto é as galinhas comem, e Ana Teresa pensa que está escrito “gato, galinha, menino” (um nome para cada um dos segmentos, na ordem da esquerda para a direita; trata-se, por hipótese, de três nomes de personagens representados na figura). (Ferreiro, 2017, p. 86).

Esse comportamento evidencia que, mesmo antes de dominar o sistema convencional da escrita, a criança busca compreender o mundo letrado que a cerca, elaborando hipóteses e construindo significados com base nas relações que estabelece entre imagem, texto e contexto. Assim, o exemplo de Ana Teresa reforça a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção ativa, em que o erro se transforma em uma oportunidade de descoberta.

As letras têm a função de representar as propriedades fundamentais dos objetos que o desenho não consegue representar, a saber, seus nomes. [...] Na verdade, as crianças começam (algumas vezes, simultaneamente) a lidar com três diferentes sistemas de representação: desenhos, letras e números. Um de seus problemas é compreender qual é a especificidade de cada um destes sistemas com referência a outros, enquanto sistemas representacionais (isto é, o que eles podem representar, o que não podem representar e como representam o que se espera que representem). (Ferreiro, 2017, p. 41).

Esses exemplos evidenciam que o processo de alfabetização ultrapassa a simples decodificação de letras e sons. Tanto Joaquim quanto o exemplo de Ana Teresa trazido por Ferreiro (2017) demonstram que a criança, ao se deparar com o sistema de escrita, busca compreendê-lo como um modo de representar o mundo, mobilizando suas próprias referências e experiências. Para a criança, portanto, a escrita é um sistema simbólico em constante descoberta. Assim, o papel do professor é reconhecer essas manifestações como parte essencial do processo de construção do conhecimento, transformando cada tentativa, mesmo as equivocadas, em oportunidades de reflexão e aprendizagem significativas. Isso ocorre quando há espaço, na rotina da sala de aula, para ouvir as explicações das crianças tanto sobre o que produziram, como sobre o por que produziram daquela

forma, e não de outra. Nesse espaço dialógico, as interações entre professor e aluno se apresentam como momentos de descoberta e construção compartilhada do conhecimento.

O segundo episódio que selecionamos para discussão neste relato de experiência ocorreu durante uma atividade de Matemática. Nesse dia, a professora propôs um problema que envolvia a ideia de subtração, com o seguinte enunciado: “Uma menina tinha 12 lápis de colorir, porém perdeu 4. Quantos sobraram?” Enquanto os colegas pensavam, Clara, de 9 anos, olhou para o próprio estojo sobre a mesa. Com um sorriso curioso, abriu-o e começou a contar seus lápis um a um. “Eu posso fazer com os meus também!”, disse animada. Separou 12 lápis, retirou 4 e observou o que restava. “Sobram 8!”, concluiu, mostrando à professora.

O gesto espontâneo de Clara, ao recorrer ao seu próprio estojo para resolver o problema matemático, exemplifica a concepção piagetiana sobre a construção do número como resultado de ações concretas e da coordenação de operações mentais. Esse episódio mostra que a aprendizagem da matemática, tal como a escrita, é fruto da atividade da criança, que mobiliza recursos do seu cotidiano para elaborar hipóteses e dá sentido às situações propostas.

Segundo Santos *et al.* (2024), a escrita numérica é representação, ela estabelece uma relação com os elementos a que se refere. Ao dizer que tenho 12 bananas, o numeral doze exerce um papel determinante na quantidade de bananas desejada. Assim, o número não é apenas uma abstração, mas nasce da experiência da criança em manipular objetos, contar, agrupar e comparar quantidades. Para os autores, a relação entre pensamento numérico e registro se estreita na medida em que se passa a relacionar os símbolos e signos externos com o pensamento reflexivo matemático, estabelecendo-se uma imbricação entre significante, sistema simbólico e significado.

No episódio de Clara, observa-se que a relação entre o pensamento numérico e o registro simbólico é fundamental para compreender como a criança constrói o conceito de número e das operações fundamentais, como a subtração. Ao utilizar seus próprios lápis para resolver o problema, Clara nos mostra que o aprendizado de matemática não se limita à manipulação de números, mas envolve a compreensão de que cada símbolo representa uma ideia e uma relação lógica, permitindo à criança transformar ações em representações mentais e consolidar o pensamento abstrato.

Nos primeiros anos escolares, o contato da criança com a matemática ocorre de forma espontânea, antes mesmo de compreender plenamente os símbolos e signos que estruturam o pensamento numérico e, em alguns casos, antes mesmo de ingressar formalmente no sistema escolar, em experiências cotidianas como contar brinquedos, dividir doces ou ajudar a separar ingredientes de uma receita. No entanto, o papel do professor é essencial para mediar a passagem do fazer empírico para o pensamento simbólico e reflexivo, pois

[...] uma criança dos Anos Iniciais que frequenta a escola pela primeira vez dificilmente reconhecerá de imediato esta relação estabelecida entre simbologia e pensamento matemático, ela opera matematicamente em situações do dia a dia sem, necessariamente, conhecer os símbolos e signos (conta os elementos de uma coleção; distribui doces e brinquedos no grupo de amigos; agrupa e seleciona os brinquedos que ganha; sabe o que é muito e o que é pouco em relações contrastivas). (Santos *et al.*, 2024, p. 5).

Assim, a escuta atenta ao que Clara narrou enquanto realizava a atividade nos permitiu ir além da mera verificação da aprendizagem da ideia de subtração, o que ocorreria se apenas o registro final, ou seja, a resposta à atividade, fosse considerado. A expressão oral da lógica que utilizou para realizar a tarefa nos mostrou que a aluna: compreendeu a mensagem do enunciado; relacionou a situação-problema com algo concreto, próximo à sua realidade cotidiana; demonstrou conhecimento sobre contagem de elementos; associou o verbo “perder” com a ideia matemática da subtração e o verbo

“sobrar” com o resultado ou resposta desejada pela professora; mostrou que relacionava número e quantidade, pois escreveu a resposta com um numeral, ao invés de representá-lo com desenhos.

Nessa perspectiva, a narrativa de Clara nos mostrou que um problema que, do ponto de vista do adulto, poderia ser considerado como “simples”, exige da criança a mobilização de diversos conhecimentos, em uma fase ou etapa do desenvolvimento em que, conforme Santos et al. (2024), a criança está no processo inicial de construção das relações entre simbologia e pensamento matemático.

Considerações Finais

A partir do objetivo deste relato, que foi compreender como as crianças expressam em suas narrativas as formas como elaboram hipóteses e significados nas situações de aprendizagem, é possível apontar que os episódios analisados revelam que o aprendizado não é um processo passivo, mas sim um processo vivo, permeado por descobertas, hipóteses e reflexões que emergem do cotidiano escolar. As narrativas infantis ouvidas nas situações observadas durante as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do Pibid também permitiram compreender como as interações entre professor e aluno, mediadas pela escuta atenta ao que expressam, favorece a construção ativa do conhecimento, pois são nesses momentos que o professor consegue entender ou avaliar quais conhecimentos a criança já possui e quais intervenções são necessárias para consolidar as aprendizagens previstas em seu planejamento. Nessa perspectiva, observa-se que não é apenas nos momentos de explicação ou exposição dos conteúdos que a aprendizagem acontece, o que nos provoca a questionar a lógica transmissiva dos métodos tradicionais de ensino.

Tanto o erro, no caso de Joaquim, como o acerto, no episódio de Ana Clara, nos mostra uma criança ativa, que observa e busca dar significado ao que ocorre ao seu redor. Como aponta Sarmento (2018, p. 130), elas são

[...] pessoas que têm algo a dizer sobre as suas vidas e que constroem o seu conhecimento numa interação constante entre os seus referenciais vivenciais próprios (quem sou, como sou, de onde sou, qual a minha história de vida) e os saberes entendidos como pertinentes para cada grupo de crianças, numa sociedade, tempo e espaço próprios.

Evidenciamos, assim, que o olhar atento do professor, aliado à escuta sensível das falas dos alunos, transforma o ambiente educativo em um espaço de criação e significação, onde o erro e a experimentação são valorizados como parte integrante do processo de aprendizagem. Ao refletir sobre o papel do docente sobre mediador do conhecimento, reforça-se a importância de uma formação que ultrapasse o domínio técnico e teórico, incorporando dimensões humanas, afetivas e reflexivas do ensino. As narrativas apresentadas evidenciam como o professor precisa estar preparado para quaisquer situações, disposto principalmente a reconhecer falas em que se disponham indícios de pensamento crítico ou construção de sentido. O que implica um currículo que ultrapassa a simples organização de conteúdos e se transforma em um espaço de diálogo e descoberta.

Conclui-se, portanto, que este relato, além de analisar experiências práticas vivenciadas dentro do âmbito escolar, também oferece subsídios para se repensar o papel da escola e da docência nos dias atuais, reafirmando que a formação docente deve ser pautada na sensibilidade, na observação e na capacidade de transformar o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem significativa e crítica, uma escola viva que se renova a cada interação entre professor e aluno.

Referências

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://anggtwu.net/tmp/ferreiro__alfabetizacao_em_processo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

PALOS, Ana Cristina. Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182055, p. 1-19, 2018.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A criança e o número**: a gênese do número na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1981.

SANTOS, Miguel Moraes dos *et al.* A criança e o número: reflexões, perspectivas e atividades práticas em contexto colaborativo de inclusão e aprendizagem. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, [s. l.], v. 22, n. 5, e4491, p. 1-25, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n5-026. Disponível em: <http://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/4491>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição *et.al.* (Org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 123-143.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Maria Juliana de Souza⁶⁸

Alex Barbosa de Lima⁶⁹

Ediane Marques da Silva Barros⁷⁰

Resumo

Este relato apresenta experiências formativas vivenciadas na disciplina Arte e Educação, do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante o primeiro semestre de 2026. O trabalho teve como objetivo refletir sobre as aprendizagens construídas a partir das experiências com diferentes linguagens artísticas e da ação extensionista desenvolvida com crianças da Educação Infantil. Ao longo dos quatro módulos, foram vivenciadas propostas envolvendo artes visuais, música, dança, teatro, brincadeiras e experiências corporais, possibilitando aproximações entre os conhecimentos estudados e as experiências concretas. A vivência permitiu compreender a arte não apenas como conteúdo ou recurso pedagógico, mas como experiência estética, espaço de expressão, criação, sensibilidade, imaginação e liberdade. A ação extensionista possibilitou experimentar a música e o brincar com crianças de cinco anos, valorizando a participação, a presença e as diferentes formas de expressão infantil. Conclui-se que a experiência contribuiu para a formação docente ao possibilitar um olhar mais sensível para a arte, para as crianças e para as próprias experiências de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Arte-educação; Experiência estética; Formação docente; Educação Infantil; Musicalização.

Introdução

Este relato apresenta experiências formativas vivenciadas na disciplina Arte e Educação, do Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante o primeiro semestre de 2026. O percurso foi constituído por atividades teóricas e práticas desenvolvidas ao longo de quatro módulos, envolvendo diferentes linguagens artísticas e culminando em uma ação extensionista realizada com crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, a questão que orientou este relato foi: como as experiências teóricas, práticas e extensionistas vivenciadas na disciplina Arte e Educação contribuíram para a formação acadêmica e profissional de uma futura pedagoga?

A experiência possibilitou compreender que o contato com a arte não acontece somente quando se produz um desenho, se canta uma música ou se realiza uma atividade planejada. A experiência artística também envolve aquilo que se sente, percebe, imagina, cria e compartilha no

⁶⁸ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante das atividades formativas e extensionistas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia. E-mail: maria.juliana.souza@ufms.br.

⁶⁹ Acadêmico do Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Estado, Políticas e Educação. Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Política Linguística Educativa, Tecnociência e Sociedades. Mestre em Artes (UFMS). Professor Voluntário, Curso de Música, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS). Professor Tutor da disciplina de Arte e Educação EAD, UFMS Digital, 2026/01. Professor Tutor no Curso de Pós-Graduação em Tutoria em Educação a Distância, UFMS Digital, Bolsista Capes. Professor efetivo do Município de Campo Grande MS. E-mail: alex.barbosa@ufms.br.

⁷⁰ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia/Faed, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante das atividades formativas e extensionistas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia. E-mail: ediane.marques@ufms.br.

encontro com o outro e com o mundo. Dessa forma, a arte pode ser compreendida como uma experiência que atravessa o sujeito e possibilita diferentes maneiras de perceber e expressar a realidade.

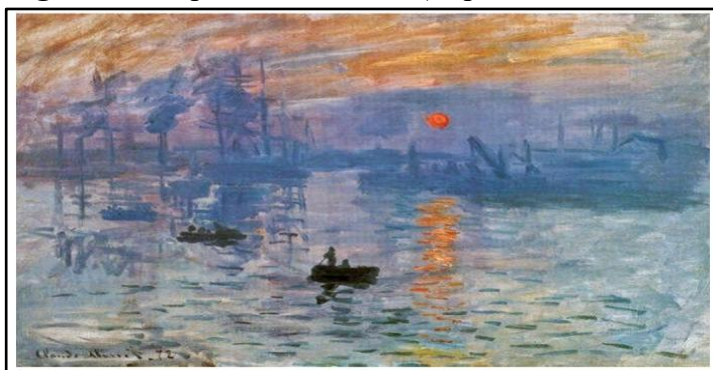
A arte envolve diferentes linguagens, como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, favorecendo experiências de expressão, criatividade, sensibilidade, imaginação e reflexão. No contexto educacional, essas linguagens podem contribuir para a formação humana e para a construção de experiências significativas. Conforme Zagonel et al. (2013, p. 240), “o ensino da arte se pauta na apreciação e compreensão estética da arte com ênfase no conhecimento e nas relações culturais dos conteúdos e na consciência crítica”. Nesse contexto, “a preocupação social com o ensino do Desenho e da Arte nunca mais abandonou os arte/educadores” (Barbosa, 2015, p. 154).

Arte, Educação e Emancipação

No primeiro módulo da disciplina, intitulado *Arte, Educação e Emancipação*, foi possível compreender a arte como linguagem e como possibilidade de expressão de sentimentos, pensamentos, experiências e culturas. A arte deixou de ser percebida apenas como uma atividade a ser realizada e passou a ser compreendida também como uma forma de estar diante do mundo. Porto (2014, p. 45) afirma que “a arte educa a sensibilidade, desperta a percepção, estimula a imaginação e a inovação, e propicia a reflexão sobre ela mesma e o mundo”. Essa compreensão contribuiu para perceber que uma experiência artística não precisa necessariamente ter como finalidade um produto ou um resultado previamente definido.

A atividade desenvolvida nesse módulo consistiu na escolha de um movimento artístico, neste caso o Impressionismo, com o objetivo de apresentar uma breve reflexão, registrada em até 100 palavras, que apontasse o artista e as principais características de sua obra. A obra eleita, *Sunrise* (1872), de Claude Monet, considerada aquela que deu nome ao movimento, caracteriza-se pela valorização da luz natural, das cores vivas, das pinceladas rápidas e da representação de cenas cotidianas. A seguir, a Figura 1 apresenta a obra *Sunrise* (1872).

Figura 1 – Impression, Sunrise (Impressão, Nascer do Sol), 1872, Claude Monet



Fonte: Monet, C. Impression, Sunrise (1872). Museu Musée Marmottan Monet.

A apreciação da obra possibilitou perceber a presença da luz, das cores, das pinceladas e da atmosfera como elementos que provocam diferentes sensações. Mais do que identificar características de um movimento artístico, a atividade possibilitou olhar para a obra, observar seus detalhes e perceber como uma mesma imagem pode provocar interpretações e sentimentos diferentes.

Essa experiência contribuiu para compreender que a arte também acontece no encontro entre a obra e aquele que a observa. Não se trata apenas de explicar o que uma obra significa, mas de permitir que ela produza perguntas, sensações, lembranças e diferentes possibilidades de interpretação.

Linguagens Visuais na Prática Pedagógica

No segundo módulo, intitulado *Linguagens Visuais na Prática Pedagógica*, foram estudadas as linguagens visuais e as possibilidades de leitura e produção artística. Também foram abordados os eixos da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2022), envolvendo a contextualização, a apreciação e o fazer artístico, destacando a importância da leitura da imagem e da contextualização na arte/educação. Essa perspectiva contribuiu para compreender que olhar para uma obra de arte não significa apenas identificar seus elementos, mas estabelecer relações, produzir sentidos e construir interpretações.

A atividade desenvolvida teve como referência a obra *A Flor do Mangue*, de Frans Krajcberg. A proposta possibilitou observar a obra e produzir um desenho autoral a partir das impressões provocadas pelo contato com ela. A experiência com a obra despertou reflexões sobre a natureza, as queimadas e o desmatamento. Ao realizar o desenho, não houve a intenção de reproduzir a obra original, mas de expressar, por meio de outra linguagem, aquilo que havia sido percebido e sentido durante a apreciação. A seguir, a Figura 2 apresenta o desenho autoral inspirado na obra *A Flor do Mangue*.

Figura 2 – Desenho autoral da obra *A Flor do Mangue*, de Frans Krajcberg



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Essa vivência mostrou que o fazer artístico pode ser também um espaço de liberdade. Cada pessoa pode responder àquilo que vê de uma maneira própria, sem necessariamente buscar uma reprodução ou um resultado considerado perfeito. O desenho tornou-se, assim, uma forma de colocar em imagem aquilo que a obra provocou.

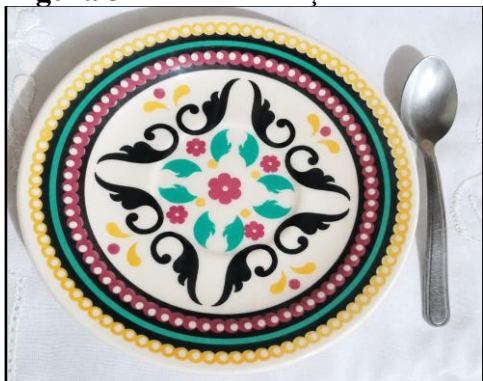
Linguagens Sonoras, Corporais e Cênicas na prática pedagógica

No terceiro módulo, intitulado *Linguagens Sonoras, Corporais e Cênicas na Prática Pedagógica*, foram estudadas a música, o teatro e a dança como linguagens presentes nas experiências humanas e educativas. As leituras contribuíram para compreender a música como linguagem e como produção cultural.

Sobre a música, Nassif e Andrade (2023, p. 16) pontuam que ela é “um campo de conhecimento, uma produção cultural e uma linguagem, cujo acesso e aprendizagem não são naturais”. Neste contexto “pela via da experiência artística, essas abordagens inventivas e colaborativas entre professores e crianças podem resultar em seres humanos mais autônomos, críticos, criativos e que aprendem a trabalhar de modo cooperativo” (Cunha, 2020, p. 17).

A atividade prática consistiu na gravação de um áudio cantando uma cantiga popular acompanhada por instrumentos de percussão. A música escolhida foi *Ciranda, Cirandinha*, acompanhada pelo som produzido por um pires de louça e uma colher de metal. A seguir, a Figura 3 apresenta o registro da atividade realizada.

Figura 3 – Pires de louça e colher de metal como instrumentos de percussão utilizadas na atividade



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A princípio, poderia parecer uma atividade simples. Entretanto, a experiência possibilitou perceber que fazer música também significa escutar, experimentar, criar ritmos, perceber sons e descobrir possibilidades em objetos presentes no cotidiano. O pires e a colher deixaram de ser apenas objetos de uso diário e passaram a fazer parte da experiência musical. Mais do que aprender uma técnica musical, a atividade possibilitou experimentar o som e perceber o corpo como participante da experiência. Houve espaço para tentativa, descoberta e criação, mostrando que a experiência artística pode acontecer justamente quando nos permitimos experimentar sem a preocupação de alcançar um resultado perfeito.

Ação Extensionista: Experiência Musical na Escola

No quarto módulo, intitulado *Ação Extensionista: Experiência Musical na Escola*, ocorreu uma aproximação mais direta entre os conhecimentos estudados e a experiência com crianças da Educação Infantil. “A música como um jogo possibilita, justamente, a participação das crianças e dos demais estudantes em um movimento estético que os mobiliza e os afeta, que faculta a coordenação do material da experiência em prol da modificação do próprio eu e/ou do meio, que instiga a criação de valores diferentes dos usuais, incitando a expansão do pensamento, das simpatias, dos relacionamentos, da imaginação, das condutas, dos juízos etc” (Andrade; Jeamonordes, 2022, p. 5).

A ação extensionista, intitulada *Brincando com Música*, foi desenvolvida no primeiro semestre de 2026, na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Valdomiro Alves Gonçalves, em Campo Grande – MS, com seis crianças da pré-escola, com cinco anos de idade. A proposta envolveu músicas, brincadeiras, movimentos corporais e materiais simples do cotidiano. A experiência foi organizada de modo a favorecer a participação das crianças, mas, durante sua realização, foi possível perceber que nem tudo acontece exatamente como planejado. As crianças respondem, criam, modificam, experimentam e atribuem seus próprios sentidos às propostas. Para De Bom e Schlindwein (2018, p. 261) “O jogo, assim como, ou tanto quanto a arte, provoca sentimentos, reações que mobilizam o pensamento, contribuindo diretamente para a constituição da criança”. A experiência com as crianças possibilitou perceber a força do brincar como experiência vivida no presente. Ao cantar, dançar, movimentar-se e brincar, as crianças não estavam simplesmente executando uma atividade com uma finalidade determinada. Elas estavam vivendo aquele momento, relacionando-se com os colegas, descobrindo possibilidades do próprio corpo e participando da experiência de maneira singular.

Durante a ação, as músicas e brincadeiras favoreceram momentos de interação, movimento, escuta e expressão. Entretanto, a principal aprendizagem não esteve somente naquilo que se pretendia desenvolver, mas também naquilo que surgiu espontaneamente durante a experiência: os risos, os

movimentos, as escolhas, as descobertas e as formas próprias encontradas pelas crianças para participar. A seguir, a Figura 4 apresenta o registro da ação de extensão

Figura 4 – Ação de extensão Brincando com Música



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Essa experiência também provocou uma reflexão importante sobre a própria compreensão da arte na educação. A arte não precisa estar sempre subordinada a um objetivo pedagógico específico. O cantar, o brincar, o dançar e o experimentar também possuem valor em si mesmos. Existe uma dimensão poética na experiência que acontece no aqui e no agora, na presença e na relação com o outro.

Nesse sentido, a ação extensionista possibilitou compreender que o professor precisa estar atento não somente ao planejamento, mas também ao que acontece durante a experiência. Escutar as crianças, observar suas manifestações e permitir que elas participem de maneira ativa são atitudes fundamentais para uma prática pedagógica mais sensível.

Considerações Finais

A elaboração deste relato possibilitou retomar as experiências vivenciadas ao longo da disciplina Arte e Educação e perceber que cada módulo contribuiu de maneira diferente para a formação docente. As artes visuais, a música, a dança, o teatro e a experiência extensionista possibilitaram não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também momentos de descoberta, expressão, sensibilidade e reflexão.

Ao longo do percurso, foi possível compreender que a arte não deve ser reduzida a uma ferramenta utilizada para alcançar determinado objetivo pedagógico. Embora possa contribuir para diferentes aprendizagens, a experiência artística possui valor próprio. Ela permite sentir, experimentar, imaginar, criar, brincar, observar e estar presente. Essa compreensão tornou-se ainda mais significativa durante a ação extensionista. O contato com as crianças mostrou que o brincar e a experiência musical acontecem no presente e não precisam ser justificadas somente por aquilo que poderão desenvolver posteriormente. Cantar, dançar, movimentar-se e brincar também são formas de viver a infância e de experimentar o mundo.

As experiências realizadas também possibilitaram refletir sobre o papel do professor. Mais do que organizar atividades e conduzir propostas, o professor precisa criar condições para que as crianças possam experimentar, expressar-se e participar. Isso exige sensibilidade, escuta, disponibilidade e abertura para aquilo que pode surgir durante a experiência. A disciplina também contribuiu para aproximar teoria e prática, permitindo perceber que a formação docente acontece não somente por meio dos conteúdos estudados, mas também pelas experiências que nos transformam e modificam

nossa maneira de olhar para a educação.

Por fim, a experiência vivenciada na disciplina Arte e Educação contribuiu para minha formação como futura pedagoga ao ampliar minha compreensão sobre a arte e sobre a infância. Aprendi que uma experiência artística não precisa resultar necessariamente em um produto ou em uma aprendizagem previamente determinada. Às vezes, sua maior potência está justamente em permitir que algo aconteça: um olhar diferente, uma descoberta, uma sensação, uma criação, uma brincadeira ou simplesmente a possibilidade de estar presente e viver aquele momento.

Referências

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; JEAMONORDES, Deisy Rodrigues Marqueti. Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em Pedagogia. **Tear**.

Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v.11, n.2, 2022. Disponível em:

<https://link.ufms.br/K0KAu>. Acesso em: 15 maio 2026.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital Do LAV**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/cWRNp>. Acesso em: 27 maio 2026.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil.

GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/Suj0v>. Acesso em: 11 jun. 2026.

CUNHA, Sandra Mara. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo.

Childhood and Philosophy, v. 16, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/n9yoF>. Acesso em: 05 jul. 2026.

DE BOM, Francine Costa; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O jogo protagonizado como um ato artístico: uma abordagem histórico-cultural. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/JQ39E>. Acesso em: 10 jul. 2026.

NASSIF, Silvia Cordeiro; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. O jogo como eixo de um programa experimental de formação continuada para pedagogos com a música. **Educação**

Temática Digital, Campinas, v. 25, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/uXq4B>. Acesso em: 12 jul. 2026.

PORTO, Humberta. **Arte e Educação**. São Paulo: Pearson, 2014. Disponível em:

<https://pergamum.ufms.br/acervo/6049029>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ZAGONEL, Bernadete; ONUKI, Gisele Miyoko; DÓRIA, Lilian Fleury; DIAZ, Marília de Oliveira Garcia (org). Metodologia do ensino de Arte. Curitiba: Intersaberes, 2013. Disponível em:

<https://pergamum.ufms.br/acervo/6045890>. Acesso em: 22 jul 2026.

A LUDICIDADE NA PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Maysa Dos Santos Gomes⁷¹
Giovanna Bispo De Menezes⁷²

Resumo

Esse trabalho apresenta uma análise da experiência lúdica desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) com os estudantes do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes. Para isso, foi realizada a proposta de adaptação de textos narrativos produzidos anteriormente nas aulas de produção de texto para a construção de histórias em quadrinhos (HQs), utilizando essa atividade lúdica como mediadora de aprendizagem. A discussão realizada reforça a importância da ludicidade como prática pedagógica no ensino fundamental.

Palavras-chave: Produção textual; Gêneros textuais; Prática pedagógica; Mediação docente; Língua Portuguesa.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise da atividade desenvolvida com os estudantes do 4º ano do Ensino fundamental da Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, localizada no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que mantém parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) dos estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A experiência foi realizada, pelas pibidianas do curso de pedagogia com auxílio da professora regente supervisora tomando como ponto de partida as atividades realizadas previamente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção de texto e na sequência os textos anteriormente construídos foram adaptados para histórias em quadrinhos em folhas no formato A3.

A realização dessa atividade foi permeada por práticas lúdicas que possibilitaram que o desenvolvimento integral das crianças fosse contemplado. Além disso, no que tange a ludicidade dentro do ambiente escolar, consideramos como um elemento essencial para a Educação Infantil, mas também para o ensino fundamental, destacando a sua importância ao ser mencionada como essencial em um dos documentos oficiais que organizam a educação escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais destaca a importância das situações lúdicas de aprendizagem, reconhecendo-as como uma continuidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa valorização das atividades lúdicas sinaliza a necessidade de uma articulação que permita a progressiva sistematização dessas experiências, promovendo um desenvolvimento integral e dinâmico dos alunos. (Pinto; Souza, 2024, p. 431).

A inserção de atividades lúdicas no contexto escolar possibilita que os educandos tenham uma participação ativa, alcançando a aprendizagem de forma natural e os conceitos provenientes das

⁷¹ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: maysa_santos_g@ufms.br.

⁷² Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: giovanna.bispo@ufms.br.

disciplinas sejam contemplados integralmente, além de auxiliar na formação do pensamento crítico. Contudo, há um grande debate na área e discordância ao analisarmos as práticas que têm sido realizadas dentro das escolas com as crianças do ensino fundamental, frequentemente algumas ações docentes têm se distanciado das práticas lúdicas por não as considerar adequadas e proveitosas para os estudantes do ensino fundamental, principalmente ao reservar o lúdico somente a educação infantil.

Diante desses desafios, é importante apontar caminhos para solucioná-los, um desses caminhos é considerar que durante a formação docente e após na formação continuada são necessárias a busca pela quebra dos estereótipos sobre a aplicação da ludicidade com os estudantes do ensino fundamental e a compreensão de que “É essencial que os educadores tenham a sensibilidade e a competência para adaptar as atividades lúdicas às necessidades e interesses individuais dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de se envolver e aprender de forma significativa” (Pinto; Souza, 2024, p. 432).

Por fim, ao analisar durante o processo e ao final do desenvolvimento da ação lúdica com as crianças do 4º ano, compreendemos a partir da visão teórico-prática como a ludicidade contribuiu para o alcance de bons resultados e o desenvolvimento das diversas áreas contempladas na ação.

A ludicidade como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental

Os estudantes do ensino fundamental têm vivenciado o processo de transição entre a educação infantil (onde a presença de atividades lúdicas é frequente) e o ensino fundamental (onde geralmente ocorre uma diminuição de forma abrupta das atividades lúdicas) resultando em uma situação na qual “[...] a falta de ludicidade afeta os alunos que são inseridos bruscamente em um contexto diferente de aprendizado com pouca, ou muitas vezes nenhuma prática lúdica ao qual estavam familiarizados (Chaves; Ripa, 2022 *apud* Quadros *et al*, 2024, p. 5).

Diante desse cenário, ao observar as diversas concepções e estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula, promover atividades lúdicas no cotidiano dos estudantes são essenciais para fortalecer esse momento de transição entre as etapas e para realizar o aproveitamento integral da aprendizagem, além disso “o lúdico em sala de aula é uma ferramenta que auxilia nesse processo de construção e assimilação de conteúdos” (Quadros *et al*, 2024, p. 5). No que tange ao currículo da escola, os conteúdos organizados para o ensino fundamental que precisam ser aplicados nas escolas aumentam em relação aos anteriores na Educação infantil, fazendo com que o tempo de realização e propostas sejam reduzidos. Tornando esse fator, como um dos desafios dos professores para aplicar propostas lúdicas, pois por um lado precisam aplicar e cumprir com os conteúdos e por outro precisam de tempo para planejar e aplicar as atividades com intencionalidade, pois notoriamente

[...] é possível observar mudanças no trabalho com a ludicidade conforme os anos escolares avançam, enfatizando que o acréscimo de conteúdos inseridos após a educação infantil é um fator para a diminuição das práticas lúdicas, assim como o tempo necessário para trabalhá-los. (Quadros *et al*, 2024, p.12).

Para a inserção das propostas lúdicas, podem ser apresentados por meio de adaptações que transformem atividades corriqueiras e comuns em ações lúdicas que proporcionam aos estudantes experiências prazerosas de aprendizagem, como na experiência descrita no trabalho da adaptação das produções de textos em histórias em quadrinhos, possibilitando a aprendizagem do gênero textual, estrutura da língua portuguesa, expressão artística, criatividade, dentre outras possibilidades que foram alcançadas nessa proposta

Portanto compreendemos que as “Atividades lúdicas que envolvem a criação de histórias em quadrinhos, cartazes e outras formas de arte visual podem ajudar as crianças a desenvolver essas habilidades, integrando a leitura e a escrita com a compreensão visual” (Araujo, 2023 *apud* Pinto;

Souza, 2024, p. 434), características que são necessárias para o aprendizado de língua portuguesa e suas características.

As histórias em quadrinhos como recurso para a produção textual

As histórias em quadrinhos (HQs) constituem um importante recurso pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa, pois articulam linguagem verbal e não verbal, favorecendo a construção de sentidos, a criatividade e o desenvolvimento da produção textual, ao integrar o texto e imagem, esse gênero possibilita que os estudantes organizem suas ideias de forma sequencial, exercitando habilidades de leitura, escrita, interpretação e planejamento da narrativa.

A utilização de recursos lúdicos no contexto escolar amplia as possibilidades de aprendizagem ao tornar as aulas mais atrativas e participativas. Conforme destaca Quadros (2024), a ludicidade não se restringe às brincadeiras ou aos jogos, mas configura-se como uma estratégia metodológica capaz de favorecer a aprendizagem significativa, despertando o interesse dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, sociais e criativas. Segundo a autora, professores dos anos iniciais reconhecem que práticas lúdicas despertam a curiosidade dos alunos, facilitam a assimilação dos conteúdos e tornam o processo de ensino e aprendizagem mais prazerosos.

Nesse contexto, as histórias em quadrinhos representam uma possibilidade de inserir a ludicidade nas aulas de Produção de Texto, uma vez que permitem aos estudantes estruturar narrativas já produzidas, selecionando os acontecimentos principais e organizando-os em uma sequência lógica. Esse processo exige que o aluno reflita sobre a construção do texto, adapte a linguagem ao gênero discursivo e estabeleça relações entre os elementos escritos e visuais, favorecendo a compreensão das características da narrativa.

O estudo de Araújo, Ribeiro e Santos (2012) evidencia que atividades lúdicas mediadas por recursos interativos estimulam a participação ativa dos estudantes na construção dos sentidos do texto. As autoras destacam que estratégias que incentivam os alunos a elaborar hipóteses, reler, interpretar e organizar informações contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção escrita. Além disso, o guia pedagógico analisado pelas pesquisadoras sugere que, a partir de textos narrativos, os professores desenvolvam atividades de produção textual nas quais os estudantes criem novas versões das histórias, fortalecendo a criatividade e o domínio da linguagem escrita.

Dessa forma, o trabalho com histórias em quadrinhos possibilita que os estudantes compreendam que uma mesma narrativa pode ser apresentada em diferentes gêneros textuais. Ao transformar um texto corrido em quadrinhos, os alunos desenvolvem competências relacionadas à síntese, ao planejamento textual, à organização da sequência narrativa e ao uso integrado de recursos verbais e visuais. Assim, as HQs configuram-se como um recurso pedagógico que aproxima ludicidade e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Relato de experiência desenvolvida no Pibid

A experiência foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Produção de Texto e Língua Portuguesa. A proposta teve como objetivo possibilitar aos estudantes a adaptação de um texto narrativo, produzido anteriormente nas aulas de produção de texto, para o gênero história em quadrinhos (HQ), favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da organização das ideias e da compreensão das características desse gênero textual.

Para a realização da atividade, foi entregue a cada criança uma folha em formato A2 contendo uma sequência de quadrinhos em brancos divididos, destinada à construção da história. As crianças utilizaram como base os textos já produzidos em seus cadernos, reorganizando-os para a linguagem

das histórias em quadrinhos. Essa adaptação exigiu que selecionassem as informações mais importantes da narrativa, distribuisse os acontecimentos em uma sequência lógica e articularem os elementos verbais e visuais para construir sentido.

Durante todo o processo, os bolsistas do Pibid atuaram como mediadores da aprendizagem, oferecendo orientações individuais e coletivas conforme as necessidades apresentadas pelos estudantes. As intervenções concentraram-se na organização da narrativa em quadrinhos, na construção dos personagens e cenários, na utilização adequada dos diferentes tipos de balões e na compreensão das especificidades da linguagem das histórias em quadrinhos. Além disso, as crianças foram incentivadas a refletir sobre a relação entre texto e imagem, compreendendo que ambas desempenham papel fundamental na construção da narrativa.

Ao longo da atividade, observou-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades em sintetizar o texto originalmente produzido, uma vez que a linguagem das histórias em quadrinhos exige objetividade e organização das informações em pequenos trechos distribuídos entre os seis quadrinhos. Também surgiram dúvidas quanto ao uso dos balões de fala, pensamento e narração, sendo necessária a intervenção dos bolsistas para esclarecer suas funções e possibilidades de utilização. A mediação realizada contribuiu para que os alunos organizassem suas ideias e desenvolvessem uma maior compreensão acerca das características desse gênero textual.

Além das dificuldades encontradas pelos estudantes, ao analisar as produções das HQs, notou-se a aplicação de recursos linguísticos comumente utilizados no gênero textual trabalhado, como por exemplo, o uso de interjeições em diversas produções, inclusive a interjeição “Eca” na história intitulada “O bolo que deu errado”, a utilização de pontuações expressivas como na frase “Toma vovó, fizemos para você!” (presente no texto “A receita deu errado”); e a diferenciação dos tipos de balões referente a pensamentos e falas que surgiram como recurso recorrente na maior parte das produções. Diante desses aspectos, compreende-se que a participação dos estudantes foi marcada pelo interesse, criatividade e pelo envolvimento durante todo o processo de criação, corroborando com a ideia de que “O desenvolvimento de habilidades linguísticas também é beneficiado pela ludicidade” (Pinto; Souza, 2024, p. 429).

À medida que produziam suas histórias, demonstraram entusiasmo ao ilustrar os personagens, construir cenários e representar visualmente acontecimentos presentes em seus textos. A experiência permitiu compreender a importância da atuação do PIBID na aproximação entre a universidade e a escola, proporcionando aos bolsistas a vivência de situações concretas na prática docente.

Reflexões sobre a experiência

A realização dessa experiência lúdica na sala de aula, possibilitou durante a atividade o desenvolvimento de aspectos pedagógicos, no entanto também auxiliou no processo de socialização e cooperação. Durante a realização da proposta, as crianças interagiram umas com as outras sobre como estavam ficando suas produções ou até mesmo auxiliarem umas às outras a colorir os desenhos, a organizar os elementos textuais e visuais. Essa característica de interação é um dos pilares que fundamentam a ludicidade, pois “As atividades lúdicas frequentemente requerem que os alunos trabalhem em grupo, promovendo habilidades de comunicação, colaboração e resolução de conflitos” (Pinto; Souza, 2024, p. 432).

Além disso, no contexto da língua portuguesa e da produção de texto, essa atividade foi essencial para desenvolver os aspectos relacionados à construção do texto, seguindo corretamente o gênero textual e a ortografia. Diante dessas percepções, podemos compreender que o papel de mediação realizado pelas bolsistas e pela professora regente são fundamentais para o direcionamento da proposta e o seguimento do planejamento com intencionalidade, considerando a situação real da sala de aula e tornando em um planejamento flexível diante das concepções trazidas pelas crianças. A ludicidade cumpre um papel essencial no ensino fundamental, capaz de tornar o aprendizado mais

proveitoso e natural para os estudantes. Ademais, a ludicidade só será reconhecida e utilizada como um recurso pedagógico essencial, a partir da valorização de tal nos cursos de formação docente e nos cursos de formação continuada, pois:

Os desafios enfrentados pelos professores na utilização da ludicidade são significativos, mas não insuperáveis. A formação contínua e o desenvolvimento de competências específicas para a aplicação de metodologias lúdicas são essenciais para que os educadores possam aproveitar ao máximo os benefícios dessa abordagem. (Gadotti, 2000, *apud* Pinto; Souza, 2024, p. 431).

Por fim, compreendemos que a proposta lúdica presente na sala de aula com os educandos do 4º ano proporcionou a eles o desenvolvimento integral e conseguiu cumprir com os conteúdos do currículo escolar de forma menos densa e mais prazerosa, tornando a aula um momento cheio de significados e aprendizagem

Considerações Finais

O presente relato de experiência teve como objetivo apresentar uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), utilizando as histórias em quadrinhos como recurso lúdico para o desenvolvimento da produção textual em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. A partir da experiência vivenciada, foi possível constatar que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que a atividade favoreceu a participação ativa dos estudantes, estimulou a criatividade e contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e organização da narrativa, a utilização das histórias em quadrinhos demonstrou ser uma estratégia pedagógica significativa ao possibilitar que os alunos ressignificassem textos produzidos anteriormente, compreendendo que uma mesma narrativa pode ser apresentada em diferentes gêneros textuais.

Além disso, a mediação realizada pelas bolsistas durante todo o processo foi fundamental para auxiliar os estudantes na adaptação do texto para a linguagem dos quadrinhos, favorecendo a compreensão das características desse gênero e fortalecendo sua autonomia na produção escrita. Ademais, no que tange a formação docente das pibidianas, essa proposta fortaleceu as práticas lúdicas como possibilidades de realização no ensino fundamental, como direcionamento de bons resultados pedagógicos.

A experiência também evidenciou a importância da ludicidade como elemento que potencializa o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao promover uma atividade dinâmica, interativa e contextualizada, observou-se maior envolvimento dos estudantes, o que reforça as discussões presentes na literatura sobre a contribuição das práticas lúdicas para a construção de aprendizagens mais significativas. Por fim, destaca-se a relevância do Pibid para a formação inicial docente, uma vez que o programa possibilita aos licenciandos vivenciar situações reais da prática pedagógica, aproximando a universidade do contexto escolar. Essas experiências favorecem a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais e a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da educação básica.

Referências

ARAÚJO, Débora Cristina de; RIBEIRO, Rosana; SANTOS, Débora. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4-23, 2012.

PINTO, Jacyguara Costa; SOUZA, Ruth da Costa. A importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 9, p. 427–439, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/272>. Acesso em: 20 jul. 2026.

QUADROS, Silvia Cristina de Oliveira. O lúdico na aprendizagem na percepção de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, 2024.

SARAIVA, Maria Cristina Campos; TIMM, Jordana Wruck. Uma análise crítica sobre a ludicidade e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Humanidades & Inovação**, v. 11, n. 10, 2024.

ENTRE O PREVISTO E O IMPREVISTO: APRENDIZAGENS NA REGÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Mayumi Machado Pitilin⁷³

Caio Matheus Fonseca Paes⁷⁴

Myrna Wolff Brachmann dos Santos⁷⁵

Resumo

Este relato de experiência aborda a flexibilidade do planejamento pedagógico na Educação Infantil a partir da vivência no Estágio Obrigatório I. A problemática surgiu da necessidade de reorganizar atividades previamente planejadas diante de situações inesperadas ocorridas durante a regência. O objetivo foi analisar como a flexibilidade do planejamento contribuiu para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para a formação docente. Os resultados evidenciaram que o planejamento flexível constitui uma competência essencial para uma prática docente sensível, intencional e contextualizada na Educação Infantil. O estágio, por sua vez, configurou-se em aprofundamento teórico-prático do processo formativo dos discentes de Pedagogia.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico; Flexibilidade; Educação Infantil; Formação Docente; Estágio Obrigatório.

Introdução

O planejamento pedagógico é um dos principais instrumentos da prática docente, pois orienta as ações educativas de forma intencional, contribuindo para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, na Educação Infantil, esse planejamento não pode ser compreendido como um roteiro rígido e imutável, uma vez que o cotidiano com as crianças é marcado por descobertas, interações e situações inesperadas que exigem constantes reorganizações da prática pedagógica. Nessa perspectiva, Zanon e Malanchen (2022) defendem que o planejamento deve ser entendido como uma ação intencional e dinâmica, construída a partir da articulação entre os conhecimentos a serem ensinados, as características das crianças e as condições concretas em que ocorre o processo educativo, não se limitando a uma atividade burocrática ou mecanizada.

Nesse contexto, conceitos como planejamento pedagógico, flexibilidade, escuta sensível, participação infantil e prática reflexiva tornam-se fundamentais para compreender o trabalho do professor na Educação Infantil. A relevância deste relato de experiência está em evidenciar como a vivência do estágio possibilitou ressignificar a compreensão sobre o planejamento, demonstrando que a prática docente exige constantes adaptações diante das situações que emergem no cotidiano escolar. Escrever sobre essa experiência torna-se importante por contribuir para a reflexão acerca da formação inicial de professores, aproximando os conhecimentos teóricos das experiências vividas em contexto real.

⁷³Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: machado.pitilin@ufms.br.

⁷⁴Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: caio.paes@ufms.br.

⁷⁵Pedagoga e doutora em Educação; Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orientadora de Estágio. E-mail: myrna.wb.santos@ufms.br.

Reflexões e aprendizagens a partir das experiências vivenciadas no estágio

O presente relato surgiu da percepção desenvolvida durante a regência no Estágio Obrigatório I do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Essa etapa do estágio pressupõe não apenas a inserção na prática pedagógica dos Grupos 1, 2 e 3 que corresponde às faixas etárias de 0 a 3 anos da Educação Infantil, mas também a elaboração de uma análise teórica e reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dessa vivência, percebeu-se que diversas situações inesperadas exigiram a reorganização das atividades previamente planejadas. Essas experiências evidenciaram que o planejamento não pode ser compreendido como um roteiro rígido, mas sim como um instrumento dinâmico, que deve acompanhar constantemente as necessidades e os interesses das crianças. Dessa forma, este relato tem como objetivo analisar como a flexibilidade do planejamento pedagógico contribuiu para o desenvolvimento das atividades realizadas durante o estágio, refletindo sobre as aprendizagens construídas nesse processo e suas contribuições para a formação inicial de professores.

A experiência relatada ocorreu durante a regência no Estágio Obrigatório I, componente curricular do Curso de Pedagogia, período noturno, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Cláudio Marcos Mancini, com uma turma de crianças de 3 anos. Ao longo desse processo, foram desenvolvidas atividades planejadas previamente, envolvendo contação de histórias, brincadeiras, músicas e experiências lúdicas, com intencionalidade pedagógica. Entretanto, a prática evidenciou que muitas situações exigiram adaptações imediatas, revelando a importância da flexibilidade no planejamento.

Um dos momentos mais significativos ocorreu durante a contação da história “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha. Embora a narrativa não abordasse animais, uma das crianças perguntou espontaneamente: “A lagartixa faz pum?”. Em vez de interromper ou ignorar a curiosidade, a pergunta foi acolhida e transformada em oportunidade de aprendizagem, realizando uma pesquisa junto às crianças. Essa experiência demonstrou que as dúvidas infantis podem ampliar o processo educativo quando o professor está disposto a flexibilizar sua proposta e valorizar a participação das crianças.

Não é possível prever todas as situações, ações e interações que emergem no cotidiano da Educação Infantil. Por isso, cabe ao professor adotar uma postura aberta e sensível às manifestações infantis, acolhendo suas iniciativas e transformando-as em disparadores do processo de ensino-aprendizagem.

Para a nossa formação, essa experiência prática evidenciou que “[...] o planejamento é um instrumento flexível que supõe a possibilidade de contínuas alterações e reorganizações no decorrer do trabalho pedagógico” (Ostetto, 2012, p. 35), demonstrando na prática a importância da escuta atenta no cotidiano escolar.

Outra situação marcante ocorreu durante a brincadeira tradicional “Corre Cutia” planejada para acontecer na sala de aula. Durante sua execução, percebeu-se que o espaço físico era insuficiente para garantir a segurança das crianças, ocasionando a queda de uma delas. A experiência levou à reformulação da atividade, que foi retomada posteriormente em um ambiente externo. A brincadeira foi adaptada de modo que os estagiários cobriam uma das crianças com um lençol, e o grupo precisava adivinhar quem estava faltando na roda, permitindo preservar os objetivos pedagógicos e proporcionaram maior segurança e participação do grupo. Esse episódio evidenciou que planejar também significa avaliar continuamente o contexto e reorganizar as ações sempre que necessário.

Um dos aspectos que contribuiu para a compreensão da importância da flexibilidade no planejamento está relacionado à observação e à escuta das crianças durante a prática pedagógica. Moreira e Souza (2016), ao discutirem o ambiente pedagógico na Educação Infantil, destacam que a organização dos espaços e a escuta ativa são elementos fundamentais para que o professor compreenda os conhecimentos já construídos pelas crianças, seus interesses e as formas como elas se

relacionam com os colegas e com o ambiente. Segundo as autoras, “[...] no planejamento e na organização dos ambientes, a escuta possibilita ao educador levantar dúvidas e formular questões que propiciem a construção de novos/outros arranjos espaciais” (Moreira; Souza, 2016, p. 230). Dessa forma, o planejamento deixa de ser um documento estático e passa a ser continuamente reelaborado a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Essa perspectiva esteve presente durante todo o período de regência. Ao final de cada jornada de estágio, dedicamos um tempo para registrar detalhadamente as observações do dia e realizar discussões em parceria entre os colegas estagiários (já que o estágio é realizado em dupla). Nesses encontros, analisamos criticamente os aspectos positivos da rotina, as dificuldades enfrentadas na gestão do espaço e do tempo, e as respostas do Grupo 3 às propostas oferecidas. Essa prática analítica nos permitiu distanciar da simples execução mecânica de tarefas para compreender, de maneira mais aprofundada, as reais necessidades e interesses da turma.

Essas discussões e análises durante o período de realização da Regência também tiveram como suporte as demais disciplinas que já haviam sido realizadas no Curso de pedagogia, que vão construindo, no processo formativo dos discentes, a capacidade e as possibilidades de pensar as situações vividas na prática do estágio a partir daquilo que vai sendo estudado em cada etapa do Curso. Ao mesmo tempo, refletir sistematicamente e diariamente sobre cada experiência também possibilitou elaborarmos a reflexão crítica produzida para o trabalho final da disciplina de estágio obrigatório, que por sua vez deu origem a este relato de experiência.

A vivência dessa rotina reflexiva também evidenciou a importância do estágio como um espaço de práxis e de construção da identidade docente. Conforme defende Pimenta (2006), o estágio não pode ser reduzido a um mero exercício prático ou à reprodução de rotinas escolares, pelo contrário, ele se constitui como um campo de pesquisa e de reflexão que possibilita a unidade entre teoria e prática. A partir do diálogo constante e da análise da nossa própria atuação, fomos capazes de fundamentar a tomada de decisões no cotidiano escolar, favorecendo a adaptação contínua das propostas pedagógicas ao contexto real das crianças. Além disso, essa postura investigativa fez com que algumas estratégias passassem a integrar nossa prática de forma espontânea e intencional, mesmo sem estarem previstas no planejamento inicial.

As músicas infantis, por exemplo, foram incorporadas em diferentes momentos da rotina porque observamos que despertavam entusiasmo e participação no Grupo 3, contribuindo significativamente para tornar mais tranquilas as transições entre as atividades. Essa estratégia foi fruto da nossa atenção às manifestações das crianças, mas também do acompanhamento atento à prática docente da professora regente da turma. Perceber como a mediação musical favorecia a organização da rotina na prática nos permitiu reconhecer que estar atento ao cotidiano escolar e ao saber de professores/as com mais experiência enriquecia o nosso planejamento, tornando-o mais significativo e coerente com os interesses do grupo.

Essa vivência destacou a relevância de o estágio curricular se desenvolver a partir de um modelo colaborativo entre a orientação acadêmica e a supervisão de campo. A articulação entre a orientação da professora do Ensino Superior e a supervisão contínua da professora regente da Educação Infantil cria um espaço privilegiado de formação. Enquanto a supervisão na escola nos aproxima dos saberes da experiência, das estratégias de gestão da rotina e das respostas imediatas das crianças, a orientação docente na universidade nos instiga ao aprofundamento teórico e à análise reflexiva. Essa dupla mediação propicia aos estagiários o aprendizado teórico-prático necessário para compreender que o planejamento é uma construção pedagógica contínua, sensível e compartilhada.

A flexibilidade também se manifestou de maneira decisiva na organização do tempo pedagógico e na condução da rotina. Embora tivéssemos definido previamente uma sequência cronológica para as atividades do dia, no Grupo 3 a dinâmica real exigia uma leitura constante do clima da turma. Em diversos momentos, foi necessário estender por mais tempo uma brincadeira que

produzia alto engajamento, antecipar um momento de repouso/desaceleração diante do cansaço visível, ou reorganizar a transição para a higiene e o lanche em função do nível de energia e do envolvimento das crianças, além de decisões por suspender ou acrescentar momentos e experiências, de modo diverso do previsto antecipadamente.

Essa constante reorganização do tempo demonstrou que a rotina na Educação Infantil deve ser uma rede de sustentação que garante previsibilidade e segurança às crianças sem aprisionar suas necessidades humanas. Conforme destaca Kramer (2006), respeitar as especificidades da infância exige considerar os ritmos das crianças, suas formas de expressão, singularidades e tempos de aprendizado, e não impor um tempo adulto homogêneo e acelerado.

A vivência do estágio, com fase de observação seguida de momento de regência, permitiu compreender que a flexibilidade não representa ausência de planejamento, mas sim a capacidade do professor de tomar decisões fundamentadas diante das necessidades que surgem durante a prática educativa. Assim, o planejamento passa a ser entendido como um instrumento vivo, construído continuamente a partir da observação, da escuta e das interações estabelecidas com as crianças.

Considerações Finais

O objetivo deste relato foi analisar como a flexibilidade do planejamento pedagógico se manifestou durante a experiência de regência no Estágio Obrigatório I da Educação Infantil. A partir das vivências relatadas, pudemos concluir e afirmar que, compreender que a prática docente exige sensibilidade, capacidade de observação, escuta ativa e disposição para reorganizar as ações pedagógicas conforme as necessidades das crianças e as condições do contexto, e que esses aspectos precisam estar pulsantes tanto no momento do planejar (prever as atividades de aprendizagem), quanto no momento em que elas estão sendo aplicadas, e posteriormente quando se inicia o planejar de novas propostas.

Assim, as situações vivenciadas durante o estágio evidenciaram que o planejamento não deve ser entendido como um documento ou um caminho definitivo, que precisa ser seguido com um rigor cego, mas como um instrumento dinâmico, capaz de incorporar elementos, e receber alterações enquanto busca direcionar e acompanhar o desenvolvimento das crianças e as demandas que surgem no cotidiano escolar.

A experiência permitiu compreender que essa flexibilidade não significa ausência de organização ou improvisação, mas sim a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, preservando a intencionalidade das propostas mesmo diante de situações inesperadas.

Ao acolher as curiosidades, os interesses e as diferentes formas de participação das crianças, foi possível promover experiências de aprendizagem mais significativas, respeitando seus tempos, suas singularidades e seu protagonismo no processo educativo. Além de ampliar a compreensão sobre o planejamento na Educação Infantil.

Reformados que o estágio, como organizado dentro do Curso de Pedagogia, contribuiu significativamente para a nossa formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e fortalecer uma postura reflexiva diante dos desafios do cotidiano escolar. As experiências de observação e regência, de estudo teórico e reflexão crítica, que puderam ser assim articuladas, evidenciaram que ensinar não consiste apenas em executar um planejamento previamente elaborado, mas em construir caminhos de aprendizagem juntamente com as crianças, respeitando seus interesses, tempos e formas de participação.

Outro aspecto relevante foi a compreensão de que a atuação do professor na Educação Infantil exige muito mais do que o domínio de conteúdo ou a mera execução de planejamentos previamente elaborados. Ela demanda sensibilidade para escutar as crianças, capacidade de interpretar suas manifestações, criatividade para reorganizar estratégias pedagógicas e compromisso ético com uma prática que valorize suas experiências e formas de expressão. Nesse sentido, o estágio possibilitou

reconhecer que o planejamento se constrói e se reconstrói continuamente nas interações estabelecidas entre professor, crianças e contexto educativo.

Diante disso, reafirma-se a relevância do Estágio Curricular Supervisionado enquanto eixo central na formação inicial docente. Mais do que um cumprimento de carga horária, o estágio se consolidou como um verdadeiro campo de pesquisa, de reflexão crítica e de produção de saberes sobre a profissão, como preconizado por Almeida e Pimenta (2014) e Pimenta (2006). Foi nessa aproximação real com o cotidiano da Educação Infantil, sob o diálogo enriquecedor entre a orientação acadêmica e a supervisão de campo, que nos foi possível compreender a indissociabilidade entre teoria e prática, ressignificando o papel do professor enquanto sujeito reflexivo, pesquisador de sua própria ação e comprometido com uma práxis pedagógica humanizadora e de qualidade.

Por fim, este relato contribui para as discussões acerca da formação inicial de professores ao evidenciar que a flexibilidade do planejamento constitui uma competência essencial para a prática pedagógica na Educação Infantil. Assim, reafirma-se que uma prática pedagógica sensível às necessidades das crianças favorece experiências educativas mais significativas, participativas e coerentes com os princípios que orientam a Educação Infantil, contribuindo tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a construção de uma identidade docente comprometida com uma educação de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2026.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; SOUZA, Juliana de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 229-237, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/W8ScGjPGyZFQRY4yvhSNhNJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2026.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil**: alfabetização sob a ótica da linguagem. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores!** São Paulo: Salamandra, 2013.

ZANON, Alessandra; MALANCHEN, Julia. Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, **Araraquara**, v. 26. 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/8057/6724>. Acesso em: 11 jul. 2026.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÉ-ESCOLA: DA SENSIBILIZAÇÃO À PRÁTICA

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Milla Benetti Felipe⁷⁶

Resumo

O presente relato diz respeito à aplicação de um projeto sobre Educação Ambiental aplicado em uma escola de Campo Grande, Mato Grosso do Sul com uma turma de crianças na faixa etária de 4 anos de idade. O foco da ação foi na sensibilização ambiental com a postura de que apenas conhecendo o real valor e importância dos recursos que as cercam haveria então uma mudança e implementação de novos hábitos relacionados ao cuidado com o meio ambiente. Como resultado foi possível atestar que um trabalho consistente de conscientização anterior à implementação de ações práticas realmente muda a efetivação dessas.

Palavras-chave: educação ambiental; educação infantil; formação de conceitos científicos; sensibilização ambiental.

Introdução

A educação ambiental (EA) é compreendida como um tema transversal dentro da BNCC e deve ser, portanto, trabalhada dentro dos 5 campos de experiência por ela postulados permeando seus conceitos dentro dessas áreas. “A Educação Ambiental tem o propósito de capacitar as crianças e jovens para estabelecerem julgamentos, tomar decisões e atuar de forma crítica e reflexiva em relação aos problemas ambientais e suas possíveis soluções, na vida em sociedade” (Brasil, 2022, p. 26).

Considerando que os eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil devem ser a interação e as brincadeiras o projeto se desenvolveu com base principalmente em reflexões em grupo que levassem ao levantamento do conhecimento prévio das crianças sobre o assunto e ligação direta com a sua realidade e brincadeiras que trouxessem ao imaginário infantil situações cotidianas nas quais elas poderiam aplicar os conceitos aprendidos ao longo do projeto.

A problemática da ação de extensão girou em torno da importância da construção sólida de conceitos que levassem as crianças a uma real sensibilização frente às questões ambientais e subsequente mudança de comportamento. Isso porque, pode ser observada uma tendência à moralização das ações propagadas em todos os níveis de ensino frente a atitudes de preservação ambiental, porém que não levam a uma mudança de atitude real comprometida ao objetivo da EA que é a formação da cidadania ambiental e sustentável das crianças (Brasil, 2022).

Uma das possíveis explicações para esse fenômeno pode ser o esvaziamento da construção de conceitos na educação infantil, aspecto que defendemos fundamental para real conscientização das crianças. Dessa forma, a falta de explicações cientificamente pautadas leva a uma superficialidade no tratamento do tema, reduzindo o entendimento da criança e criando concepções rasas que não abarcam uma mudança de comportamento efetiva.

Conforme Vygotsky (2000), os conceitos científicos são construídos por meio do ensino sistematizado. Nessa perspectiva, Eshach (2006) destaca que esse processo pode ser iniciado a partir das experiências cotidianas da criança, cabendo ao professor mediar a compreensão dos fenômenos observáveis e promover a elaboração progressiva dos conceitos. Ou seja, no que tange a educação ambiental é importante que conceitos como: os elementos da natureza, lixo, sustentabilidade,

⁷⁶ Estudante do curso de Pedagogia da Agência Educação Digital e a Distância (Agead), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS). E-mail: benetti.milla@ufms.br

ecologia, recursos naturais e interdependência sejam sistematizados como conteúdo a serem gradualmente ensinados na educação infantil, sempre por meio dos eixos norteadores da prática pedagógica nesse nível de ensino, que são a brincadeira e a interação.

Dessa forma, ao longo do desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que a organização sistemática desses conteúdos e o alinhamento das práticas de sustentabilidade à realidade das crianças em termos de ações práticas e possíveis de implementação no seu dia a dia levaram a uma maior conscientização e, portanto, desenvolvimento de novas atitudes frente às questões ambientais.

Da aplicação do projeto

O projeto de extensão foi aplicado no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, entre os meses de junho e julho de 2026, em uma escola particular, atendendo as crianças do nível 4 (4 anos de idade). As atividades consistiram em uma sequência didática aplicada em 4 encontros de, em média, 1h e 30m cada. O objetivo geral do projeto foi conhecer e desenvolver a consciência crítica sobre a natureza e as questões ambientais. Para isso a ação foi desenhada de maneira que um conceito ou conteúdo fosse o precursor da mudança de comportamentos considerados negativos para a preservação do meio ambiente, de maneira científica e conscientemente embasada.

Além disso, aspectos gerais do desenvolvimento infantil dentro dos 5 campos de experiência foram trabalhados a fim de correlacionar o desenvolvimentos desses conceitos dentro das habilidades esperadas para o trabalho com a educação infantil, sendo eles: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, nos quais trabalhamos a relação da criança com o mundo natural e social abrangendo conteúdos como meio ambiente, sustentabilidade, ecologia, recursos naturais e interdependência por meio da identificação de elementos essenciais para a vida como água, solo, ar puro, árvores e alimentos, noções de cuidado com o planeta e impacto das ações humanas na natureza. Também a gestão de resíduos, focando na diferenciação entre lixo e materiais recicláveis; descarte adequado. A preservação da água, compreendendo a importância dos recursos hídricos e das consequências da poluição (rios e oceanos) e por fim a observação e investigação, identificando de pequenos seres vivos (insetos), plantas e fenômenos naturais por meio da observação direta.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” trabalhou-se intensamente através da oralidade e do contato com a literatura infantil abordando conceitos como a alfabetização científica incipiente, expressão de hipóteses e comunicação de descobertas. Isso ocorreu por meio de rodas de conversa nas quais as crianças puderam compartilhar suas experiências prévias, vivências familiares relacionadas ao cuidado com a natureza e formulação de perguntas sobre a temática ambiental. Além disso, foi usado o livro “Meu Mundinho Azul” como ponto de partida para reflexões éticas e ambientais referentes principalmente à temática do cuidado com a água.

No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” a criação artística foi integrada a construção de novos objetos trabalhando a criatividade e transformação de materiais por meio de desenhos e pintura para representar a natureza e os sentimentos de pertencimento ao planeta além da confecção de brinquedos a partir da sucata, explorando diferentes texturas e suportes.

Em relação ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós” foi trabalhado o desenvolvimento da consciência social e do protagonismo infantil abordando conceitos como cidadania, responsabilidade coletiva, protagonismo e empatia através da atuação conjunta em atividades como a “Caça ao Tesouro do Lixo” que será explicada a frente. Além disso, focou-se na construção de uma identidade de “salvadores do planeta”, gerando um sentimento de pertencimento e cuidado com o espaço comum, integrando a atitude individual à importância do grupo.

Por fim, no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” a coordenação motora fina e ampla e percepção sensorial foi trabalhada por meio da manipulação de objetos como pincéis, pinças e peneiras para realizar a “limpeza do rio” e a montagem de brinquedos. Com o foco na interação e levantamento de conhecimento prévio das crianças, iniciamos o projeto em uma roda de conversa na

qual localizamos as crianças dentro do espaço e do tempo com apresentação da imagem do planeta Terra, conforme.

Durante o diálogo, as crianças foram incentivadas a refletir sobre quais os elementos que a natureza nos oferece, como árvores, água, alimentos, animais e ar puro e como eles estão relacionados com o nosso dia a dia, ou seja, partimos do uso comum dos recursos no nosso dia a dia e então ampliamos a origem desses recursos levando-as a compreender que eles provêm daquilo que a natureza nos proporciona. Corroborando, assim, com a ideia de que o ensino de um conceito pode ser iniciado a partir do cotidiano da criança, cabendo ao professor dirigir seu olhar para possibilitar a compreensão dos fenômenos observáveis e transformar conhecimentos elementares em saberes mais elaborados (Arce; Silva; Varotto, 2011). Este momento foi de extrema importância contribuindo para a criança criar consciência da importância do planeta e dos recursos, pois como poderíamos incentivar a sua preservação se a criança nem ainda reconhece o seu valor?

Após o momento de troca e com o objetivo de averiguar o entendimento delas e permitir sua expressão de forma mais artística, foi proposto uma atividade de desenho na qual cada criança deveria desenhar quais dos recursos provenientes do planeta era mais importante ou relevante para elas. Além do desenho, finalizamos esse momento novamente com uma roda de conversa na qual as crianças apresentaram suas produções de forma oral.

A partir disso num outro momento partimos para instalação da problemática, então, após perceber o valor do planeta, da natureza e dos recursos que ela nos oferece desenhamos o cenário no qual nos encontramos atualmente, que é a poluição, o lixo e os mau hábitos que nos levam a degradar essa estrutura vista num momento anterior. Assim, as crianças puderam perceber que tudo aquilo que estudamos está ameaçado pelo comportamento humano e pela atual conjuntura socioambiental.

Por meio de imagens, fomos mostrando a elas a situação atual de muitos ambientes, tangível e distantes de sua realidade, com o foco em ampliar o cenário. Então, propomos uma atividade prática, na qual por meio da criação de um cenário ela poderiam, de forma simbólica, atuar na sua realidade a fim de mudar essa situação através da atividade de caça ao tesouro do lixo.

Essa atuação dentro de um ambiente controlado cria espaço e “treina” a criança para ação no ambiente real do dia a dia. Dialogando assim, com a ideia de Vygotsky (2007), para o qual toda situação imaginária contém regras implícitas. Assim, ao brincar de “protetora do planeta”, a criança não apenas imagina uma realidade diferente, mas também passa a agir de acordo com as regras que caracterizam esse papel, apropriando-se progressivamente de valores e formas de conduta relacionadas ao cuidado com o meio ambiente.

Num terceiro momento do projeto e seguindo a sequência didática realizamos a confecção de brinquedos utilizando o material descartável e partindo dos resíduos recolhidos na caça ao tesouro. O objetivo da atividade foi levar as crianças a refletirem sobre o reaproveitamento de materiais recicláveis, compreendendo que resíduos podem ser transformados em novos objetos, estimulando a criatividade, a consciência ambiental e a coordenação motora. Tal atividade também contribui para uma perspectiva crítica em relação ao lixo, pois vai além da mera separação como cita Saheb (2016) e proporciona direções práticas. Além de fornecer subsídios para que a imaginação da criança se desenvolva a partir de experiências concretas, permitindo que ela se posicione como um sujeito ativo e criativo diante da realidade socioambiental, atendendo ao que Arce, Silva e Varotto (2011) definem como o papel do ensino de ciências.

Como continuidade do projeto, realizamos uma atividade cujo objetivo foi sensibilizar as crianças para a importância da natureza por meio da observação e contemplação do ambiente, estimulando a percepção dos elementos naturais, a valorização do meio ambiente e o reaproveitamento de materiais recicláveis. A atividade iniciou-se com uma conversa sobre a importância da natureza e a necessidade de preservá-la. Em seguida, as crianças confeccionaram um binóculo utilizando rolos de papel higiênico reciclados, decorando-o livremente com tinta guache em

bastão. Durante a construção, foi discutida a importância do reaproveitamento de materiais que normalmente seriam descartados.

Após a confecção dos binóculos, a turma foi conduzida a uma área aberta da escola, com gramado e árvores, onde as crianças puderam sentar-se e observar atentamente o ambiente ao seu redor utilizando os materiais produzidos. Durante a exploração, foram incentivadas a identificar elementos da natureza, como plantas, flores, pássaros, insetos, nuvens e diferentes sons presentes no ambiente, favorecendo momentos de contemplação, sensibilização ambiental e conexão com a natureza.

Foi interessante observar o envolvimento das crianças com a atividade que parecia num primeiro momento relativamente simples, porém que com o desenvolvimento foi possível o quanto engajadas elas ficaram em observar realmente o espaço se atentando a nuances que não perceberam antes, em momentos comuns de brincadeira, por mais que sempre vão a esse espaço. Além disso, foi interessante notar o aspecto de sensibilização frente à natureza, no qual as crianças puderam de fato sentir a sua importância, aspecto interessantíssimo e que pessoalmente falando me marca muito nesse trabalho, é essencial que a criança sinta e se sensibilize frente a natureza para que compreenda a importância de preservá-la.

Durante a exploração do espaço externo, foram observadas a curiosidade, a atenção aos elementos naturais, a capacidade de identificar aspectos da natureza presentes no ambiente e a disposição para compartilhar suas descobertas com os colegas. Também foram considerados os momentos de sensibilização e contemplação, evidenciados pelo entusiasmo, pelos comentários realizados durante a observação e pelo cuidado demonstrado em relação ao ambiente natural.

A avaliação buscou identificar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes de valorização, respeito e conexão com a natureza. Aqui foi interessante observar que apesar da maioria dos alunos demonstrar muita empatia frente a natureza, alguns deles, meninos, sentiam um ímpeto de pisar e matar os animais pequenos como os insetos.

Ficamos então, frente a um impasse quanto à educação integral das crianças, levando o questionamento: como contribuir para a formação de valores em respeito a natureza fugindo de argumentos meramente morais? E de acordo com a explicação trazida pela pedagogia histórico crítica, a construção de conceitos sistematizados sobre o meio ambiente pode ajudar a solucionar essa questão na medida que, ao situar o elemento, nesse caso o inseto, dentro do ecossistema, explicar as suas relações, a interdependência do seu trabalho frente a natureza, tudo, claro, num nível adequado e inteligível para criança, é possível que os valores ambientais seja nutridos de forma mais eficaz, o que foge, da ideia espontaneísta de que, por exemplo, essa atitude de preservação seja algo que brote de forma natural na criança ou então levado a um lado maniqueísta da questão.

Por fim, com o intuito de estender o entendimento acerca do lixo a outros ambientes que ainda tenham relação com o dia das crianças, realizamos a leitura do livro “Meu Mundinho Azul” de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Durante a contação de histórias, promovemos uma conversa sobre a importância da água para a vida dos seres vivos. Os alunos participaram, contando relatos das suas vidas relacionados à preservação da água. Aqui foi interessante observar a extensão que a prática da educação ambiental toma em relação às crianças. Isso porque foi perceptível notar o alcance dos conhecimentos elaborados junto com elas no que tange suas famílias e as pessoas ao seu redor. Atestamos isso por meio dos seus relatos no qual elas demonstram cobrar seus pais e familiares em relação a essas atitudes, amplificando o trabalho do professor em sala de aula e mostrando o alcance do conhecimento produzido nela. Em seguida, utilizando um cartaz ilustrado com peixinhos e cenários limpos e poluídos, foi realizada uma reflexão sobre os prejuízos causados pelo lixo nos rios e mares.

As crianças observaram como a poluição afeta os animais aquáticos e participaram de uma dinâmica em que posicionaram os peixinhos felizes no ambiente limpo, identificando o local onde

eles poderiam viver e os peixinhos tristes na área cheia de lixo. Para finalizar, foi proposta uma atividade prática na qual as crianças utilizaram peneiras para retirar resíduos de um “rio” montado em uma bacia com água, simulando a limpeza dos recursos hídricos e reforçando a importância de manter a água livre da poluição.

Sob a perspectiva de Vygotsky (2007), a situação imaginária criada pela brincadeira possibilita que a criança atue para além da realidade imediata, apropriando-se de papéis sociais, regras e significados culturalmente construídos. Assim, diferentemente de uma abordagem centrada apenas na orientação verbal sobre a importância de preservar a água, a atividade permitiu que as crianças vivenciassem simbolicamente a resolução do problema ambiental.

Ao agir sobre a situação imaginária, elas deixaram de ocupar a posição de meras observadoras da problemática para assumirem o papel de sujeitos capazes de intervir sobre ela. Nesse sentido, corroborando com a ideia de Silva e Varotto (2011), a manipulação concreta dos resíduos e a visualização dos efeitos da poluição permitiram que a preservação da água deixasse de ser apenas uma recomendação moral para tornar-se um conceito compreendido a partir da experiência vivenciada.

Considerações Finais

Podemos concluir que a educação ambiental deve ser pautada na formação de conceitos científicos, contribuindo para o ensino de ciências na educação infantil e ampliando o conhecimento dos alunos a nível que os permitam compreender a necessidade das mudanças de comportamento propostas por este eixo transversal da BNCC. Além disso, ficou claro que a formação meramente moral não atinge os objetivos relacionados à preservação ambiental sendo necessário um trabalho sistematizado dos professores frente a essa realidade, buscando alcançar a sensibilização e desenvolvimento intelectual das crianças frente a problemática.

Se assim for feito, pela amplitude que a ação com as crianças toma e pela janela de aprendizado tão fértil que temos nessa faixa etária é possível a construção de conhecimentos científicos que darão suporte para o desenvolvimento posterior delas, como afirma Eshach (2006), embora os conceitos científicos possam não ser aprendidos de forma imediata, as experiências proporcionadas na Educação Infantil contribuem para a compreensão de caminhos científicos posteriores, que serão introduzidos no ensino formal. Além disso, foi possível atestar uma mudança real no comportamento das crianças à medida que iam se apropriando desses conhecimentos, tornando clara a ideia de que prepará-las teoria e conceitualmente sobre um assunto que tem desdobramentos tão práticos é essencial.

Nesse sentido, em relação à formação de professores é urgente que se saia da experiência que se limita ao senso comum ou que não aprofunda teórica e conceitualmente baseado na concepção espontaneísta no que se refere à construção do conhecimento na educação infantil. Isso porque, foi evidente o quanto esse aprofundamento trouxe consistência para a ação das crianças.

É importante ressaltar também, que fugir de práticas ou concepções meramente morais é urgente no agir docente visto que essas não são por si só capazes de construir valores social e ambientalmente urgentes. Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento de novas formas de agir está diretamente relacionado à apropriação de significados e conceitos socialmente produzidos. Dessa forma, a mudança de comportamento não decorre apenas da orientação moral, mas da compreensão dos fenômenos que fundamentam determinada ação. Por fim, pode-se afirmar que é primeiramente importante que o professor tenha muito claro os fins de sua ação no que tange essa sistematização e sua subsequente prática.

Referências

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O mundinho azul**. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Meio Ambiente**: educação ambiental, educação para o consumo. Série Temas Contemporâneos Transversais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 5 ago. 2026.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n1p81-94. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3927>. Acesso em: 6 ago. 2026.

SILVA, Débora A. S. M. da; VAROTTO, Michele. É possível ensinar Ciências na Educação Infantil? Como faço isso? *In*: ARCE, Alessandra; SILVA, Débora A. S. M. da; VAROTTO, Michele (org.). **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Nátaly Labourdette Frantz⁷⁷
Isli Ferreira Holsback⁷⁸
Giselle de Oliveira V. Corrêa⁷⁹

Resumo

Este relato de experiência apresenta uma atividade desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com o objetivo de analisar as contribuições de uma proposta lúdica para a aprendizagem sobre alimentos in natura e industrializados e para a formação docente. A experiência foi realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, por meio de desenhos, recortes de encartes de supermercado e um jogo de identificação e categorização de alimentos. A atividade favoreceu a participação, a reflexão, a ampliação do repertório e a articulação interdisciplinar, evidenciando a importância da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: Experiência; Formação Docente; Ludicidade; Alimentação.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui uma importante iniciativa de formação inicial de professores, pois possibilita a inserção de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Ao aproximar universidade e escola, o programa favorece a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, contribuindo para que os futuros professores conheçam diferentes situações do cotidiano escolar e desenvolvam conhecimentos relacionados ao exercício da docência. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2024), o Pibid tem como finalidade fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da educação básica pública.

A formação docente, entretanto, não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos. Ela também se constitui a partir da experiência, da reflexão sobre as situações vivenciadas e da compreensão dos diferentes aspectos que envolvem o trabalho pedagógico. Nesse sentido, Pimenta (2006) destaca a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores, uma vez que os conhecimentos construídos na universidade ganham novos significados quando confrontados com as situações concretas do cotidiano escolar. A inserção do licenciando nesse espaço, portanto, possibilita observar, planejar, intervir e refletir sobre as práticas educativas.

Entre as possibilidades de intervenção pedagógica, as atividades lúdicas podem contribuir para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais participativos e significativos. O jogo, quando utilizado com intencionalidade pedagógica, pode favorecer a interação, a construção de conhecimentos e a participação ativa dos estudantes. Kishimoto (2011) discute a presença do jogo no contexto educacional e sua contribuição para os processos de desenvolvimento e aprendizagem,

⁷⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: isli_holsback@ufms.br.

⁷⁸ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: nataly.l@ufms.br.

⁷⁹ Docente da rede municipal. Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: gisellevasconcelos327@gmail.com.

ressaltando a importância de compreender o lúdico não apenas como recreação, mas também como possibilidade educativa.

Além disso, a abordagem da alimentação no espaço escolar possibilita a articulação entre diferentes conhecimentos e áreas de aprendizagem. O Guia Alimentar para a População Brasileira apresenta a classificação dos alimentos considerando seu nível de processamento e recomenda que a alimentação tenha como base alimentos in natura ou minimamente processados, limitando o consumo de alimentos processados e ultraprocessados (Brasil, 2014). Dessa forma, abordar o tema de maneira contextualizada pode favorecer a construção de conhecimentos relacionados à alimentação e estimular os estudantes a refletirem sobre os alimentos presentes em seu cotidiano.

A experiência relatada neste trabalho surgiu a partir da necessidade de desenvolver, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, uma atividade prática que retomasse conteúdos trabalhados pela professora regente sobre alimentos in natura e industrializados. A proposta buscou superar uma abordagem exclusivamente expositiva, utilizando recursos simples e disponíveis no ambiente escolar para possibilitar a participação das crianças na construção da atividade.

Diante desse contexto, este relato tem como objetivo analisar as contribuições de uma proposta pedagógica lúdica para a aprendizagem de conteúdos relacionados à alimentação e para a formação inicial de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Busca-se, ainda, refletir sobre as aprendizagens construídas pelos estudantes e pelos licenciandos durante o desenvolvimento da atividade, considerando a articulação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos alunos.

Propostas lúdicas no processo de ensino

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, construído a partir da vivência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em uma escola de educação básica. Relatos de experiência podem possibilitar a sistematização e a análise de práticas vivenciadas no campo educacional, articulando a descrição das ações realizadas com reflexões fundamentadas teoricamente (Antunes *et al.*, 2024). Nesse sentido, o foco não está na mensuração quantitativa dos resultados, mas na compreensão das situações observadas durante a realização da atividade e de suas contribuições para os processos de aprendizagem e formação docente.

A experiência ocorreu no segundo bimestre de 2026, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, após a professora regente trabalhar em sala de aula conteúdos relacionados aos alimentos in natura e industrializados. A partir desse trabalho inicial, a professora solicitou aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) a elaboração de uma atividade prática que possibilitasse às crianças retomar e aplicar os conhecimentos construídos durante as aulas.

Para a realização da proposta, foi organizado um jogo de identificação e categorização de alimentos, acompanhado e supervisionado pela professora regente. A atividade foi planejada em etapas, utilizando materiais simples: folhas de papel sulfite, papel pardo, encartes de supermercado, cola e tesoura. A escolha desses recursos considerou a possibilidade de desenvolver uma atividade acessível, utilizando materiais presentes no cotidiano das crianças e que poderiam ser facilmente encontrados no ambiente escolar.

No primeiro momento, cada criança recebeu uma folha de papel sulfite e foi convidada a desenhar três alimentos que considerasse in natura, utilizando como referência os conhecimentos construídos durante as aulas. Essa etapa permitiu retomar o conteúdo por meio de uma produção própria, possibilitando aos bolsistas observar os conhecimentos que as crianças já haviam construído e suas formas de representação.

Na segunda etapa, os estudantes foram organizados em pequenos grupos de quatro crianças e conduzidos para uma área externa da sala de aula, ainda dentro do ambiente escolar. Foram disponibilizados encartes de supermercado e solicitado que procurassem imagens de alimentos relacionados aos conteúdos estudados. As crianças deveriam recortar as imagens e, posteriormente, classificá-las no cartaz produzido com papel pardo.

A proposta possibilitou trabalhar a relação entre alimentos encontrados em sua forma natural e produtos obtidos a partir de processos de transformação. Um dos exemplos utilizados durante a atividade foi o coco e seus derivados, como o leite de coco e o óleo de coco. A discussão possibilitou que as crianças percebessem que um mesmo alimento pode estar presente em diferentes formas e produtos, o que ampliou as possibilidades de reflexão sobre o processamento dos alimentos.

Durante a realização da atividade, surgiram dúvidas espontâneas das crianças. Uma delas questionou se o iogurte de morango também poderia ser incluído na classificação que estava sendo trabalhada. Esse questionamento foi considerado relevante, pois permitiu ampliar a discussão para além da classificação inicialmente proposta. Foi explicado que o fato de um produto apresentar sabor de morango não significa que sua origem seja necessariamente vegetal. O iogurte tem como matéria-prima o leite, portanto possui origem animal, enquanto a classificação quanto ao processamento considera outro aspecto do alimento. Essa situação demonstrou que uma pergunta aparentemente simples poderia ser utilizada como ponto de partida para novas aprendizagens.

Essa situação também possibilitou antecipar conhecimentos relacionados ao conteúdo que seria posteriormente trabalhado sobre alimentos de origem animal. O episódio evidencia a importância de considerar as perguntas dos estudantes como elementos constitutivos do processo pedagógico, pois as dúvidas apresentadas no decorrer da atividade podem revelar conhecimentos prévios, hipóteses e possibilidades de aprofundamento do conteúdo.

A classificação dos alimentos foi articulada às orientações do Guia Alimentar para a População Brasileira, que diferencia os alimentos de acordo com seu nível de processamento. Segundo Brasil (2014), alimentos in natura são obtidos diretamente de plantas ou animais e não sofrem alterações após deixarem a natureza, enquanto alimentos minimamente processados passam por alterações mínimas. O documento também diferencia ingredientes culinários, alimentos processados e alimentos ultraprocessados. Essa fundamentação permitiu compreender que trabalhar alimentação saudável na escola não significa apenas identificar alimentos considerados “bons” ou “ruins”, mas desenvolver conhecimentos sobre sua origem, processamento e presença no cotidiano.

Após os recortes, as imagens eram reunidas com os desenhos produzidos anteriormente pelas crianças. Em seguida, os estudantes deveriam identificar cada figura e posicioná-la no espaço correspondente do cartaz, considerando as categorias trabalhadas. Durante esse momento, os bolsistas realizavam perguntas sobre as escolhas feitas, solicitando que as crianças explicassem os motivos de suas classificações. Esse procedimento permitiu retomar conhecimentos trabalhados anteriormente e estimular a argumentação.

Também foi explorada a leitura dos nomes dos alimentos e das expressões escritas no papel pardo, especialmente “in natura” e “industrializado”. Essa etapa mostrou-se significativa porque algumas crianças apresentavam dificuldades relacionadas à leitura e à fluência da linguagem escrita. A atividade, portanto, não ficou restrita ao conteúdo relacionado à alimentação, mas possibilitou a mobilização de diferentes conhecimentos e habilidades.

A interdisciplinaridade esteve presente na proposta justamente pela possibilidade de articular conteúdos relacionados à alimentação com leitura, oralidade, produção artística, coordenação motora, classificação, argumentação e interação social. A atividade evidenciou que um mesmo recurso pedagógico pode possibilitar diferentes experiências de aprendizagem quando organizado com intencionalidade.

Ao longo da realização da proposta, foi possível observar diferentes formas de participação entre as crianças. Enquanto algumas apresentavam maior facilidade para identificar, ler e classificar os alimentos, outras necessitavam de maior mediação dos bolsistas e dos próprios colegas. Essas diferenças reforçaram a compreensão de que os estudantes apresentam ritmos e formas distintas de aprendizagem e que o planejamento docente precisa considerar essa diversidade.

Nesse sentido, as metodologias ativas contribuíram para que as crianças assumissem papel participativo durante a atividade. Berbel (2011) aponta que metodologias dessa natureza podem estimular a curiosidade e favorecer o envolvimento dos estudantes com os processos de aprendizagem. Na experiência relatada, as crianças não apenas receberam informações previamente organizadas, mas tiveram a oportunidade de desenhar, pesquisar nos encartes, recortar, classificar, argumentar, questionar e construir coletivamente um produto final.

A perspectiva lúdica também foi importante nesse processo. O jogo não foi utilizado apenas como momento de descontração, mas como recurso pedagógico intencional. Para Kishimoto (2011), o jogo pode assumir função educativa quando articulado aos objetivos de aprendizagem, favorecendo experiências que envolvem interação e construção de conhecimentos. Na atividade desenvolvida, o caráter lúdico esteve relacionado à possibilidade de aprender por meio da ação, da descoberta, da interação com os colegas e da resolução de situações apresentadas durante o jogo.

Outro aspecto observado foi a utilização de materiais simples como possibilidade de criação de recursos pedagógicos. Os encartes de supermercado, o papel pardo, a cola, a tesoura e as folhas de sulfite foram suficientes para organizar uma atividade que envolveu diferentes habilidades. Essa experiência contribuiu para a formação dos bolsistas ao demonstrar que uma prática pedagógica significativa não depende necessariamente de recursos tecnológicos ou materiais sofisticados, mas de planejamento, intencionalidade e capacidade de relacionar os recursos disponíveis aos objetivos de aprendizagem.

Para os licenciandos, a experiência também possibilitou refletir sobre o planejamento e a flexibilidade necessária à prática docente. Embora a atividade tenha sido planejada previamente, as perguntas apresentadas pelas crianças exigiram adaptações no decorrer da ação. A dúvida sobre o iogurte, por exemplo, tornou-se uma oportunidade para ampliar a discussão e estabelecer relações com conteúdos que seriam trabalhados posteriormente.

A vivência no espaço escolar também permitiu compreender de maneira mais concreta as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação inicial. A Capes (2024) destaca que o programa busca proporcionar aos licenciandos a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, favorecendo sua formação e a aproximação com a prática docente. A experiência relatada materializa essa finalidade ao permitir que os bolsistas participassem do planejamento, da execução, da observação e da reflexão sobre uma prática pedagógica.

Nesse sentido, a experiência aproxima-se das discussões de Pimenta (2006) sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores. Os conhecimentos estudados na universidade foram mobilizados para pensar uma situação concreta da escola, enquanto as situações vivenciadas no cotidiano escolar possibilitaram aos licenciandos rever suas próprias concepções sobre ensino, aprendizagem, ludicidade e planejamento.

Durante a realização da atividade, também foi possível perceber a importância da mediação do professor. O protagonismo dos estudantes não significa ausência de orientação, mas a criação de situações nas quais possam participar ativamente, enquanto o professor acompanha, questiona, orienta e intervém quando necessário. Assim, a experiência permitiu compreender que práticas lúdicas e metodologias ativas exigem planejamento e intencionalidade pedagógica.

A produção coletiva do cartaz, ao final da atividade, constituiu ainda uma forma de materializar o processo desenvolvido. O cartaz foi fixado na sala de aula para que os estudantes

pudessem visualizar o resultado de seu trabalho. Dessa maneira, o produto final representou não somente uma atividade concluída, mas também o registro de um processo construído coletivamente.

No que se refere aos aspectos éticos, as produções realizadas pelas crianças foram utilizadas no contexto pedagógico da própria escola, sem identificação individual dos estudantes neste relato. A experiência é apresentada de forma a preservar a identidade das crianças e a não expor informações que possibilitem sua identificação, mantendo o foco na reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

A partir da experiência, foi possível perceber que o uso do jogo favoreceu a participação e criou situações nas quais as crianças puderam mobilizar diferentes conhecimentos. Ao mesmo tempo, para os bolsistas, a atividade representou uma oportunidade de desenvolver a criatividade, observar diferentes necessidades de aprendizagem, adaptar o planejamento e refletir sobre a prática docente.

Considerações Finais

O relato teve como objetivo analisar as contribuições de uma proposta pedagógica lúdica para a aprendizagem de conteúdos relacionados à alimentação e para a formação inicial de professores no âmbito do Pibid. A partir da experiência desenvolvida, considera-se que o objetivo foi alcançado, uma vez que a atividade possibilitou às crianças retomar conhecimentos sobre alimentos, participar de situações de classificação e argumentação e estabelecer relações entre diferentes áreas de aprendizagem.

A experiência também evidenciou que o lúdico pode constituir uma estratégia pedagógica significativa quando utilizado de maneira planejada e articulada aos objetivos educacionais. O jogo de identificação e categorização não se limitou ao caráter recreativo: permitiu trabalhar conteúdos relacionados à alimentação, leitura, oralidade, coordenação motora, classificação, pensamento crítico, interação e cooperação.

As perguntas espontâneas apresentadas pelas crianças demonstraram, ainda, a importância de valorizar os conhecimentos prévios e as dúvidas que surgem durante as atividades. O questionamento sobre o iogurte de morango, por exemplo, possibilitou ampliar a discussão e estabelecer relações com conhecimentos sobre origem dos alimentos e processamento. Situações como essa evidenciam que a aprendizagem pode ser potencializada quando o professor está atento às manifestações dos estudantes e consegue transformá-las em oportunidades pedagógicas.

Outro resultado importante refere-se à percepção das diferentes formas e ritmos de aprendizagem apresentados pelas crianças. A atividade possibilitou aos bolsistas observar que alguns estudantes apresentavam maior facilidade em determinadas tarefas, enquanto outros necessitavam de mediações adicionais, especialmente nas atividades envolvendo leitura. Essa observação contribuiu para a compreensão de que o planejamento pedagógico precisa considerar a diversidade presente na sala de aula e oferecer diferentes possibilidades de participação.

Para os licenciandos, a experiência contribuiu para a construção de conhecimentos relacionados ao planejamento, à mediação pedagógica, à utilização de materiais disponíveis e à adaptação das atividades diante das necessidades apresentadas pelos estudantes. A vivência permitiu compreender, na prática, que a docência exige não apenas domínio dos conteúdos, mas também capacidade de observar, escutar, planejar, intervir e refletir sobre as situações que acontecem no cotidiano escolar.

Nesse aspecto, o Pibid mostrou-se relevante para a formação docente por possibilitar o contato com a realidade da escola antes mesmo dos estágios obrigatórios. A experiência permitiu que os bolsistas participassem de uma prática pedagógica concreta, relacionando conhecimentos acadêmicos às demandas encontradas na educação básica. Essa aproximação fortalece a articulação entre teoria e prática e contribui para a construção da identidade profissional docente.

A experiência também permite refletir sobre a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e acessíveis. A utilização de encartes de supermercado, desenhos, papel pardo, cola e tesoura demonstrou que recursos simples podem favorecer aprendizagens significativas quando utilizados com objetivos claros. O trabalho docente, portanto, não depende exclusivamente de tecnologias ou materiais sofisticados, mas da capacidade de transformar recursos e situações cotidianas em possibilidades de aprendizagem.

Por fim, a experiência reforça a compreensão de que a formação de professores precisa estar articulada às experiências concretas da escola. O contato com os estudantes, com suas dúvidas, conhecimentos, dificuldades e diferentes formas de participação contribuiu para que os licenciandos desenvolvessem um olhar mais atento e reflexivo sobre a prática docente. Dessa forma, o lúdico, aliado às metodologias ativas e à reflexão sobre a prática, pode contribuir tanto para a aprendizagem dos estudantes da educação básica quanto para a formação de professores mais preparados para planejar e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e significativas.

Referências

- ANTUNES, Jeferson; TORRES, Cicero Magérbio Gomes; ALVES, Francione Charapa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, [S. l.], v. 6, e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 15 ago. 2026.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 15 ago. 2026.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. Ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed_atualizada.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 15 ago. 2026.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OS SUJEITOS DA EJA E A IMPORTÂNCIA DE RECONHECÊ-LOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Nicolay Caetano De Oliveira Alves⁸⁰

Liliam Cristina Caldeira⁸¹

Resumo

O presente relato de experiência é oriundo de reflexões desenvolvidas durante uma ação de extensão vinculada à disciplina de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), do curso de Pedagogia Faed/UFMS. A extensão ocorreu em diferentes contextos pedagógicos de EJA. As vivências da extensão geraram o seguinte questionamento: quem são os sujeitos dessa modalidade e qual a importância de reconhecê-los para a construção de práticas pedagógicas de qualidade? Os estudos realizados na disciplina possibilitaram compreender os sujeitos, práticas e contextos observados, contribuindo com a formação inicial docente para essa modalidade educacional e o entendimento da EJA e suas diversidades.

Palavras-chave: Sujeitos da EJA; Práticas pedagógicas; Formação docente.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada regular pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Brasil, 1996). Esta é amparada por práticas educacionais que, muitas vezes, não consideram as especificidades dos sujeitos que a compõem. Frente a esse contexto, torna-se necessário compreender quem são esses sujeitos, considerando marcadores sociais como raça, etnia, cor, gênero e contexto socioeconômico, para que se consiga realmente atender à maior parte desse público e realizar uma prática pedagógica de qualidade. Esse relato parte das vivências de observação participante de uma educanda da pedagogia durante a extensão vinculada a disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos. Essa disciplina foi desenvolvida na perspectiva da curricularização da extensão e faz parte do Núcleo de Aprofundamento do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A necessidade de escrever este relato de experiências surge de indagações geradas durante a observação em turmas nas fases iniciais dessa modalidade, com práticas de alfabetização, em Campo Grande – MS. As ações de extensão foram desenvolvidas nas seguintes instituições: um centro de convivência de idosos do Mato Grosso do Sul, uma entidade filantrópica e de assistência social sem fins lucrativos focada na defesa de direitos, na reabilitação e na inclusão social de pessoas com deficiência intelectual, múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento e uma escola pública de Campo Grande, MS.

O seguinte relato foi feito a partir da extensão da disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos do núcleo de EJA do curso de pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS), do polo de Campo Grande. A disciplina citada é constituída pela seguinte ementa: Alfabetização e letramento na EJA. Processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos não alfabetizados. Ela é composta por 68 horas, sendo 32 destas de extensão em turmas de alfabetização

⁸⁰ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: nicolay.caetano@ufms.br.

⁸¹ Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: liliam.caldeira@ufms.br.

de pessoas jovens, adultas e idosas. As horas de extensão deveriam ser divididas em pelo menos três instituições.

No curso de Pedagogia da UFMS, no campus de Campo Grande, a partir do 6º semestre, iniciam-se os núcleos de aprofundamento. Os educandos devem escolher um para se aprofundar. Dentre estes, há o de Educação de Jovens e Adultos. As disciplinas que o compõem são: Alfabetização de Jovens e Adultos, Políticas de Educação de Jovens e Adultos e Prática em Educação de Jovens e Adultos.

Como a proposta da extensão foi conhecermos uma certa diversidade de oferta de EJA, as observações realizadas possibilitaram conhecer práticas pedagógicas muito distintas. A diversidade observada inclui os educandos da EJA, professores e práticas muito diversas, condições materiais e propostas pedagógicas diferentes. Na primeira instituição, a professora apresentava atividades infantilizadas para os alunos, sem considerar suas especificidades e demandas. Porém, na segunda e na terceira instituições observadas, foi possível ver práticas pedagógicas em que a pluralidade e as demandas dos indivíduos eram consideradas, assim, realizando um ensino em que esses educandos são reconhecidos para a construção de práticas pedagógicas adequadas.

Com isso, o relato aqui exposto tem por finalidade compartilhar nossas reflexões e entendimentos acerca dos educandos da EJA em espaços educativos em Campo Grande – MS, a partir das vivências de uma extensão. A diversidade observada inclui os estudantes dessa modalidade, professores e práticas muito diversas, condições materiais e propostas pedagógicas diferentes.

Com as observações foi possível refletir sobre o quanto é relevante para a prática pedagógica que o educando da EJA seja considerado em sua integralidade, seu contexto social, condições econômicas, gênero, etc. Desta forma surgiu o questionamento: quem são os sujeitos da EJA e qual a importância de reconhecê-los para a construção de práticas pedagógicas adequadas?

A partir dessa experiência, buscamos compartilhar nesse relato nossas reflexões e entendimentos acerca dos educandos da EJA em espaços educativos em Campo Grande – MS, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a relevância desse processo de aprendizagem acadêmica para a formação inicial docente.

O olhar para os elementos apreendidos da realidade de produção da EJA nos espaços observados foi fundamentado nas seguintes produções: Ferreira e Albuquerque (2010), “Sílabas, sim! Método silábico, não!”, que aborda a discussão sobre o trabalho com o sistema de escrita alfabético, na interface da alfabetização e do letramento, numa perspectiva crítica às práticas de alfabetização infantilizadas na EJA; no texto “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”, de Arroyo (2005), cujo eixo central é a defesa da EJA como uma política pública essencial e um direito fundamental, ressaltando a especificidade dos sujeitos inseridos nessa modalidade e a necessidade de reconhecer suas trajetórias de vida e de resistência.

Por fim, também foi relevante o texto “Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea”, de Costa e Amorim (2020), que tem como foco principal analisar a realidade, os obstáculos e as expectativas dos estudantes da EJA na contemporaneidade, destacando os caminhos para construir uma prática pedagógica mais inclusiva e sintonizada com as demandas da modalidade.

O processo de extensão integrado à disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos

A extensão foi realizada no segundo semestre de 2025, sob a orientação da professora da disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos e ocorreu em três instituições com turmas de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. As instituições observadas foram: um centro público de convivência de idosos, uma entidade filantrópica e de assistência social sem fins lucrativos e uma escola pública, todas localizadas em Campo Grande, MS.

Os elementos e processos observados resultaram em debates na disciplina levando a uma produção de novos sentidos aos estudos realizados ao longo do semestre. Foram acompanhadas

diversas turmas, aulas e práticas pedagógicas nas referidas instituições. A partir de critérios previamente estabelecidos, os itens observados nas turmas foram: práticas pedagógicas, estudantes e materiais didáticos.

Na primeira instituição, foram observadas duas turmas, focadas especialmente em processos iniciais de alfabetização, sob a regência da mesma professora. A rotina é composta por dois encontros semanais, cada um com duas horas de duração por semana. Cada turma contava com um número pequeno de educandas idosas, sendo uma turma com 7 alunas e a outra 8, em níveis distintos de aprendizagem da língua escrita. As atividades propostas nessas turmas se assemelham bastante às atividades de alfabetização do ensino fundamental voltadas a crianças, distantes das especificidades do público da EJA.

Na segunda instituição foram realizados dois dias de observação em duas turmas compostas por homens e mulheres, com cerca de 25 alunos matriculados em cada, porém, apenas um terço frequente. Na primeira turma, os estudantes estavam em processo inicial de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e, na segunda, já escreviam com certa autonomia, usando letra bastão.

O foco dessas turmas não é apenas alfabetização; os alunos têm aulas de diferentes disciplinas e professores. Nas aulas de Língua Portuguesa que acompanhamos ocorreram trabalhos com produção de texto relacionados a elementos da realidade dos alunos, a partir de um texto com evidências de ser bastante significativo. Os encaminhamentos deram visibilidade a uma abordagem que reconhece a diversidade dos educandos em sala (tanto cognitiva quanto emocional e social) nas práticas pedagógicas.

Nessas turmas, os alunos apresentam diferenças nítidas quanto ao ritmo de aprendizagem, alguns têm uma rotina mais desafiadora pelo fato de trabalharem e estudarem e apresentam um maior cansaço. Assim, foi possível notar a diversidade presente no contexto da EJA; os diversos tempos e dinâmicas de aprendizagem. Nesta instituição, ficou evidente que essa modalidade não se limita apenas ao espaço escolar, mas se estende como um campo de responsabilidade pública, especialmente no contexto da educação especial, com diversas dimensões sociais que atravessam a vida desses sujeitos (como emprego, saúde, moradia e autonomia). Foi possível observar essa articulação por meio de projetos como o Programa de Formação para o Trabalho (PFT), voltado para políticas de emprego e inserção social.

Na terceira instituição em que estive, a turma vivenciava um dia especial: uma noite de autógrafos. O foco principal era a celebração pelo livro que escreveram, uma biografia coletiva em que cada estudante possui uma página contando sua própria história.

A partir deste projeto, foi possível observar uma valorização constante das potencialidades dos estudantes e o reconhecimento de suas histórias pessoais. Nesta instituição, antes da aula, os alunos jantam e enquanto isso, a professora dialoga com eles e os recebe. É possível observar como a professora traz atividades significativas e contextualizadas com a realidade dos alunos, como, por exemplo, uma atividade sobre números decimais, na qual a professora escolheu trabalhar esta temática a partir de folhetos de supermercado, em que o objetivo principal era analisá-los e realizar cálculos a partir dos preços apresentados. Outro aspecto que ficou claro é a pluralidade dos alunos quanto aos tempos de aprendizagem, histórias de vida, gênero, motivos para estarem na sala de aula e condições socioculturais.

Durante o período em que estive nesta turma, foi possível perceber como os alunos que foram privados de permanecer no sistema de ensino quando mais novos. Com isso, não foram apenas privados da aprendizagem escolar, mas foram colocados à margem da sociedade e tiveram direitos básicos negados, como, por exemplo, um senhor que tem dificuldade para enxergar e não tem acesso a atendimento médico especializado por diversos motivos, e isto acaba atrapalhando seu processo de aprendizagem.

Importância de conhecer os educandos da EJA

Durante muito tempo, acreditava-se que não era necessário que se soubesse quem é o aluno para saber como ensinar para este. Como apresentam Ferreira e Albuquerque : “O ato de ensinar a ler e escrever, por muito tempo, foi visto como uma atividade que não se preocupava muito com ‘quem vai aprender’, nem mesmo com o ‘como ensinar’” (Ferreira; Albuquerque, 2010, p. 113). Porém, com o passar do tempo, este conceito foi mudando e agora entende-se que, o contrário.

Sabemos que é necessário saber quem é o aluno para assim podermos ensiná-lo com qualidade, e isto se aplica, a aprendizagem nessa modalidade, Para Arroyo, o ensino tem que partir das especificidades desses alunos: “A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida, juventude e vida adulta e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (Arroyo, 2005, p. 22).

Apesar disso, ainda é possível encontrar na EJA práticas infantilizadas, como uma reprodução do ensino com crianças, desconsiderando quem é o aluno, como ele aprende e suas especificidades. Diversos alunos possivelmente já tiveram contato com esta forma de alfabetizar, não obtiveram sucesso nesse processo, o que os pode fazer acreditar que esta é a única forma de aprender e, como não aprenderam antes, também não conseguirão agora, pois o método continua o mesmo, levando à evasão escolar. No texto Sílabas Sim: Método Silábico, é possível observar:

[...] os alunos da EJA têm na memória uma situação muito próxima da que eles já passaram e que não serviu muito para modificar a sua condição de sujeitos que não conseguem ler os diversos textos que fazem parte da sua rede social. Eles lembram que a lição ensinada daquela maneira não os fez aprenderem. Nessa situação, aprender com o BA, BE, BI, BO, BU não deu e não poderia dar certo. (Ferreira; Albuquerque, 2010, p. 114).

Para ensinar, é de suma importância indagar-se sobre quem é o educando, dessa forma, identificar quem são os alunos e suas especificidades para que assim possamos atendê-los de forma integral e com qualidade, sem produzir práticas que os afastem novamente do sistema de ensino.

Quem são os sujeitos da EJA?

Durante o período de observação, ficou claro que os sujeitos da EJA são heterogêneos. São distintos quanto à experiência escolar, às aprendizagens ao longo da vida, trajetórias no trabalho; contextos familiares; crenças etc. Sobre isso, Costa e Amorim explicam: “O ensino de jovens e adultos tem uma peculiaridade que é marcada pela heterogeneidade e pela diversidade de histórias de vida, idades, perfis, desejos, sonhos, metas e conquistas” (Costa; Amorim, 2020, p. 2).

Ao estarem excluídas dos sistemas de ensino, esses sujeitos também estiveram alheios ao usufruto pleno de outros direitos, como afirma Arroyo: “[...] antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem” (Arroyo, 2005, p. 24).

Durante a extensão, pude ver vários exemplos dessas diferentes expressões da exclusão social e de direitos sociais básicos, mas o que mais me marcou foi o de um senhor que encontrei na terceira instituição. Ele tinha 65 anos, veio da Bahia e não pôde estudar anteriormente devido às condições de vida. Somente agora está tendo acesso a um direito que lhe foi negado durante toda a vida: escolarizar-se.

A falta de escolarização impactou múltiplas dimensões da sua existência, inclusive o acesso a outros direitos básicos, como saúde. Nas aulas, fica evidente sua dificuldade para enxergar; ele utiliza

uma lupa e, ainda assim, necessita que as palavras sejam escritas em letras maiores para conseguir acompanhar. Esse simples fato mostra como o acesso a exames de vista e óculos adequados, assim como outros serviços de saúde e assistência social, também está diretamente ligado ao processo de aprendizagem e à garantia de cidadania.

É de suma importância considerar essas especificidades, porém não podemos ver estes sujeitos como incompletos, pois estes não são. É importante valorizar seus conhecimentos e vivências, pois estes já são sujeitos com vivências, histórias e culturas, e estas devem ser consideradas para o trabalho pedagógico.

[...] o protagonismo da juventude não vem apenas das carências. Esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Consequentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrar-nos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. (Arroyo, 2005, p. 25).

Um exemplo de uma prática pedagógica que busca valorizar o conhecimento e as vivências dos alunos é o projeto da terceira instituição, em que os alunos produziram um livro de biografia em conjunto. Neste livro, os alunos contam suas trajetórias de vida, sonhos etc. É importante que práticas assim estejam presentes na EJA. Ao refletir sobre a valorização desses estudantes, destaca-se que “[...] é relevante mostrar que eles são muito corajosos em retornar para enfrentar esse desafio, estabelecendo um nível de diálogo, fortalecendo os saberes demonstrados por eles e que são tão importantes quanto os conteúdos que estudarão” (Costa; Amorim, 2020, p. 15).

Como observamos, os sujeitos da EJA são sujeitos diversos, portanto, encontramos salas com públicos heterogêneos e demandas diferentes do ensino fundamental. Saber das especificidades dos alunos é o ponto de partida para uma prática de qualidade. A partir de identificar as diversas especificidades dos alunos, cabe ao professor elaborar estratégias para estes sujeitos de forma integral, na medida de seu alcance, pensar metodologias que o entendam de forma social, cultural, política e emancipatória, pensando em atividades adaptadas para o tempo de aprendizagem dos alunos, levando em consideração questões socioeconômicas dos alunos como trabalho, família, cansaço, atraso e, com isso, pensar métodos de avaliação que se adapte a estas questões e assim os atendam.

Entender que estes alunos não foram apenas privados de ensino, mas de direitos também. Logo, cabe que o ensino não seja apenas mecânico, mas que os faça pensar de forma crítica na sociedade em que estão inseridos. “Os professores precisam planejar aulas diferenciadas, que motivem, estimulem os alunos a continuar frequentando a escola, estabelecendo relação dos conteúdos com os conhecimentos construídos por meio de suas experiências e diferenças” (Costa; Amorim, 2020, p. 10).

Importância da formação inicial e continuada voltada para EJA na formação docente

Como dito anteriormente, para produzir uma prática pedagógica de qualidade e significativa na EJA é importante que os professores identifiquem quem são os sujeitos da EJA e suas especificidades. Porém, como fazer isto em salas de aula com alunos tão diversos entre si e como não fazer uma prática que apenas replique o que é produzido com crianças? Para que o professor possa realizar um trabalho de qualidade na EJA é necessária uma formação inicial e continuada que o ensine como atuar neste campo de educação. Porém, os cursos de licenciatura, em sua maioria, não falam deste campo da educação; quando falam, é de forma rápida e rasa.

Apenas, recentemente, os cursos de Pedagogia vêm oferecendo disciplinas que abrangem o estudo da educação de jovens e adultos, gerando aperfeiçoamento de futuros profissionais. Não obstante, sabemos que em poucas horas de disciplina não se assegura uma formação completa, cabendo ao profissional que deseja trabalhar com a EJA procurar o seu aprimoramento, muitas vezes até, por conta própria. (Costa; Amorim, 2020, p. 2).

A formação continuada e inicial voltada para professores da EJA é de suma importância é para que estes tenham acesso ao conhecimento científico produzido e possam problematizar a realidade social que norteia a produção dessa modalidade da Educação Básica. A formação de professores pode contribuir efetivamente para o enfrentamento da evasão escolar favorecendo o direito à educação a todos.

Com isso, é possível afastar da EJA práticas infantilizadas, como algumas observadas. A EJA deve ser vista tanto como um campo de direito quanto como um campo de responsabilidade pública: “A Educação de Jovens e Adultos configura-se como um campo de direitos e de responsabilidade pública” (Arroyo, 2005, p. 19). Isso porque a modalidade é formada por sujeitos cujo direito à educação não foi garantido na infância, o que os deixou à margem de diversos outros direitos sociais.

Dessa forma, torna-se evidente que não é possível reduzir a EJA aos limites da sala de aula, pois os sujeitos carregam histórias marcadas por condições sociais marcadas por diferentes formas de exclusão, seja econômica, política, de saúde, moradia, etc. todas com influência sobre o seu processo educativo. Numa perspectiva ampla, abarcando todos os vieses da EJA, cabe ao estado efetivar políticas públicas permanentes que possibilitem a produção de novas realidades pedagógicas na EJA, pois só assim esta estará à altura de seus educandos.

Considerações Finais

A partir da observação das diferentes práticas pedagógicas vivenciadas durante a ação de extensão, foi possível compreender que reconhecer quem são os sujeitos da EJA é o ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas de qualidade. As experiências evidenciaram que práticas contextualizadas, fundamentadas nas trajetórias, saberes e especificidades dos estudantes, favorecem a aprendizagem e a permanência na escola, enquanto práticas que não consideram quem é o sujeito acabam reproduzindo formas históricas de exclusão.

Os estudos que respaldaram os achados da extensão reforçam que a EJA deve ser compreendida como um campo de direito e de responsabilidade pública, cujos sujeitos carregam histórias marcadas por desigualdades sociais, econômicas e políticas que interferem diretamente em seus processos educativos.

A ação de extensão foi essencial para meu desenvolvimento como futura pedagoga. As experiências vivenciadas permitiram articular teoria e prática, ampliar a compreensão sobre as especificidades dessa modalidade da educação e refletir criticamente sobre o papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, tornou evidente a importância da formação inicial e continuada de professores, indispensável para que os docentes compreendam as particularidades dessa modalidade, superem práticas pedagógicas inadequadas e desenvolvam trabalhos pedagógicos coerentes com as demandas dos estudantes.

Por fim, constato que, enquanto futura pedagoga, devo desenvolver uma prática pedagógica fundamentada no respeito à diversidade, na valorização das trajetórias de vida dos estudantes e na defesa da educação como direito. Compreendo que não é possível reduzir a EJA aos limites da sala de aula, pois seus sujeitos são atravessados por múltiplas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas que precisam ser consideradas no fazer pedagógico e nas políticas públicas. Reconhecer os sujeitos da EJA em sua integralidade é condição essencial para a construção de uma educação de

qualidade.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 25-44, dez. 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3051>. Acesso em: 22 jul. 2026.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Sílabas, sim! Método silábico, não! In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Cap. 6, p. 113-128.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E O ESTÁGIO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Pricielly de Souza Lopes⁸²

Lohainy Cristina Almeida Jardim⁸³

Myrna Wolff Brachmann dos Santos⁸⁴

Resumo

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre uma sequência didática desenvolvida durante o Estágio Obrigatório I do curso de Pedagogia, com crianças de três anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil. As atividades, fundamentadas nas observações realizadas durante o estágio, integraram literatura infantil, jogos e brincadeiras voltados à educação ambiental. A experiência favoreceu aprendizagens significativas para as crianças e evidenciou a importância da articulação entre teoria e prática, do planejamento e da mediação pedagógica para a formação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio supervisionado; Educação ambiental; Formação docente.

Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, uma vez que é nesse período que elas ampliam suas formas de interagir com o mundo, constroem conhecimentos e estabelecem relações por meio das experiências vividas. Nesse contexto, o brincar assume um lugar de destaque, pois favorece a imaginação, a comunicação, a curiosidade e as diferentes formas de aprendizagem.

Entre os diversos temas que podem ser explorados nessa etapa, a educação ambiental destaca-se por possibilitar que as crianças desenvolvam, desde cedo, atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade em relação ao meio ambiente. No entanto, essas aprendizagens tornam-se mais consistentes quando são construídas por meio de experiências que envolvem participação, exploração, diálogo e brincadeiras, respeitando as características próprias da infância.

A Educação Infantil, nesse contexto, não se limita à preparação para etapas posteriores da escolarização, mas constitui um espaço privilegiado de produção de culturas infantis e de experiências significativas de aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem garantir interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho educativo, assegurando o direito das crianças de vivenciarem diferentes linguagens e formas de expressão no cotidiano escolar.

Este relato de experiência apresenta uma sequência didática desenvolvida durante o Estágio Obrigatório I do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizada com uma turma de crianças de três e quatro anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). O planejamento foi elaborado a partir das observações realizadas durante o estágio, considerando tanto as características da turma quanto o projeto de educação ambiental desenvolvido pela instituição.

⁸² Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: pricielly_lopes@ufms.br.

⁸³ Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lohainy.jardim@ufms.br.

⁸⁴ Pedagoga e doutora em Educação; Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orientadora de Estágio. E-mail: myrna.wb.santos@ufms.br.

Durante a regência, buscou-se criar situações em que as crianças participassem ativamente das propostas, estabelecendo relações entre histórias, jogos, brincadeiras e experiências relacionadas ao cuidado com o meio ambiente. Assim, este relato tem como objetivo refletir sobre as contribuições do brincar, do jogo e da imaginação para a construção da consciência ambiental na Educação Infantil, tomando como referência as experiências vivenciadas durante o estágio e as contribuições de Tizuko Kishimoto (2010), Walter Benjamin (1984), Jean Château (1987). Além disso, as reflexões sobre o estágio como processo formativo fundamentam-se nas contribuições de Almeida e Pimenta (2014).

O contexto da experiência

A experiência relatada neste trabalho foi desenvolvida durante o Estágio Obrigatório I do curso de Pedagogia, em uma turma do Grupo 3A de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), composta por crianças de três anos de idade. Antes do início da regência, realizou-se um período de observação da rotina escolar, etapa que possibilitou conhecer a organização da instituição, acompanhar o trabalho da professora regente e compreender as características da turma. Esse momento foi essencial para que o planejamento dialogasse com a realidade das crianças e com a dinâmica já existente na sala.

Essa etapa de observação vai ao encontro da concepção de estágio defendida por Almeida e Pimenta (2014, p. 15-16), ao afirmarem que o estágio, entendido como um processo formativo, “[...] propicia aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas [...] e com os professores e alunos”. Nessa perspectiva, o período de observação possibilitou compreender a organização da instituição, conhecer a turma e construir um planejamento fundamentado na realidade vivenciada.

Durante as observações, identificou-se que a escola desenvolvia um projeto voltado à educação ambiental e à reciclagem. Considerando esse contexto, optou-se por elaborar uma sequência didática que ampliasse as ações já realizadas pela instituição, buscando dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora regente e proporcionar experiências significativas às crianças.

Durante o período de observação, também foi possível perceber a organização da rotina da turma, incluindo momentos de acolhida, rodas de conversa, atividades dirigidas, brincadeiras livres, alimentação e descanso. Essa organização temporal mostrou-se fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois garante previsibilidade e segurança emocional, além de estruturar o cotidiano pedagógico. Ao mesmo tempo, observou-se que a professora regente buscava articular essas rotinas com propostas pedagógicas intencionais, o que contribuiu para a construção de um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

A regência foi organizada em quatro dias consecutivos, tendo como eixo central a relação entre o brincar e a educação ambiental. Para isso, foram articuladas diferentes propostas, como contação de histórias, jogos, brincadeiras, atividades artísticas e práticas envolvendo a reutilização de materiais. A intenção foi explorar um mesmo tema por meio de diferentes linguagens, oferecendo às crianças variadas oportunidades de participação e descoberta.

As histórias infantis constituíram o ponto de partida para as atividades desenvolvidas. A partir delas, foram promovidos momentos de conversa, troca de ideias e observação, nos quais as crianças puderam compartilhar seus conhecimentos, levantar hipóteses e relacionar os acontecimentos das narrativas com situações do cotidiano. Em seguida, os jogos e as brincadeiras ampliaram essas discussões, incentivando a interação entre os colegas e aproximando, de forma lúdica, atitudes de cuidado e preservação do meio ambiente.

Ao longo da regência, foi possível perceber que as crianças demonstravam interesse pelas propostas e retomavam, espontaneamente, experiências vivenciadas nos encontros anteriores. Elas relacionavam histórias, brincadeiras e atividades já realizadas, evidenciando que as aprendizagens iam sendo construídas de maneira contínua. Essa necessidade de reviver experiências aproxima-se da

reflexão de Benjamin (1984, p. 75), ao afirmar que, para a criança, “[...] não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes”, indicando que a repetição constitui parte essencial da experiência lúdica. Esse movimento reforçou a importância de um planejamento integrado, no qual cada atividade dialogava com a anterior e contribuía para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Jogos, interações e aprendizagens construídas durante a regência

Os jogos e as brincadeiras deram continuidade às discussões iniciadas durante as leituras das histórias infantis e possibilitaram que as crianças explorassem os conteúdos por meio da participação ativa e da interação com os colegas. Entre as atividades realizadas destacaram-se o jogo de separação dos resíduos, o boliche confeccionado com materiais reutilizados, a brincadeira “Limpeza do Rio” e o basquete das cores da coleta seletiva. Cada proposta foi planejada com intencionalidade pedagógica, buscando aproximar, de maneira lúdica e significativa, atitudes relacionadas ao cuidado com o meio ambiente e à compreensão inicial sobre práticas de sustentabilidade.

Cada uma dessas propostas foi pensada com intencionalidade pedagógica, considerando não apenas o conteúdo relacionado à educação ambiental, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras das crianças. A organização das atividades buscou favorecer a participação ativa, o trabalho em grupo e a construção de noções básicas de cuidado coletivo e responsabilidade com o ambiente.

Essa organização das atividades também encontra respaldo em Château (1987, p. 126), ao afirmar que o jogo constitui o “vestíbulo natural do trabalho”, pois é por meio dele que a criança aprende a realizar tarefas, desenvolver a atenção, respeitar regras e construir atitudes de cooperação. Nessa perspectiva, as brincadeiras propostas durante a regência não tiveram apenas caráter recreativo, mas foram planejadas como experiências educativas capazes de favorecer aprendizagens relacionadas à convivência, à autonomia e à responsabilidade coletiva.

Durante essas atividades, foi possível observar um alto nível de envolvimento das crianças, que participavam com entusiasmo, aguardavam sua vez de brincar, incentivavam os colegas e compartilhavam materiais espontaneamente. Em diversos momentos, as próprias crianças estabeleciam formas de organização das brincadeiras, negociando regras, ajudando colegas que apresentavam dificuldades e sugerindo novas possibilidades para o jogo, demonstrando autonomia e protagonismo infantil no processo de aprendizagem. Também verbalizavam suas descobertas e solicitavam a repetição das atividades.

Esse interesse recorrente indicou que o aprendizado não ocorria apenas no momento da execução da atividade, mas se estendia para as interações entre pares, nas quais as crianças retomavam regras, combinados e experiências vividas anteriormente. As interações estabelecidas ao longo das atividades evidenciaram que o brincar não se limita a uma ação espontânea, mas constitui uma experiência rica de construção de sentidos. Conforme Kishimoto (2010, p. 148), ao interpretar Bruner, “[...] o jogo livre oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma”. Durante a regência, as crianças demonstraram interesse em compreender as regras dos jogos e, ao mesmo tempo, adaptavam essas regras de acordo com as necessidades do grupo, reforçando o caráter dinâmico do brincar na Educação Infantil.

Essas observações dialogam com as contribuições de Château (1987), ao destacar o jogo como uma importante experiência de socialização. Ao brincar, a criança aprende a conviver com regras, a lidar com limites e a reconhecer o outro como parte da atividade coletiva. Esses aspectos puderam ser claramente percebidos nas interações estabelecidas ao longo das brincadeiras, especialmente nos momentos em que as próprias crianças incentivavam os colegas, auxiliavam na compreensão das regras e colaboravam para a continuidade das propostas.

Outro aspecto relevante foi a continuidade das aprendizagens ao longo da sequência didática. As crianças retomavam personagens das histórias, relacionavam atividades desenvolvidas em dias

diferentes e estabeleciam conexões entre as brincadeiras e as conversas realizadas anteriormente, o que demonstrou um processo de construção gradual do conhecimento. Esse movimento indicou que os saberes não eram construídos de forma isolada, mas ampliados progressivamente a partir da experiência e da vivência coletiva.

Foi possível perceber que as atividades lúdicas favoreceram o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação motora, da socialização e da capacidade de resolução de problemas, elementos fundamentais na Educação Infantil. Ao final da regência, tornou-se evidente que os jogos ultrapassaram a função de tornar as atividades mais atrativas, constituindo-se como instrumentos pedagógicos potentes quando planejados com intencionalidade. Como destaca Château (1987), o jogo envolve simultaneamente esforço e liberdade, permitindo que a criança enfrente desafios de maneira prazerosa e significativa. Ao buscar cumprir regras, superar obstáculos e alcançar objetivos coletivos, o brincar contribui para o desenvolvimento moral, social e intelectual, reforçando seu papel como estratégia pedagógica na Educação Infantil.

Quando articulados ao contexto da educação ambiental, esses jogos possibilitaram que as crianças compreendessem, de maneira concreta e significativa, noções iniciais sobre separação de resíduos, preservação dos espaços naturais e cuidado com o ambiente. Nesse sentido, Kishimoto (2010, p. 151) destaca que “[...] a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais”. Assim, o brincar assumiu um papel central no processo educativo, favorecendo aprendizagens que dialogam com o cotidiano das crianças.

A experiência como espaço de formação docente

A regência, vivida pelas estagiárias como ápice do estágio obrigatório, constituiu um importante momento de aprendizagem para a formação docente. Nessa perspectiva, compreende-se o estágio para além do cumprimento de uma exigência curricular. Conforme Almeida e Pimenta (2014, p. 29), o estágio é entendido como “[...] um campo de conhecimentos que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender”, compreendendo também a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais. Essa concepção aproxima-se das experiências vivenciadas durante a regência, nas quais a observação, o planejamento, a intervenção e a reflexão constituíram etapas igualmente importantes do processo formativo.

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que o planejamento, embora seja um elemento fundamental do trabalho docente, não pode ser compreendido como algo fixo ou imutável. Em diferentes momentos, foi necessário reorganizar a condução das atividades, adaptar propostas e modificar estratégias conforme o nível de envolvimento e o interesse das crianças. Essa flexibilidade mostrou-se essencial para garantir a participação e a aprendizagem, evidenciando que o trabalho pedagógico se constrói no movimento entre planejamento e realidade experienciada.

Outro aspecto importante foi compreender, na prática, a relação entre teoria e ação pedagógica. As contribuições de Kishimoto (2010), Benjamin (1984) e Château (1987) ofereceram fundamentos teóricos que ajudaram a interpretar as situações vivenciadas durante a regência, especialmente no que se refere ao brincar como linguagem da infância e como experiência formativa. Ao mesmo tempo, a vivência na escola possibilitou ressignificar esses referenciais, tornando-os mais concretos e vinculados à realidade das crianças.

O estágio possibilitou compreender que a docência na Educação Infantil exige uma postura investigativa por parte do professor, que precisa observar constantemente as crianças, interpretar suas ações e reorganizar suas intervenções. Essa atitude reflexiva se mostra essencial para que o processo educativo respeite os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem. Essa compreensão também dialoga com Almeida e Pimenta (2014, p. 18), ao reafirmarem "a concepção do estágio como práxis,

que, desenvolvido como pesquisa, pode contribuir na construção dos processos identitários dos estudantes, como futuros professores". Ao observar, registrar, planejar, intervir e refletir sobre as experiências vivenciadas na escola, foi possível compreender que a formação docente acontece no movimento constante entre teoria, prática e pesquisa.

Também foi possível perceber que a formação docente não se encerra na elaboração de uma sequência didática bem estruturada, mas se constrói continuamente na relação com a prática. As situações vivenciadas evidenciaram que cada turma apresenta demandas específicas, exigindo do professor sensibilidade, escuta atenta e abertura para o inesperado.

Sob essa perspectiva, o estágio também favorece a aproximação entre universidade e escola, preparando o futuro professor para sua inserção profissional e fortalecendo a relação colaborativa entre a instituição formadora e a educação básica. Conforme destacam Almeida e Pimenta (2014, p. 9), o estágio deve promover a "aproximação colaborativa entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino", tendo a práxis como ponto de partida e de chegada da formação docente.

Nesse sentido, o estágio também possibilitou compreender que a docência na Educação Infantil envolve um constante processo de tomada de decisões, no qual o professor precisa observar, interpretar e intervir a partir das respostas das crianças. Diferentemente de uma lógica rígida de planejamento, a prática pedagógica exige ajustes contínuos, o que reforça a importância da formação reflexiva e do desenvolvimento de um olhar sensível para o cotidiano escolar.

Além disso, a experiência evidenciou que o planejamento não se encerra no momento de sua elaboração, mas se concretiza no movimento entre intenção e ação. Cada intervenção realizada durante a regência exigiu reavaliação das estratégias planejadas, demonstrando que a prática docente é marcada pela imprevisibilidade e pela necessidade de adaptação constante.

Assim, o estágio reafirmou, em nossa experiência, a relevância da aproximação entre universidade e escola para a formação inicial de professores. Conforme Almeida e Pimenta (2014, p. 9), essa formação deve contribuir para a constituição de "docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória". Mais do que cumprir uma etapa curricular, essa experiência representou um processo formativo significativo, no qual o brincar foi compreendido como eixo central das aprendizagens e como elemento essencial para uma prática pedagógica humanizada.

Considerações Finais

As vivências e o aprendizado obtido por nós, estagiárias, durante o Estágio Obrigatório I possibilitaram compreender, de forma concreta, a importância do brincar como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao integrar literatura infantil, jogos, brincadeiras e atividades relacionadas à educação ambiental, foi possível promover experiências que respeitaram as características da infância e estimularam a participação ativa das crianças ao longo de toda a sequência didática.

As atividades realizadas também evidenciaram que a educação ambiental se torna mais significativa quando é construída por meio de situações que despertam a curiosidade, favorecem o diálogo e incentivam a participação das crianças. Em vez de apenas apresentar informações sobre preservação e reciclagem, as atividades criaram oportunidades para que elas observassem, experimentassem, compartilhassem ideias e estabelecessem relações entre os conteúdos trabalhados e o cotidiano.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do estágio na articulação entre teoria e prática. As experiências vivenciadas permitiram ressignificar conceitos estudados ao longo da graduação, especialmente no que se refere ao brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. Dessa forma, o estágio não se configurou apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, mas

como um campo de produção de saberes, no qual a prática pedagógica contribuiu diretamente para a construção da identidade docente.

Do ponto de vista da formação docente, o estágio representou um espaço de aprendizagem, reflexão e amadurecimento profissional. As etapas de observação, planejamento, regência e avaliação permitiram compreender que o trabalho na Educação Infantil exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica, flexibilidade e disposição permanente para aprender com as crianças e com a realidade escolar. Nesse processo, as contribuições de Kishimoto (2010), Benjamin e Chateau (1987) auxiliaram na compreensão das experiências vividas e fortaleceram a articulação entre os estudos desenvolvidos na universidade e a prática pedagógica. Essas aprendizagens reforçam a compreensão de Almeida e Pimenta (2014, p. 18), ao reafirmarem "a concepção do estágio como práxis, que, desenvolvido como pesquisa, pode contribuir na construção dos processos identitários dos estudantes, como futuros professores".

Por fim, este relato reafirma a importância do estágio como um espaço privilegiado de formação inicial de professores, compreendido como um processo de aproximação entre universidade e escola e de construção da identidade docente, conforme defendem Almeida e Pimenta (2014). As experiências vivenciadas ao longo da regência contribuíram não apenas com as crianças na construção de conhecimentos relacionados à educação ambiental, mas também para o enriquecimento da bagagem teórico-prática docente das estagiárias. Ao reconhecer o brincar como uma linguagem própria da infância e como uma estratégia pedagógica intencional, reforça-se a compreensão de que práticas fundamentadas na participação, na imaginação e nas interações podem promover aprendizagens significativas e contribuir para uma formação mais humana, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.

O TAPEMBOL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADO NA LITERATURA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Raul Ferrera Sotero⁸⁵
Gabriel Jaymes Ferreira⁸⁶
Helder Filho Ortega⁸⁷
Philippe Rocha de Camargo⁸⁸

Resumo

O Tapembol é uma modalidade esportiva brasileira com potencial pedagógico para a Educação Física Escolar por favorecer a inclusão e o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Este estudo objetiva relatar uma experiência de ensino com acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), analisando suas contribuições para a formação inicial docente. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão narrativa da literatura. A vivência ampliou o repertório metodológico dos licenciandos e evidenciou o potencial do Tapembol na formação profissional.

Palavras-chaves: Tapembol; Formação inicial de professores; Desenvolvimento profissional docente; Educação Física; Relato de experiência.

Introdução

A Educação Física Escolar tem buscado ampliar o repertório de práticas corporais oferecidas aos estudantes, valorizando modalidades esportivas que favoreçam a inclusão, a participação coletiva e o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, os esportes de invasão apresentam importante papel pedagógico por estimularem capacidades motoras, cognitivas e sociais por meio da resolução de problemas, tomada de decisão e trabalho em equipe.

Entre essas modalidades destaca-se o Tapembol, um esporte brasileiro ainda pouco difundido no ambiente escolar e na produção científica. Apesar da escassez de estudos, pesquisas recentes demonstram que a modalidade apresenta grande potencial educativo devido às suas características cooperativas, às regras simples e à facilidade de adaptação para diferentes realidades escolares.

Segundo Costa, Dias e Barbosa (2023), a prática do Tapembol desperta interesse dos estudantes e representa uma alternativa inovadora para as aulas de Educação Física. Da mesma forma, Tibúrcio e Bernardes (2017) defendem que o esporte possibilita maior participação dos alunos, independentemente do nível de habilidade motora, favorecendo uma prática inclusiva. Complementando essa perspectiva, o estudo desenvolvido em 2024 sobre a percepção de acadêmicos de Educação Física evidencia que o Tapembol ainda é pouco conhecido, reforçando a necessidade de ampliar sua divulgação tanto nas escolas quanto na formação inicial de professores.

A formação inicial de professores de Educação Física exige experiências que articulem teoria e prática, possibilitando aos licenciandos conhecer diferentes conteúdos, metodologias e estratégias

⁸⁵ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: raul.sotero@ufms.br

⁸⁶ Estudante de educação física/Faed, bolsista do programa institucional de bolsa iniciação à docência. E-mail: gabriel.jaymes@ufms.br

⁸⁷ Estudante de educação física/Faed, bolsista do programa institucional de bolsa iniciação à docência. E-mail: helder.flho@ufms.br.

⁸⁸ Professor em Educação Física (Licenciatura) UFMS. Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). philipe_camargo@ufms.br.

de ensino que possam ser aplicadas na Educação Básica. Nesse contexto, modalidades esportivas não convencionais, como o Tapembol, representam oportunidades para ampliar o repertório pedagógico dos futuros docentes, favorecendo reflexões sobre inclusão, planejamento, adaptação curricular e inovação metodológica.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de ensino do Tapembol desenvolvida com acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), analisando suas contribuições para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere ao planejamento, à seleção e adaptação de conteúdos, à mediação pedagógica e à promoção de práticas inclusivas, à luz da literatura científica sobre a modalidade.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa, fundamentado por uma revisão narrativa da literatura. A experiência foi desenvolvida durante uma aula de Educação Física voltada ao ensino do Tapembol, realizada com acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A aula teve duração aproximada de cinquenta minutos e foi organizada em três momentos: apresentação teórica da modalidade, vivência dos fundamentos técnicos e aplicação do jogo. A revisão narrativa da literatura teve como base os trabalhos científicos utilizados no estudo, permitindo relacionar os aspectos observados durante a experiência com os conhecimentos produzidos sobre o Tapembol.

Além da aprendizagem dos fundamentos técnicos da modalidade, a intervenção buscou promover reflexões sobre as possibilidades de inserção do Tapembol nas aulas de Educação Física Escolar, estimulando os licenciandos a compreenderem a modalidade como uma alternativa metodológica para sua futura atuação profissional. Para isso, foram consideradas as manifestações dos participantes durante a vivência e, especialmente, na roda de conversa realizada ao final da aula, momento em que os acadêmicos compartilharam suas percepções sobre a modalidade, sua aplicabilidade escolar, as possibilidades de inclusão e as estratégias pedagógicas utilizadas. Essas manifestações constituíram a base descritiva para a análise da experiência, articulada posteriormente à literatura selecionada. Dessa forma, a experiência constituiu-se também como um espaço de formação docente, favorecendo reflexões relacionadas ao planejamento pedagógico, à seleção e adaptação de conteúdos, à mediação da aprendizagem, à organização das atividades e à inclusão.

Desenvolvimento da experiência

Inicialmente, foi realizada uma apresentação sobre a origem do Tapembol, sua história, características gerais e classificação como esporte de invasão. Também foram explicadas as regras básicas da modalidade, destacando que a bola deve ser conduzida exclusivamente por meio de tapas, sendo permitido realizar até dois contatos consecutivos antes do passe ou da finalização, além da proibição do uso do punho para golpear a bola.

Após a contextualização inicial, os estudantes participaram de atividades destinadas à aprendizagem dos principais fundamentos técnicos da modalidade. Foram desenvolvidos exercícios envolvendo a condução da bola com tapas, troca de passes entre os colegas e finalizações ao gol, permitindo que todos os participantes experimentassem diferentes situações de jogo.

Durante toda a prática, o professor realizou intervenções orientando a execução correta dos movimentos, incentivando o respeito às regras e promovendo a participação de todos os alunos.

Na etapa final foi realizado um jogo de Tapembol, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aplicar os fundamentos aprendidos em uma situação real de jogo, favorecendo a compreensão da dinâmica da modalidade.

Ao término da aula, realizou-se uma roda de conversa com os licenciandos para que compartilhassem suas percepções sobre a experiência vivenciada e sobre as possibilidades de utilização do Tapembol na Educação Física Escolar. As manifestações dos participantes evidenciaram o interesse pela modalidade e destacaram seu potencial para diversificar os conteúdos, favorecer a participação dos estudantes e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica. Além disso, a discussão possibilitou aos acadêmicos refletirem sobre aspectos diretamente relacionados ao trabalho docente, como a necessidade de planejar as atividades de acordo com os objetivos de aprendizagem, adaptar regras e tarefas às características dos alunos, mediar as situações de aprendizagem e organizar estratégias que favoreçam a participação coletiva. Dessa forma, a vivência ultrapassou a aprendizagem dos fundamentos do esporte e possibilitou uma reflexão sobre decisões pedagógicas que fazem parte da atuação do professor de Educação Física.

Discussão

Os resultados observados durante a experiência apresentam aproximações com os achados descritos na literatura. Costa, Dias e Barbosa (2023) verificaram que muitos estudantes desconheciam o Tapembol antes da intervenção pedagógica, porém demonstraram elevado interesse após a vivência da modalidade. Situação semelhante foi observada na presente experiência, na qual os acadêmicos participaram ativamente das atividades e demonstraram interesse em conhecer e experimentar um esporte ainda pouco difundido. Esse aspecto é relevante para a formação inicial, pois o contato com conteúdos esportivos não convencionais pode ampliar as possibilidades de seleção de práticas corporais pelos futuros professores, evitando que o ensino dos esportes fique restrito às modalidades tradicionalmente presentes no contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial inclusivo do Tapembol. Conforme destacam Tibúrcio e Bernardes (2017), as características da modalidade favorecem a participação coletiva, reduzindo diferenças relacionadas ao nível de habilidade esportiva e promovendo maior interação entre os estudantes. Durante a aula, foi possível observar a participação dos acadêmicos nas diferentes atividades propostas, com interação e colaboração entre os participantes. Para a formação docente, essa vivência possibilita compreender, na prática, que as regras, as tarefas e a organização da aula podem ser pensadas de maneira a favorecer a participação do grupo, constituindo um exercício de reflexão sobre adaptação pedagógica e inclusão.

Além disso, o estudo realizado em 2024 aponta que o Tapembol ainda é pouco conhecido até mesmo entre acadêmicos de Educação Física, evidenciando a necessidade de ampliar sua divulgação. Nesse sentido, experiências pedagógicas como a relatada neste trabalho contribuem para difundir a modalidade e demonstrar sua aplicabilidade no contexto escolar. Para os licenciandos, conhecer uma modalidade pouco difundida representa também uma oportunidade de refletir sobre os critérios utilizados para selecionar conteúdos, considerando não apenas sua popularidade, mas suas possibilidades educativas, sua adequação aos objetivos da aula e sua capacidade de envolver diferentes estudantes.

Sob a perspectiva da formação inicial, a experiência permitiu aos licenciandos refletirem sobre diferentes dimensões do trabalho docente. O planejamento da aula exigiu a organização de conteúdos e atividades em uma sequência que possibilitasse a compreensão progressiva da modalidade, partindo da apresentação das características e regras para a vivência dos fundamentos e, posteriormente, para a situação de jogo. A experiência também favoreceu reflexões sobre a seleção e adaptação das tarefas, uma vez que o professor precisa considerar o nível de conhecimento dos alunos e criar condições para que todos possam participar. Durante a prática, a mediação pedagógica mostrou-se igualmente importante, por meio de orientações, esclarecimentos das regras e intervenções realizadas conforme as necessidades apresentadas. Assim, os acadêmicos puderam perceber que ensinar uma modalidade esportiva envolve mais do que dominar seus fundamentos: requer tomar decisões pedagógicas,

organizar situações de aprendizagem, adaptar estratégias e avaliar continuamente as possibilidades de participação dos alunos. Nesse sentido, o Tapembol deixa de representar apenas um conteúdo esportivo e passa a constituir uma ferramenta formativa capaz de ampliar as competências didático-pedagógicas dos futuros professores de Educação Física.

Do ponto de vista pedagógico, o Tapembol favorece o desenvolvimento da coordenação motora, percepção espacial, tomada de decisão, comunicação, cooperação e respeito às regras, competências amplamente valorizadas pela Educação Física Escolar. Na perspectiva da formação inicial, a vivência dessas características permitiu aos licenciandos relacionar os elementos próprios da modalidade às decisões que precisam ser tomadas no planejamento e na condução de uma aula. Desse modo, a experiência contribuiu para aproximar o conhecimento sobre o esporte das demandas concretas da prática docente, reforçando a importância de experiências formativas que articulem conhecimento teórico, vivência corporal e reflexão pedagógica.

Imagem 1



Fonte: Autoria própria.

Considerações Finais

A experiência desenvolvida evidenciou que o Tapembol apresenta potencial não apenas como conteúdo da Educação Física Escolar, mas também como estratégia para a formação inicial de professores. A vivência possibilitou aos licenciandos ampliar seu repertório metodológico, refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e compreender novas possibilidades para o ensino dos esportes de invasão na Educação Básica. Além da vivência corporal da modalidade, a experiência favoreceu reflexões sobre aspectos centrais da atuação docente, como planejamento, seleção e adaptação de conteúdos, organização das atividades, mediação da aprendizagem e tomada de decisões pedagógicas.

Os resultados observados indicam que experiências dessa natureza podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente ao aproximarem os conhecimentos acadêmicos das demandas da prática pedagógica. No caso analisado, o contato com uma modalidade esportiva pouco difundida possibilitou aos acadêmicos refletirem sobre como transformar um conteúdo em uma experiência de aprendizagem, considerando os objetivos da aula, as características dos participantes, as regras, as estratégias de ensino e as possibilidades de inclusão. Dessa forma, a experiência reforça a importância de diversificar os conteúdos trabalhados na formação inicial e de criar situações em que os futuros professores possam vivenciar, analisar e refletir sobre diferentes possibilidades de intervenção pedagógica.

Embora ainda existam poucas pesquisas sobre o Tapembol, sua inserção em experiências de formação inicial pode contribuir para ampliar o repertório dos futuros professores de Educação Física e favorecer uma

atuação mais crítica, criativa e inclusiva. Ressalta-se, contudo, que a experiência apresentada possui caráter pontual e descritivo, sendo necessário ampliar as investigações com diferentes grupos, contextos e procedimentos de análise para compreender de forma mais consistente suas contribuições para a formação docente. Recomenda-se, portanto, a realização de novos estudos que investiguem as aprendizagens pedagógicas decorrentes do ensino do Tapembol na formação inicial, bem como suas possibilidades de utilização em diferentes contextos educacionais.

Referências

COSTA, A. V.; DIAS, M. F. S.; BARBOSA, S. S. Tapembol nas aulas de Educação Física: de brincadeira a esporte não convencional. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 6, 2023.

TIBÚRCIO, V. J.; BERNARDES, C. R. O Tapembol como prática pedagógica inovadora da Educação Física Escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 2017.

Percepção de acadêmicos de Educação Física sobre o Tapembol e seus aspectos históricos. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2024.

APRENDER A SER PROFESSORA NA PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Rebeca Leão Medeiros Magro⁸⁹

Luany Galvão Bernal⁹⁰

Aine Souza Dos Santos⁹¹

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação inicial de licenciandas em Pedagogia, a partir das experiências desenvolvidas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental entre março de 2025 e junho de 2026. O trabalho apresenta vivências relacionadas ao acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, ao planejamento de atividades pedagógicas e ao desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura e à escrita. As experiências evidenciaram que a inserção antecipada no contexto escolar possibilita a construção de conhecimentos profissionais, o fortalecimento da identidade docente e uma compreensão mais ampla das diferentes realidades presentes na sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente; Prática pedagógica; Aprendizagem; Desenvolvimento profissional.

Introdução

A formação inicial de professores ultrapassa os conhecimentos construídos no ambiente universitário, exigindo também a vivência da realidade escolar e o contato direto com os desafios da prática docente. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui uma importante política pública de formação, pois possibilita que estudantes das licenciaturas desenvolvam experiências em escolas da Educação Básica desde o início de sua trajetória acadêmica.

Segundo Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se como um processo contínuo de aprendizagem, construído por meio da articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. Dessa forma, a inserção do licenciando na escola permite compreender que ensinar envolve muito mais do que transmitir conteúdos, exigindo sensibilidade para reconhecer as diferentes necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

Este relato surgiu da necessidade de refletir sobre as experiências vivenciadas durante a participação no Pibid, considerando como essas práticas contribuíram para a construção da identidade docente e para a compreensão das responsabilidades que envolvem o trabalho do professor.

Assim, o objetivo deste trabalho é relatar as experiências desenvolvidas e refletir sobre elas, no âmbito do Pibid entre março de 2025 e junho de 2026, evidenciando suas contribuições para a formação inicial docente e para a compreensão da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁸⁹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: leao.magro@ufms.br

⁹⁰ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: luany.galvao@ufms.br

⁹¹ Professora na escola municipal Domingos Gonçalves Gomes e na escola Profª Iracema de Souza Mendonça. Graduada em pedagogia e história, com pós graduação em Educação Infantil e Gestão. E-mail: ainessg@hotmail.com

O Pibid como espaço de construção da identidade docente e da prática pedagógica

A experiência relatada ocorreu entre março de 2025 e junho de 2026, em uma escola pública municipal, por meio das atividades desenvolvidas no Pibid. Durante esse período, acompanhamos semanalmente uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, atuando em conjunto com a professora supervisora nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao longo desse período, vivenciamos diferentes situações que contribuíram significativamente para nossa formação como futuras professoras. A convivência com os estudantes, a participação na rotina escolar e o acompanhamento do trabalho docente nos permitiram compreender que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdo. Como afirma Marcelo Garcia (1999), a formação docente é um processo contínuo, construído na articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o Pibid tem sido um espaço fundamental para aproximar os conhecimentos adquiridos na universidade da realidade da escola.

Nossa principal atuação ocorreu no acompanhamento dos estudantes que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, especialmente aqueles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades específicas. Durante as aulas, auxiliávamos esses alunos na realização das atividades, procurando incentivá-los a participar das explicações da professora e a desenvolver maior autonomia.

Ao acompanhar esses estudantes semanalmente, percebemos que muitos apresentavam dificuldade para manter a atenção, acompanhar o ritmo da turma e desenvolver atividades de leitura e escrita. Também observamos que alguns esperavam constantemente que a resposta fosse apresentada pela professora, demonstrando insegurança para resolver as atividades por conta própria. Essas experiências nos fizeram compreender que cada criança possui um ritmo de aprendizagem e que o professor precisa adaptar suas estratégias para atender às necessidades individuais. Essa percepção dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos no cotidiano da prática e nas reflexões sobre as experiências vividas.

Buscando contribuir com a aprendizagem da turma, participamos da elaboração de atividades de reforço, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Sempre procurávamos levar propostas mais lúdicas, como jogos e atividades diferenciadas, além de preparar exercícios específicos para os estudantes que utilizavam o caderno de reforço. Também tivemos a oportunidade de participar do planejamento de algumas aulas e de ministrar uma aula de História, experiência que nos permitiu compreender, na prática, a importância do planejamento, da organização e da mediação do professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Pimenta (2006), é na articulação entre teoria e prática que o futuro professor constrói seus saberes profissionais.

Entre as experiências mais marcantes, destacamos o projeto “Diário de Viagem”, desenvolvido no ano de 2025. A proposta consistia em um ursinho de pelúcia que, diariamente, era levado para casa por um estudante diferente. Junto ao brinquedo, seguia um caderno no qual cada criança registrava, por meio da escrita e de desenhos, as experiências vividas com o personagem. Foi um projeto que envolveu toda a turma e despertou grande entusiasmo, além de estimular a criatividade, a escrita e a participação das famílias no processo educativo. Para nós, foi muito gratificante acompanhar a evolução das produções e perceber o orgulho das crianças ao compartilhar suas histórias com os colegas.

Atualmente, estamos desenvolvendo um novo projeto voltado à produção de livros autorais. Cada estudante está criando sua própria história, desde a elaboração do texto até a construção da capa e das ilustrações. Na primeira etapa do projeto, percebemos que muitos alunos apresentaram dificuldades para criar narrativas fictícias, permanecendo presos às próprias vivências. Essa experiência nos fez refletir sobre a importância de ampliar o repertório cultural e literário das crianças, favorecendo o desenvolvimento da imaginação. Conforme afirma Vygotsky (2009), a criatividade é

construída a partir das experiências vividas e das interações sociais, sendo constantemente estimulada pelas oportunidades oferecidas no ambiente escolar.

Ao longo dessa trajetória, aprendemos que não existe uma única forma de ensinar. Cada estudante possui necessidades, potencialidades e tempos diferentes de aprendizagem, exigindo do professor sensibilidade, paciência e disposição para adaptar suas práticas sempre que necessário. Mais do que contribuir para a aprendizagem dos alunos, o Pibid tem contribuído para a nossa própria formação, permitindo que desenvolvamos um olhar mais atento, humano e reflexivo sobre a docência. Essas experiências fortaleceram nossa escolha pela profissão e mostraram que ser professora significa construir vínculos, acolher diferenças e acreditar que cada criança é capaz de aprender quando encontra oportunidades adequadas para isso.

Figura 1 – Jogos pedagógicos de apoio



Fonte: Autoria própria.

Figura 2 – Confecção de trabalhos para a COP15



Fonte: Autoria própria.

Entre os estudantes acompanhados ao longo das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), uma experiência despertou reflexões especialmente significativas sobre a importância de compreender as particularidades de cada processo de aprendizagem. O acompanhamento de uma estudante do 4º ano do Ensino Fundamental com diagnóstico de dislexia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) possibilitou um olhar mais atento para os desafios enfrentados por crianças com necessidades educacionais específicas e evidenciou a necessidade de fundamentar a prática pedagógica em conhecimentos que ultrapassem a observação cotidiana da sala de aula.

Durante os momentos de acompanhamento, foi possível perceber que a estudante apresentava dificuldades relacionadas à leitura, à escrita e à realização de atividades matemáticas. Eram frequentes as trocas de letras graficamente semelhantes, a omissão de letras durante a escrita e dificuldades no registro de números e operações matemáticas. Em alguns momentos, também demonstrava distração durante as atividades, necessitando de orientações mais objetivas para manter o foco nas tarefas propostas. Apesar dessas dificuldades, observou-se que a estudante demonstrava empenho em realizar as atividades, participava das aulas e, com o apoio oferecido durante o acompanhamento,

conseguia avançar em seu processo de aprendizagem. Essa experiência despertou o interesse em compreender, para além dos diagnósticos, como essas condições influenciavam seu modo de aprender e quais estratégias poderiam favorecer um ensino mais acessível e significativo.

A convivência com a estudante despertou questionamentos que ultrapassavam a observação de suas dificuldades em sala de aula. Embora fosse possível identificar os desafios apresentados durante as atividades, tornou-se evidente que apenas acompanhar sua execução não era suficiente para compreender como ela aprendia e quais estratégias poderiam contribuir de maneira mais efetiva para seu desenvolvimento. Diante disso, surgiu a necessidade de buscar conhecimentos sobre a dislexia, a discalculia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com o objetivo de compreender melhor as características dessas condições e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo das pesquisas realizadas, foi possível perceber que muitas dificuldades inicialmente interpretadas apenas como erros de escrita ou de resolução das atividades estavam relacionadas às características das condições apresentadas pela estudante. A literatura consultada possibilitou compreender que crianças com dislexia podem apresentar dificuldades na associação entre sons e letras, além de trocas de grafemas semelhantes, como “b”, “d”, “p” e “q”, e omissão de letras durante a escrita (Assunção, 2018). Da mesma forma, os estudos sobre discalculia evidenciaram que dificuldades no reconhecimento e na organização dos números nem sempre indicam ausência de compreensão dos conceitos matemáticos, mas podem estar relacionadas ao processamento e ao registro das informações. Já o TDAH pode influenciar a atenção sustentada, a memória de trabalho e a organização das respostas, tornando mais desafiadora a realização das atividades escolares.

Essas descobertas modificaram significativamente a forma como as produções da estudante passaram a ser analisadas. Em vez de considerar apenas as respostas incorretas, tornou-se possível observar os caminhos percorridos até chegar a elas, identificando situações em que a lógica utilizada estava correta, mas o registro final apresentava equívocos decorrentes das dificuldades relacionadas às suas condições. Esse novo olhar permitiu compreender que muitos dos erros observados não refletiam falta de conhecimento ou de esforço, mas obstáculos presentes no processo de organização e expressão daquilo que a estudante compreendia.

Entre as reflexões proporcionadas por essa experiência, um aspecto mostrou-se especialmente significativo: compreender que avaliar a aprendizagem exige olhar para além do resultado apresentado no papel. Em uma das atividades de Matemática acompanhadas, observou-se que a estudante conseguia compreender a lógica necessária para resolver determinadas questões, porém encontrava dificuldades no momento de registrar as respostas. Em algumas situações, interpretava corretamente parte da proposta, realizava o raciocínio esperado e organizava mentalmente a resolução, mas apresentava trocas na escrita de números, inversões de símbolos ou dificuldades em registrar corretamente o resultado final. Essa observação levou à compreensão de que, muitas vezes, o desafio não estava na construção do conhecimento, mas na forma como esse conhecimento era expresso por meio da escrita e dos registros matemáticos.

As pesquisas também contribuíram para repensar as estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas durante o acompanhamento da estudante. Inicialmente, imaginou-se desenvolver atividades baseadas na repetição e na identificação de letras graficamente semelhantes. Entretanto, à medida que os estudos avançavam, tornou-se evidente que propostas com excesso de estímulos visuais poderiam gerar ainda mais sobrecarga cognitiva, especialmente quando envolviam letras como “b”, “d”, “p” e “q”, frequentemente confundidas por estudantes com dislexia. Essa compreensão levou à reformulação das ideias inicialmente planejadas e reforçou a importância de selecionar estratégias que respeitassem as necessidades específicas da estudante, priorizando atividades mais organizadas, graduais e com menor sobrecarga visual.

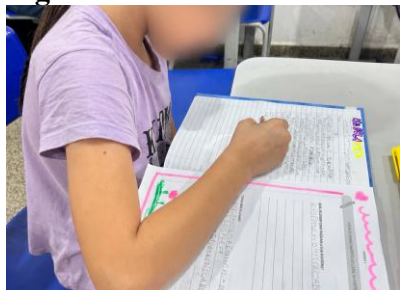
Nesse processo, também foram pesquisadas metodologias multissensoriais, que estimulam diferentes formas de aprendizagem por meio da integração entre recursos visuais, táteis e auditivos. A partir dessas leituras, surgiu o interesse em utilizar materiais concretos que favorecessem a associação entre sons, letras e palavras, buscando tornar o processo de alfabetização e consolidação da leitura mais significativo. Embora nem todas as estratégias pesquisadas tenham sido aplicadas durante o período de acompanhamento, esse movimento de estudar, planejar e refletir sobre diferentes possibilidades de intervenção representou uma importante aprendizagem para a formação docente, evidenciando que ensinar exige constante disposição para investigar, adaptar e reconstruir a própria prática.

Mais do que ampliar os conhecimentos sobre dislexia, discalculia e TDAH, essa experiência contribuiu para transformar a maneira como passei a compreender o processo de aprendizagem. Ao longo do acompanhamento da estudante, tornou-se evidente que ensinar não significa apenas transmitir conteúdo ou identificar respostas corretas e incorretas, mas buscar compreender como cada criança constrói seus conhecimentos e quais obstáculos podem interferir nesse percurso. Essa vivência reforçou a importância de observar atentamente os processos de aprendizagem, reconhecendo que, muitas vezes, um registro incompleto ou uma resposta equivocada não representam falta de interesse ou ausência de aprendizagem, mas refletem dificuldades específicas que precisam ser compreendidas pelo professor.

As experiências vivenciadas durante o Pibid também despertaram reflexões sobre o tipo de profissional que pretendo me tornar. A convivência com a estudante evidenciou que não existe uma única estratégia capaz de atender igualmente todos os alunos, tornando indispensável que o professor desenvolva práticas flexíveis, sensíveis às diferenças e fundamentadas em conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, compreender as especificidades da dislexia, da discalculia e do TDAH permitiu reconhecer que pequenas adaptações metodológicas podem favorecer significativamente a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Essa experiência fortaleceu a compreensão de que a formação docente exige uma postura investigativa e reflexiva diante dos desafios encontrados na prática. Diante das dificuldades apresentadas pela estudante, a busca por informações, o estudo sobre suas condições e a reflexão constante sobre possíveis estratégias pedagógicas mostraram-se tão importantes quanto o acompanhamento realizado em sala de aula. Assim, mais do que aprender sobre determinadas condições de aprendizagem, o Pibid possibilitou desenvolver um olhar mais atento, empático e comprometido com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, reafirmando que compreender cada estudante é um dos primeiros passos para promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Figura 3 – Estudante durante atividade pedagógica



Fonte: Autoria própria.

Considerações Finais

O presente relato teve como objetivo refletir sobre as contribuições do Pibid para nossa formação docente, a partir das experiências vivenciadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Ao longo desse período, percebemos que a vivência na escola complementa os conhecimentos construídos na universidade e contribui para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor.

As atividades realizadas, como o acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, a participação em projetos de leitura e escrita, o planejamento de atividades e a condução de uma aula, mostraram que ensinar exige sensibilidade, planejamento e capacidade de adaptar as práticas às necessidades de cada aluno. Essas experiências reforçaram a importância de uma formação que una teoria e prática desde o início da graduação.

Consideramos que o objetivo deste relato foi alcançado, pois o Pibid tem contribuído de forma significativa para nossa formação, permitindo vivenciar os desafios e as aprendizagens da profissão docente antes mesmo da conclusão do curso. Além disso, acreditamos que este relato pode contribuir para as discussões sobre a formação inicial de professores ao evidenciar como experiências práticas, acompanhadas por professores supervisores, favorecem o desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva, consciente e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, o acompanhamento de uma estudante com dislexia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ampliou a compreensão sobre a importância da educação inclusiva e da formação continuada do professor. A experiência evidenciou que conhecer os diagnósticos, por si só, não é suficiente; é necessário buscar compreender como essas condições se manifestam no cotidiano escolar e quais estratégias pedagógicas podem favorecer a aprendizagem de cada estudante. Nesse percurso, a pesquisa e a reflexão sobre a prática mostraram-se fundamentais para ressignificar o olhar sobre as dificuldades apresentadas pela aluna, permitindo reconhecer suas potencialidades e compreender que muitos dos desafios observados estavam relacionados à forma de registrar seus conhecimentos, e não à ausência de compreensão dos conteúdos.

Essa vivência contribuiu significativamente para a construção da identidade docente, reforçando a importância de uma prática pautada na observação, na escuta e na busca constante por conhecimentos que subsidiem o trabalho pedagógico. Mais do que aprender sobre dislexia, discalculia e TDAH, foi possível compreender que cada estudante possui formas próprias de aprender e que cabe ao professor desenvolver estratégias que respeitem essas particularidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa, acolhedora e inclusiva.

Referências

ASSUNÇÃO, Gabriele Silva. **A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa**. Santo Antônio de Jesus: Universidade do Estado da Bahia, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Portuguesa e Literaturas) Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Heloisa Silva; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 5, n. 4, p. 391-402, out./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Rebeca Louise de Souza Amorim⁹²

Letícia de Lima Souza⁹³

Resumo

A formação inicial de professores demanda experiências que articulem os conhecimentos construídos na universidade com a realidade da escola. Nesse contexto, este relato de experiência analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a construção da identidade docente de duas acadêmicas de Pedagogia, a partir das vivências do programa em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. As experiências de observação, planejamento, intervenções pedagógicas, contação de histórias e reflexão sobre a prática mostraram que a inserção contínua no cotidiano escolar fortalece a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Alfabetização; Literatura infantil; Saberes docentes.

Introdução

A formação inicial de professores tem sido muito discutida no campo educacional, especialmente com a necessidade de aproximar os conhecimentos teóricos produzidos na universidade com as diversas demandas que fazem parte do cotidiano escolar. Historicamente, os cursos de licenciatura foram organizados seguindo uma lógica em que os conhecimentos teóricos ocupavam a maior parte da formação, enquanto as experiências práticas eram concentradas nos estágios curriculares, que acontecem no final do curso. Para Tardif (2000), esse modelo se caracteriza como uma concepção aplicacionista do conhecimento, em que os saberes construídos na universidade são posteriormente aplicados à realidade escolar, desconsiderando a complexidade do trabalho docente e a natureza dinâmica dos saberes profissionais.

Essa organização da formação inicial contribui para que muitos formandos entrem na profissão e se deparem com uma realidade completamente diferente da que esperavam, tendo um choque de realidade ao observar que as concepções construídas ao longo da graduação, são diretamente confrontadas com os desafios cotidianos da escola, o que evidencia que a docência exige conhecimentos que ultrapassam aqueles adquiridos na universidade. Nesse sentido, Pimenta (1999) afirma que a identidade docente não se constitui de forma espontânea ou acabada, mas é construída continuamente nas relações estabelecidas entre a formação, a prática, as experiências vividas e a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se torna tão importante para a construção da identidade docente. O Pibid é uma política pública do Ministério da Educação, executada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituída pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e atualmente desenvolvida conforme os editais vigentes da Capes. O programa tem como finalidade valorizar a formação de professores para a Educação Básica, promovendo a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros anos da graduação e fortalecendo a articulação entre universidade e

⁹² Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: rebeca.amorim@ufms.br.

⁹³ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: leticia.lima.s@ufms.br.

escola. Ao proporcionar a participação em atividades de observação, planejamento, intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática, o Pibid amplia as oportunidades de construção dos saberes profissionais e favorece o desenvolvimento da identidade docente ainda durante a formação inicial.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o subprojeto Pibid Alfabetização, vinculado ao curso de Pedagogia (integral) da Faculdade de Educação (Faed) e ao Edital Prograd nº 271/2025, desde 2025 e até o presente momento (2026) tem desenvolvido suas atividades em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal. As autoras do presente trabalho acompanham uma turma de 1º ano, com cerca de 26 crianças matriculadas que estão no processo de alfabetização, na Escola Municipal Professor Luiz Cavallon, localizada no Jardim Botafogo, no município de Campo Grande, MS, sob a supervisão de uma docente concursada. A atuação em uma turma de 1º ano, marcada pelos desafios e especificidades do processo de alfabetização, possibilitou às bolsistas vivenciar situações concretas de ensino, acompanhar o desenvolvimento das crianças, participar do planejamento pedagógico e refletir sobre as diferentes dimensões do trabalho docente.

A importância deste relato de experiência está em investigar as contribuições do Pibid para a construção da identidade docente durante a formação inicial, problematizando de que forma a inserção gradual no cotidiano escolar contribui efetivamente para a articulação entre teoria e prática, a mobilização dos saberes da docência e o desenvolvimento profissional do futuro professor. O relato surge da necessidade de compreender de que maneira as experiências vivenciadas no programa influenciam esse processo formativo. Assim, tem como objetivo analisar os sentidos que duas licenciandas em Pedagogia imprimem às suas experiências de participação no Pibid, no que se refere às contribuições do programa para a constituição de uma identidade docente e apreensão de conhecimentos específicos sobre os processos de alfabetização.

Para tanto, como procedimentos metodológicos, foram realizadas: pesquisa bibliográfica, tendo como fontes autores e obras que tratam de temas como formação e profissionalização docente, aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ludicidade e literatura infantil analisados; pesquisa documental, a partir de editais da Capes, projeto político-pedagógico da instituição escolar e relatórios mensais produzidos pelas bolsistas no âmbito das atividades obrigatórias do Pibid. Na próxima seção, apresentamos alguns apontamentos teóricos e conceituais que foram produzidos por meio da pesquisa bibliográfica. Em seguida, trazemos à discussão alguns aspectos de nossa participação no Pibid que entendemos que foram relevantes para nos aproximarmos do objetivo do presente relato de experiência: as reuniões coletivas de fundamentação teórica; a observação do trabalho pedagógico da professora supervisora; a leitura de livros literários e a contação de histórias para as crianças; o planejamento e a execução de atividades de alfabetização.

A docência como profissão em constante construção

A docência é uma profissão muito complexa, pois ela é marcada pelas relações humanas, pela necessidade constante de tomada de decisões desafiadoras e pela construção permanente de conhecimentos. Ser professor não significa apenas saber os conteúdos específicos e diferentes metodologias de ensino, mas compreender as diferentes dimensões que envolvem o desenvolvimento dos alunos, suas especificidades, os contextos escolares e os desafios impostos pela realidade educacional. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 18) destaca que “A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Assim, compreendemos que, com base na autora, que a identidade profissional docente é construída continuamente, sendo resultado das experiências vividas, das reflexões sobre a prática e da articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e aqueles produzidos durante a prática na profissão.

A autora destaca, ainda, que a identidade docente é constituída por saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência, construídos desde antes da entrada na universidade, são constituídos pelas vivências do sujeito como estudante, pela impressão socialmente construída sobre a docência e, também, pelas experiências profissionais já vivenciadas. Ao entrar em um curso de licenciatura, o futuro professor já possui suas próprias concepções sobre o que significa ensinar e de qual é o papel do educador, mas essas visões são constantemente ressignificadas à medida que vivencia o cotidiano escolar e reflete criticamente sobre a prática.

Os saberes do conhecimento estão relacionados aos conhecimentos científicos produzidos pelas diferentes áreas e aos conteúdos específicos que foram ensinados na escola. Esses saberes possibilitam que o futuro professor compreenda sua função social, selecione criticamente os conteúdos que irá ensinar e atribua significados ao conhecimento escolar, considerando as necessidades da turma. Por fim, os saberes pedagógicos são aqueles produzidos a partir do que Pimenta (1999) denomina como *práxis*, entendida como a reflexão sobre as relações entre a prática educativa e as teorias da educação que fundamentam o trabalho docente. Esses saberes permitem que o professor compreenda os processos de ensino e aprendizagem, planeje intervenções para melhorar constantemente suas ações, avalie suas práticas desenvolvidas e tome decisões pedagógicas coerentes com a realidade da sala de aula, visando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas. Assim, os saberes pedagógicos não são apenas o domínio de diferentes técnicas de ensino, mas a capacidade de analisar criticamente a própria prática e transformá-la continuamente.

Nessa perspectiva, aprender a ser professor significa articular esses diferentes saberes durante todo o percurso formativo. É justamente nesse processo de articulação entre a formação, prática, reflexão e reconstrução dos conhecimentos profissionais que a identidade docente se constitui. É dessa forma que o Pibid assume um papel relevante, pois ele pode contribuir para que os acadêmicos articulem esses saberes em situações reais do cotidiano escolar, aproximando os conhecimentos produzidos na universidade com demandas concretas da escola pública.

Assim que entramos no curso Pedagogia, conhecemos, desde o 1º semestre, diferentes concepções e referenciais teóricos sobre a profissão docente, o que propiciou a aquisição de muitos conhecimentos a partir das disciplinas, das leituras e das discussões teóricas. Mas, ao mesmo tempo, sentíamos-nos inquietas sobre como aqueles conhecimentos teóricos se relacionavam com a nossa futura prática profissional, ou seja, quando iríamos realmente atribuir um significado concreto àqueles conceitos, relacionando-os com o cotidiano da escola, que conhecíamos muito bem, mas na perspectiva de estudantes.

A realidade da sala de aula possui diversos desafios que dificilmente podem ser compreendidos apenas pela teoria ou pelas vivências empíricas que temos no papel de estudantes da educação básica. Entre esses desafios, podemos citar, como exemplo, as demandas de adaptação constante de planejamentos, imprevistos que implicam tomada de decisões diante de situações inesperadas, de que forma o profissional precisa lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com a complexidade das relações estabelecidas na escola (entre os professores e seus pares profissionais, alunos, responsáveis pelos alunos, equipe gestora da escola e das secretarias de educação, etc.). Como afirma Tardif (2000), o trabalho docente se caracteriza pela mobilização de diferentes saberes construídos na interação com a prática, evidenciando que aprender a ensinar é um processo que ultrapassa os limites da formação universitária.

É justamente nesse momento que muitos professores iniciantes vivenciam o chamado “choque de realidade” (Veenman, 1984): ao perceberem que a dinâmica da escola apresenta desafios que nem sempre podem ser previstos durante a formação inicial, eles tendem a pensar que há uma distância muito grande entre teoria e a prática, avaliando que a formação inicial não foi o suficiente para prepará-los para o exercício da docência. Esse sentimento pode gerar insegurança, dúvidas e a

impressão de que existe uma grande distância entre os conhecimentos estudados na universidade e as exigências da docência.

Essa percepção, no entanto, tende a ser ressignificada quando o acadêmico tem oportunidades de estar no ambiente escolar desde o início do curso, inserindo-se gradativamente no cotidiano escolar ainda durante sua formação inicial. É a partir desse entendimento que o Pibid apresenta um potencial formativo diferenciado, pois proporciona aos licenciandos uma aproximação contínua com a realidade da escola pública, por meio das observações participativas dos momentos de regência, planejamentos, intervenções pedagógicas e reflexão coletiva. Os futuros professores deixam de se ocupar apenas com os compromissos das disciplinas teóricas do curso e passam a experimentar, de forma progressiva, as responsabilidades e os desafios da profissão docente.

Atividades de observação participativa: a professora supervisora como mediadora da formação docente

Embora os estágios curriculares sejam um momento essencial da formação inicial, foi no Pibid que começamos, de fato, a compreender o que significa ser professora. Antes mesmo de assumir a responsabilidade por uma turma, tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar de forma contínua, acompanhamos a professora que possui muita experiência em sala de aula, conhecemos duas turmas de 1º ano bem diferentes e participamos ativamente das diferentes dimensões do trabalho docente. Essa imersão nos possibilitou aprender sobre a complexidade envolvida na gestão de uma turma, organização do tempo pedagógico, resolução de situações inesperadas e transformação de pequenos acontecimentos cotidianos em grandes oportunidades de aprendizagem.

Essas observações passaram a fazer parte das reuniões coletivas, nas quais participam as três professoras regentes (supervisoras), a coordenadora de área e os 24 bolsistas. As pautas das reuniões são construídas colaborativamente pelo grupo, a partir das diversas situações observadas durante as aulas, para que sejam discutidas e problematizadas à luz de referenciais teóricos, visando relacionar as experiências vividas com os estudos desenvolvidos na universidade. Essa articulação entre prática, diálogo e fundamentação teórica contribuiu para ampliar nossa compreensão sobre o trabalho docente e fortaleceu nossa capacidade de analisar criticamente as situações encontradas no cotidiano escolar.

No entanto, consideramos que um dos aspectos que mais contribuiu para nossa formação foi o acompanhamento contínuo da professora supervisora da turma. Muito além da observação das aulas, tivemos a oportunidade de acompanhar o planejamento das atividades, compreender os objetivos de cada proposta pedagógica, participar da elaboração de materiais, observar o processo de avaliação das aprendizagens e refletir sobre as decisões tomadas diante das necessidades apresentadas pelas crianças.

Durante esse processo, percebemos que o trabalho docente envolve uma série de conhecimentos que vão além do domínio dos conteúdos escolares. Em diversos momentos observamos que a professora precisou reorganizar o planejamento inicialmente previsto, modificar estratégias, adaptar atividades e criar novas possibilidades de ensino para atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na turma. Essas situações demonstraram que ensinar exige sensibilidade para compreender as necessidades das crianças, capacidade de análise da realidade da sala de aula e flexibilidade para tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a forma como a professora estabelece relações com as crianças. O vínculo construído com a turma é marcado pelo acolhimento, pelo diálogo e pelo respeito, sem deixar de lado a organização da rotina e os objetivos pedagógicos. Aos poucos compreendemos que o ambiente da sala de aula não é constituído apenas pelas atividades desenvolvidas, mas principalmente pelas relações humanas que se estabelecem entre professor e alunos. Essa convivência possibilitou perceber que o processo de alfabetização acontece de maneira

mais significativa quando as crianças se sentem acolhidas, seguras e participantes das experiências propostas.

Durante nossa participação no Pibid, percebemos os saberes docentes mencionados por Tardif (200) e Pimenta (1999) eram compartilhados pela professora supervisora em conversas realizadas antes, durante e após as atividades desenvolvidas. Ao explicar as escolhas feitas em sala de aula, justificar determinadas intervenções e discutir os resultados observados com a turma, ela nos mostrou, na prática, como os professores mobilizam os saberes experienciais (ao lidar com questões de disciplina e indisciplina e atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem), teóricos (conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento infantil, níveis ou hipóteses de escrita, avaliação da aprendizagem) e pedagógicos (reorganização do planejamento, formas de gestão da sala de aula, escolhas intencionais de atividades a partir de objetivos de aprendizagem, etc.).

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), esse processo pode ser compreendido por meio da mediação realizada pelo sujeito mais experiente. Ao orientar nossas ações, compartilhar conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória profissional e incentivar nossa participação nas atividades pedagógicas, a professora supervisora favoreceu novas aprendizagens e possibilitou que desenvolvêssemos, gradativamente, maior autonomia para atuar em sala de aula. Assim, sua atuação ultrapassou o acompanhamento das atividades previstas pelo programa e tornou-se um elemento fundamental para a construção da nossa identidade docente.

Quando iniciamos nossa participação no Pibid, nossa atuação na escola era marcada principalmente pela observação do cotidiano da sala de aula. Esse primeiro momento foi extremamente importante, pois permitiu conhecer a realidade escolar antes de assumir responsabilidades mais diretamente relacionadas ao ensino. Com o passar dos meses, nossa participação tornou-se cada vez mais ativa. Gradativamente, passamos a auxiliar na organização dos materiais pedagógicos, acompanhar pequenos grupos de crianças durante as atividades, colaborar com a elaboração dos planejamentos e desenvolver propostas de leitura, contação de histórias e atividades voltadas ao processo de alfabetização. Essa inserção progressiva possibilitou que vivenciássemos diferentes dimensões da profissão docente, sempre contando com a orientação da professora supervisora e com os momentos de estudo promovidos pelo Pibid.

Ao assumir essas responsabilidades, percebemos que ensinar exige muito mais do que executar um planejamento previamente elaborado. Em diversos momentos foi necessário reorganizar propostas, adaptar atividades às necessidades apresentadas pelas crianças, modificar estratégias durante a realização das intervenções e buscar diferentes formas de favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Essas experiências evidenciaram que a prática docente não consiste na simples aplicação de conhecimentos construídos na universidade, mas em um movimento contínuo de ação, reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, Freire (1996) compreende a práxis como a unidade entre reflexão e ação transformadora, afirmando que é por meio desse movimento que o educador ressignifica sua prática e produz novos conhecimentos. Assim, cada intervenção realizada, cada dificuldade enfrentada e cada planejamento reelaborado constituíram oportunidades de aprendizagem, permitindo-nos compreender que o fazer docente é um processo dinâmico, crítico e permanentemente reflexivo. Dentre as atividades que ficaram sob nossa responsabilidade, estão a seleção de livros literários para realizar rodas de leitura, contação de histórias e outras atividades, como apresentaremos na próxima seção.

Literatura Infantil e Pibid: construindo uma identidade docente

Durante nossa participação no Pibid, lemos diversos livros de literatura infantil e realizamos contações de história, participamos da elaboração de planejamentos, da produção de materiais pedagógicos para a turma, do acompanhamento de pequenos grupos de alunos e da realização de propostas pedagógicas que ajudem no processo de alfabetização. Entre todas as experiências

vivenciadas, as relacionadas à leitura e à literatura infantil foram as que mais marcaram nossa trajetória formativa.

Essas experiências foram potencializadas pela nossa participação no projeto “Histórias, Brincadeiras e Narrativas Infantis”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Faed/UFMS), sob coordenação da professora Dra. Luciene Cléa. O projeto proporcionou momentos de estudo, reflexão e vivências voltados à literatura infantil, à valorização das narrativas das crianças e à importância da leitura na formação humana e no processo de alfabetização. Os conhecimentos construídos nesse espaço dialogam diretamente com as ações desenvolvidas no Pibid, permitindo que as discussões realizadas na universidade fossem ressignificadas no cotidiano da escola. Dessa forma, a leitura compartilhada e a contação de histórias passaram a fazer parte da rotina das crianças, acompanhadas por momentos de conversa, levantamento de hipóteses, recontos, desenhos e produções escritas. Mais do que utilizar a literatura como recurso para ensinar conteúdos, compreendemos que as contações exigem intencionalidade pedagógica e escuta atenta das interpretações e experiências das crianças, orientando o planejamento de práticas mais significativas.

Essas experiências podem ser compreendidas com base em importantes referenciais da alfabetização. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da língua escrita não ocorre por meio da simples memorização de letras e sílabas, mas a partir da construção de hipóteses que as crianças elaboram sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse processo, o contato frequente com diferentes textos e situações significativas de leitura possibilita que elas observem regularidades da escrita, formulem questionamentos e reconstruam continuamente seus conhecimentos. Assim, a leitura compartilhada e a contação de histórias realizadas no Pibid permitiram que as crianças não apenas refletissem sobre o funcionamento da escrita, mas também compreendessem os usos sociais da linguagem escrita, atribuindo sentido às práticas de leitura vivenciadas na escola.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), essas experiências também assumem grande relevância, pois o autor afirma que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo outro mais experiente. Durante as contações de histórias, os momentos de conversa, os questionamentos sobre a narrativa, os desenhos e as produções escritas/ visuais favoreceram a construção coletiva de conhecimentos, permitindo que as crianças compartilhassem interpretações, elaborassem significados e ampliassem suas possibilidades de compreensão da linguagem oral e escrita.

Além de favorecer o processo de alfabetização, a literatura infantil se mostra um importante instrumento para o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da escuta, da argumentação e da formação do leitor, aspectos que são propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao aproximar as crianças dos livros de maneira prazerosa e significativa, as atividades desenvolvidas nos mostraram que a literatura pode ocupar um lugar central na alfabetização, contribuindo para que o aprendizado da leitura e da escrita aconteça em contextos reais de uso da linguagem e não apenas por meio de exercícios mecânicos de decodificação.

Foi muito significativo observar a devolutiva das crianças ao longo das nossas idas à escola, criamos um vínculo afetivo genuíno com a turma desde o primeiro contato que tivemos com elas e essa relação só se fortaleceu com o passar do tempo. Assim que chegamos na escola, fomos recebidas com diversos abraços, sorrisos e desenhos feitos com muito carinho, gestos que, embora simples, mostram o quanto nossa presença já fazia parte da rotina e do cotidiano daquelas crianças. Esse acolhimento nos mostra que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos, para ensinar é preciso construir relações de confiança, afeto e respeito, que também são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Além disso, o envolvimento com as crianças nos momentos de contação/ leituras de histórias se tornou muito importante para o nosso processo de formação, pois podemos observar como a

literatura infantil fez a diferença na aprendizagem daquela turma. Ao chegarmos na escola, frequentemente somos recebidas com a pergunta “Qual história vamos ouvir hoje?” e vemos o quanto as crianças gostam de ouvir as histórias e como aguardam ansiosamente por aquele momento. Os olhares atentos durante a narrativa, as perguntas curiosas, as hipóteses levantadas sobre os personagens e os acontecimentos e o entusiasmo em explorar e observar cada pequeno detalhe das ilustrações, demonstravam que aquele momento despertava muito mais do que interesse da turma pela história, despertava o desejo de imaginar, interpretar, dialogar e aprender.

Entretanto, o que mais nos chamava a atenção era perceber que, ao finalizarmos as leituras, muitas crianças desejavam ocupar o lugar de quem conta a história. Elas seguravam os livros com cuidado, observavam novamente as imagens, reconstruíam a narrativa com suas próprias palavras e buscavam envolver os colegas da mesma forma que fazíamos durante as contações. Mais do que repetir uma história, elas reinterpretavam os acontecimentos e atribuíam novos sentidos ao texto, evidenciando que a literatura estava se tornando parte de suas experiências de aprendizagem e de sua relação com a linguagem escrita.

Vivenciar essas situações transformou profundamente nossa compreensão sobre a docência. Aos poucos, deixamos de enxergar a contação de histórias apenas como uma estratégia pedagógica e passamos a compreendê-la como um momento de encontro entre professor, criança e literatura, capaz de despertar a curiosidade, fortalecer vínculos e favorecer aprendizagens significativas. Percebemos que alfabetizar também significa criar oportunidades para que as crianças se encantem pelos livros, construam sentidos para aquilo que leem e se sintam pertencentes ao universo da cultura escrita. Ao olhar para essa experiência, percebemos que as crianças nos ensinaram a olhar para a escola com mais sensibilidade, a perceber que cada pergunta, cada abraço, cada desenho entregue e cada história recontada carregavam significados que nos marcaram muito. Foi nesse encontro entre teoria, prática e afeto que começamos, verdadeiramente, a construir nossa identidade docente.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas ao longo da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilitaram compreender que a construção da identidade docente acontece de forma contínua, nas relações estabelecidas entre os conhecimentos produzidos na universidade, as experiências vividas no cotidiano escolar e a reflexão crítica sobre a prática. A inserção gradual na escola, o acompanhamento da professora supervisora, os momentos de planejamento, as intervenções pedagógicas, as reuniões formativas e as constantes oportunidades de observação e reflexão favoreceram a mobilização dos diferentes saberes que constituem a docência, contribuindo para uma compreensão mais ampla da profissão.

Entre as experiências desenvolvidas, destacam-se aquelas relacionadas à literatura infantil, às contações de histórias e à escuta das narrativas das crianças, que ganharam ainda mais significado por meio da articulação entre as ações do Pibid e as vivências proporcionadas pelo projeto “Histórias, Brincadeiras e Narrativas Infantis”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essa aproximação permitiu compreender que a leitura literária ocupa um lugar central no processo de alfabetização e que ouvir as crianças, valorizar suas interpretações e reconhecer suas narrativas constitui uma dimensão essencial do trabalho docente e da formação de leitores.

Quando revisitamos esse percurso, percebemos que a aproximação entre universidade e escola favorece uma formação inicial mais significativa, pois possibilita que os conhecimentos teóricos sejam constantemente ressignificados diante das situações concretas vivenciadas na sala de aula. Dessa forma, a docência deixa de ser compreendida apenas como aplicação de métodos e conteúdos e passa a ser entendida como uma prática fundamentada na reflexão, no diálogo, na sensibilidade e no compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ao compartilhar essas experiências, este relato busca fortalecer as discussões sobre a formação inicial de professores e evidenciar a relevância de programas como o Pibid na constituição da identidade docente. A inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, associada aos espaços de estudo e reflexão promovidos pela universidade, amplia as possibilidades de aprendizagem profissional e contribui para a formação de professores mais críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação de qualidade. Assim, reafirma-se a importância de políticas e projetos formativos que aproximem os futuros docentes da realidade escolar desde o início da graduação, reconhecendo que é nesse diálogo permanente entre teoria, prática e reflexão que o professor vai, continuamente, constituindo sua identidade profissional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO IMPORTANTE RECURSO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Thalyta Raquel de Freitas Ohashi⁹⁴
Isabella Vitória Freitas de Souza⁹⁵
Myrna Wolff Brachmann dos Santos⁹⁶

Resumo

Este relato de experiência tem como tema a contação de histórias como importante recurso para o trabalho na Educação Infantil. A problemática surgiu da observação de diferentes formas de utilização desse momento durante o estágio supervisionado, levando ao seguinte questionamento: como a contação de histórias pode contribuir como proposta pedagógica junto às crianças pequenas? A reflexão apresentada evidencia seu potencial pedagógico quando articulada às demais experiências de aprendizagem. Os resultados demonstraram participação ativa, envolvimento e protagonismo das crianças, indicando que a contação de histórias favorece aprendizagens significativas, amplia as interações e contribui para o desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mediação docente; Aprendizagem significativa; Protagonismo infantil; Estágio supervisionado.

Introdução

Em alguns espaços a contação de histórias é uma prática amplamente presente na Educação Infantil e desempenha papel importante no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das interações das crianças. Além de proporcionar momentos de prazer e encantamento, a contação de histórias pode constituir um recurso pedagógico capaz de contribuir para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral da criança quando utilizada de forma intencional pelo professor.

Destacamos que a contação de histórias realizada com diferentes intencionalidades pedagógicas, incluindo sua prática apenas para o deleite das crianças, é entendida como fundamental e deve estar cotidianamente presente no dia a dia no trabalho com as crianças (Busatto, 2012; Abramovich, 1997). Contudo este texto, resultado de uma reflexão oriunda de experiência pontual do estágio obrigatório, pretendeu evidenciar o seu potencial quando utilizada como desencadeadora de outras atividades e propostas pensadas para as crianças pequenas.

Assim, o interesse por essa temática surgiu das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado obrigatório em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Durante as observações realizadas, foi possível perceber diferentes formas de utilização da literatura infantil na rotina escolar. Enquanto em algumas turmas a contação de histórias servia como ponto de partida para as atividades desenvolvidas ao longo do dia, em outras era utilizada para preencher momentos da rotina, sem uma articulação evidente com as propostas pedagógicas. Essa realidade evidenciou a necessidade de refletir sobre a contação de histórias não apenas como uma atividade complementar, mas como uma prática capaz de orientar e potencializar as experiências de aprendizagem na Educação Infantil.

⁹⁴ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Integrante do Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE). E-mail: thalyta_raquel@ufms.br.

⁹⁵ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. E-mail: vitoria.isabella@ufms.br.

⁹⁶ Pedagoga e doutora em Educação; Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orientadora de Estágio. E-mail: myrna.wb.santos@ufms.br.

Essa constatação despertou reflexões sobre a importância da mediação docente e do planejamento das experiências literárias na Educação Infantil. Considera-se que a escolha das obras, a forma como as histórias são narradas e sua relação com as atividades propostas podem ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo evidenciar a importância da contação de histórias para o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil, buscando contribuir para a reflexão de docentes e estudantes de Pedagogia acerca do potencial da contação de histórias como recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer o protagonismo das crianças em seu processo de desenvolvimento.

A contação de histórias como prática pedagógica na Educação Infantil: experiências e reflexões a partir do estágio supervisionado

A experiência relatada teve origem no Estágio Obrigatório I do curso de Pedagogia, realizado de forma supervisionada, e cumprido no primeiro semestre de 2026 em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Campo Grande/MS. A regência foi realizada em uma turma de crianças de três anos, após período de observação em diferentes turmas de zero a três anos.

Ao longo das observações e momentos de regência, foi possível perceber que as histórias não eram utilizadas apenas como um momento de entretenimento ou de transição na rotina, mas como um recurso pedagógico capaz de orientar as experiências desenvolvidas ao longo do dia. Essa percepção tornou-se ainda mais evidente durante a realização do projeto “Onde Moram as Histórias”, já em andamento na EMEI e proposto pela gestão escolar. A iniciativa articulava a literatura infantil a brincadeiras, à exploração de cores, formas e texturas, bem como a diferentes experiências de aprendizagem, demonstrando o potencial das narrativas para promover o desenvolvimento integral das crianças.

As experiências vividas evidenciaram que a presença da contação de histórias na rotina escolar, por si só, não garante experiências significativas de aprendizagem. A contribuição pedagógica da narrativa depende da intencionalidade que orienta sua utilização. Além disso, exige flexibilidade e capacidade de adaptação por parte do educador.

Entendemos que a intencionalidade do professor é o fator fundamental para promoção dessas aprendizagens. O professor precisa atuar propositadamente oferecendo conhecimentos já produzidos pela humanidade para a criança pequena, organizando os saberes e ensinando segundo sua faixa etária e suas capacidades de aprendizagem, visto que “[...] o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam.” (Arce, 2013, p. 36).

Durante o estágio, algumas atividades precisaram ser reorganizadas em razão de imprevistos relacionados à rotina escolar, às características do grupo e às condições do ambiente. Em determinados momentos, propostas inicialmente planejadas mostraram-se pouco adequadas à faixa etária das crianças, exigindo reformulações durante sua execução. Essas experiências contribuíram para compreender que o planejamento pedagógico constitui um instrumento fundamental para a prática docente, mas que sua efetividade depende da sensibilidade do professor para observar o grupo e reorganizar as ações quando necessário. E nesse contexto destacamos o quanto a contação de histórias precisa fazer parte dessa intencionalidade do professor, antecipadamente planejada, e, como destacado nessa reflexão, podendo ser recurso e estratégia desencadeadora de propostas e experiências para as crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre o papel do professor como mediador entre a criança e as histórias, compreendendo que a escolha da história, a forma de narrá-la e sua articulação com as demais atividades influenciam diretamente as aprendizagens construídas pelas crianças. De acordo com Abramovich (1997), ouvir histórias constitui uma das experiências mais significativas da

infância, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e da sensibilidade. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes culturas, emoções, conflitos e formas de compreender o mundo, ampliando suas possibilidades de interpretação da realidade e de construção de conhecimentos.

A mediação docente na contação de histórias

A atuação do professor torna-se fundamental para que a literatura infantil cumpra sua função educativa. Busatto (2012) destaca que contar histórias é uma arte que exige sensibilidade, envolvimento e preparação. Para a autora, a narrativa deve estabelecer uma conexão entre quem conta e quem escuta, criando um espaço de encontro, imaginação e construção de sentidos.

Essa compreensão foi confirmada durante as experiências de regência realizadas no estágio. Ao planejar os momentos de contação de histórias, buscou-se selecionar obras que estivessem relacionadas ao tema trabalhado e que pudessem servir de recurso desencadeador das atividades desenvolvidas posteriormente. As reações das crianças durante as atividades reforçaram a relevância da utilização de recursos concretos e da articulação entre as histórias e experiências práticas.

Durante a contação da história “O Monstro das Cores” (Llenas, 2020), os personagens confeccionados com rolos de papel higiênico despertaram grande interesse da turma. As crianças demonstraram entusiasmo ao observar os materiais, desejaram manipulá-los e participaram ativamente dos momentos de diálogo, identificando as cores dos personagens e relacionando-as aos sentimentos apresentados na narrativa. O envolvimento foi tão significativo que várias crianças manifestaram o desejo de levar os personagens para casa, evidenciando o vínculo estabelecido com a história e seus elementos. Nesse sentido, as reações observadas durante a atividade corroboram as reflexões de Abramovich (1997), ao afirmar que as histórias ampliam as possibilidades de imaginação, sensibilidade e compreensão do mundo. Ao interagirem com os personagens e associarem cores às emoções apresentadas na narrativa, as crianças demonstraram envolvimento ativo com a história e seus significados.

Da mesma forma, a contação da história “Uma Lagarta Muito Comilona” (Carle, 2007) despertou a curiosidade e a imaginação das crianças. O momento em que a personagem lagarta se transformou em borboleta provocou surpresa e encantamento, levando muitas delas a realizarem perguntas sobre o ocorrido e a associarem a transformação a um ato de “mágica”. Além disso, algumas crianças relacionaram espontaneamente os acontecimentos da narrativa ao seu cotidiano, comentando que não poderiam comer em excesso como a lagarta, pois poderiam passar mal. Essas manifestações demonstram que as crianças não apenas escutaram a história, mas se envolveram com a narrativa ao fazer perguntas, estabelecer relações com situações do cotidiano e compartilhar suas próprias interpretações sobre os acontecimentos. Situações como essa reforçam a discussão apresentada por Sodré (2017) sobre a importância de compreender a criança como participante ativa durante a contação de histórias.

Também foram observados resultados significativos durante a atividade relacionada à obra “A Cesta da Dona Maricota” (Belinky, 1998). Segundo relatos da professora regente e das assistentes da turma, durante as refeições as crianças costumavam demonstrar resistência ao consumo de alguns legumes e verduras. Entretanto, na exploração sensorial realizada após a contação da história, todas participaram da experiência, experimentando os alimentos apresentados e demonstrando interesse em conhecer seus sabores, texturas e características. Muitas solicitaram repetir os alimentos oferecidos e responderam com segurança aos questionamentos sobre frutas, legumes e hábitos alimentares saudáveis. Os resultados observados durante essa atividade permitem refletir sobre a importância de experiências concretas e contextualizadas na Educação Infantil. Mais do que transmitir informações sobre alimentação saudável, a narrativa possibilitou que as crianças interagissem diretamente com os alimentos, mobilizando diferentes sentidos e construindo conhecimentos a partir da experimentação.

Figura 1 – Contação da história “A Lagarta Muito Comilona – Grupo 3



Fonte: Imagem feita pela professora regente da sala.

A reação da equipe escolar diante da atividade também chamou nossa atenção. Ficaram surpresas pelo fato de verem as mesmas crianças que costumavam rejeitar alguns legumes e frutas, se permitindo a experimentação, saboreando os alimentos que antes recusavam e até pedindo mais. Acreditamos que a contação da história da “A Cesta da Dona Maricota” despertou o interesse pela prova dos alimentos. Tal situação permitiu perceber que a contação de histórias, quando articulada a experiências concretas e significativas, pode favorecer novas formas de interação das crianças com elementos presentes em seu cotidiano, o que reforça a compreensão de que a aprendizagem infantil ocorre de forma mais significativa quando articulada às vivências e interesses das próprias crianças.

Nesse contexto, ela pode ser compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação de sujeitos mais experientes. Ao relacionarem a narrativa aos alimentos explorados concretamente, as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre alimentação saudável por meio de uma experiência significativa e contextualizada.

A contação da história de modo lúdico, em uma linguagem acessível a elas, ofereceu informações sobre alimentação saudável e abriu a possibilidade de que estivessem dispostas à prova dos alimentos. O destaque que fazemos é para a continuidade existente entre a experiência de ouvir a história e a atividade seguinte, comum na Educação Infantil, que é a experimentação de alimentos, ofertando diferentes sabores, texturas para o paladar. A história utilizada como recurso desencadeador das experiências favoreceu a vinculação entre as propostas e ampliou o interesse e o envolvimento das crianças.

Outra experiência significativa ocorreu durante a contação da história “A Casa Sonolenta” (Wood, 2002). Após a narrativa, foram desenvolvidas atividades relacionadas à exploração de diferentes texturas, utilizando materiais como algodão, tecidos, lã e massinha sensorial. Posteriormente, as crianças participaram da proposta denominada “Caminho das Texturas”, percorrendo descalças um trajeto composto por diferentes materiais. Durante a atividade, observaram-se reações de curiosidade, entusiasmo e surpresa diante das sensações experimentadas, além da participação ativa das crianças na exploração dos recursos disponibilizados. Essa experiência evidenciou que a narrativa pode ultrapassar o momento da escuta, tornando-se ponto de partida para vivências que mobilizam o corpo, os sentidos e a imaginação.

Figura 2 – Contação da história “A Cesta da Dona Maricota” – Grupo 3



Fonte: Imagem feita pela professora regente da sala.

Além da importância da mediação docente na organização dos momentos de narrativa, as experiências observadas durante o estágio evidenciaram que a contação de histórias amplia o potencial educativo das experiências subsequentes, e a ela vinculadas, quando articula o imaginário e o lúdico às demais brincadeiras, experiências, e ao cotidiano próprios da infância e do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, as experiências de aprendizagem devem ocorrer de forma integrada, respeitando as especificidades da infância e reconhecendo a criança como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as práticas pedagógicas sejam organizadas a partir das interações e das brincadeiras, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018). A centralidade das interações e das brincadeiras na Educação Infantil também é discutida por Kishimoto (2017), que compreende o brincar como uma atividade essencial para a construção de conhecimentos, por possibilitar à criança experimentar, criar, imaginar e atribuir significados às suas vivências.

Durante a realização do projeto “Onde Moram as Histórias”, foi possível observar essa integração na prática. A narrativa apresentada às crianças não permaneceu restrita ao momento da roda de conversa, mas serviu como ponto de partida para diferentes experiências envolvendo exploração sensorial, atividades artísticas, brincadeiras e interações de tipos diversos. A partir da história, as crianças puderam explorar cores, formas e texturas, estabelecer relações entre a narrativa e suas próprias experiências e participar ativamente da construção dos conhecimentos trabalhados, evidenciando, na prática, princípios defendidos pela BNCC para a Educação Infantil.

Durante a regência, foi possível observar esse movimento quando as crianças comentavam espontaneamente a história, imitavam os personagens ou reproduziam trechos das histórias, compartilhavam hipóteses, relacionavam os acontecimentos narrados ao seu cotidiano e participavam ativamente das propostas que se desdobravam a partir da narrativa, evidenciando seu protagonismo no processo educativo.

Essa compreensão também se aproxima da concepção de criança apresentada por Sodré (2017, p. 18), ao afirmar que ela é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”. Nessa perspectiva, as manifestações das crianças durante a contação de histórias não devem ser compreendidas como interrupções da atividade, mas como expressões legítimas de seus modos de interpretar, imaginar e atribuir significados ao mundo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, entendemos que a contação de histórias e as experiências simbólicas desempenham papel importante no desenvolvimento infantil, uma vez que favorecem a ampliação da linguagem, da imaginação e da capacidade de atribuir significados ao mundo (Vygotsky, 2007). Nesse sentido, a contação de histórias constitui uma importante forma de mediação, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da capacidade de interpretação da realidade e de desenvolvimento do psiquismo (Busatto, 2003; Abramovich, 1997).

Concernentes ao itinerário próprio do curso de Pedagogia, queremos destacar as vivências proporcionadas pelo estágio e sobre como contribuem significativamente para nossa formação docente. A experiência permitiu compreender que a contação de histórias exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade por parte do educador, bem como a capacidade de reconhecer as narrativas como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o estágio possibilitou ampliar a compreensão sobre o papel da literatura infantil nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e sobre a responsabilidade do professor na promoção e mediação dessas experiências.

Além dos aspectos pedagógicos, a experiência permitiu refletir sobre a importância do envolvimento afetivo e da promoção de vínculo do educador com a criança, estabelecida por meio das narrativas. Busatto (2012) destaca que contar histórias é uma arte que requer entrega e conexão entre quem narra e quem escuta. Semelhantemente, Abramovich (1997) chama atenção para o prazer e o encantamento presentes na experiência de ouvir histórias. Sob esse viés, durante a regência, no estágio, foi possível perceber que, ao conhecer profundamente as histórias e envolver-se com elas durante a narração, a experiência tornava-se mais significativa tanto para as estagiárias em formação quanto para as crianças. Ao contar as histórias, não se tratava apenas de transmitir um enredo, mas de compartilhar emoções, imaginar cenários e construir sentidos coletivamente. O encantamento demonstrado pelas crianças diante das narrativas reforçou a compreensão de que a contação de histórias ganha ainda mais potência quando é mediada por um educador que também se permite ser tocado pela história que conta.

Ademais, essa vivência reforçou a compreensão de que a escolha das obras literárias não deve considerar apenas objetivos pedagógicos, mas também o envolvimento do educador com a narrativa, pois o entusiasmo, a expressividade e o encantamento de quem conta a história influenciam diretamente a forma como as crianças se relacionam com ela.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório I no Curso de Pedagogia possibilitaram compreender que a contação de histórias pode assumir um papel central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil quando planejada de forma intencional e articulada às demais experiências de aprendizagem. Ao longo das observações e momentos de regência, foi possível constatar que as narrativas não se limitaram a momentos de entretenimento, mas constituíram importantes recursos para a exploração de diferentes temáticas, favorecendo a participação, a imaginação, a linguagem e a construção de conhecimentos pelas crianças.

Os resultados observados evidenciaram que a contação de histórias pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas quando associada a brincadeiras, experiências sensoriais, produções artísticas e situações de interação. As reações das crianças durante as propostas realizadas demonstraram envolvimento, curiosidade e protagonismo, reforçando também a importância da mediação docente na organização dessas experiências.

Além das contribuições para a aprendizagem das crianças, o estágio representou um importante momento de formação profissional para as estagiárias. As vivências permitiram compreender que a escolha das obras literárias, a forma de narrá-las e o envolvimento do educador com as histórias influenciam diretamente a qualidade das experiências proporcionadas às crianças.

Nesse sentido, a experiência reforçou a compreensão de que a contação de histórias deve ocupar um lugar de destaque na rotina da Educação Infantil, não como uma atividade complementar, mas como uma prática pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, espera-se que este relato possa contribuir para reflexões de estudantes, professores e demais interessados na área da Educação Infantil acerca das potencialidades da contação de histórias como instrumento de aprendizagem, interação e formação humana.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino, como fica? *In.*: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BELINKY, Tatiana. **A cesta da Dona Maricota**. São Paulo: Paulinas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2020.

SODRÉ, Leticia. **Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 2002.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO⁹⁷

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Weverlin Ferreira Brizola⁹⁸

Bruna Luciana Valle⁹⁹

Resumo

Este relato de experiência aborda o estágio de docência realizado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo-o como espaço de formação para a docência na educação superior. Parte-se da questão de como planejar, acompanhar e desenvolver atividades em disciplinas de graduação contribui para a constituição docente do pós-graduando. Objetiva-se analisar as experiências formativas vivenciadas por duas doutorandas, considerando as relações entre formação, planejamento, mediação pedagógica e reflexão sobre a prática. As experiências evidenciam que o estágio amplia saberes, ressignifica trajetórias e fortalece a compreensão da docência como processo contínuo e colaborativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Ensino superior; Formação docente; Prática pedagógica.

Como se aprende a ser professora na educação superior?

A formação desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu* está estreitamente relacionada à produção do conhecimento científico e à constituição do pesquisador. Entretanto, a trajetória profissional de mestres e doutores também pode envolver a atuação docente na educação superior, o que suscita uma questão que orienta este relato: como se aprende a ser professora na educação superior? Essa pergunta torna-se particularmente relevante quando se considera o estágio de docência não apenas como requisito acadêmico ou oportunidade pontual de ministrar aulas na graduação, mas como experiência inserida em um processo mais amplo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) compreende a formação de professores como um processo contínuo, não restrito a momentos isolados nem encerrado com a conclusão de determinado nível formativo. Essa perspectiva permite considerar que ingressar em um curso de doutorado, possuir experiência na Educação Básica ou acumular conhecimentos relacionados à pesquisa não significa estar previamente formado para todas as situações da docência universitária. A formação ocorre ao longo da trajetória e se reconfigura diante dos diferentes contextos, sujeitos e demandas profissionais.

As duas autoras deste relato são doutorandas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/Faed/UFMS), ingressantes em 2025, graduadas em Pedagogia e com experiências anteriores como professoras da Educação Básica. Na condição de bolsistas, o estágio de docência constituiu não apenas um

⁹⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo nº 190661/2025-9) e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

⁹⁸ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). Bolsista CNPq PIBPG/25. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), vinculado ao projeto “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”. E-mail: weverlinfb@gmail.com.

⁹⁹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). Bolsista Capes pelo Projeto de pesquisa “Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – Mariluce Bittar (GEPPES/MB) E-mail: brunalucianavalle@gmail.com.

componente curricular obrigatório de sua formação, mas também uma oportunidade de aproximação sistemática com a docência na educação superior, articulando as dimensões da pesquisa, do ensino e da formação profissional. Embora desenvolvam pesquisas em linhas distintas do Programa e tenham realizado o estágio de docência em disciplinas diferentes do curso de Pedagogia integral, no primeiro semestre de 2026, suas trajetórias apresentam um ponto de convergência: ambas chegaram ao estágio não como sujeitos que vivenciavam pela primeira vez a docência, mas como professoras que precisaram ressignificar seus saberes diante de outro contexto de atuação: a formação inicial de futuros professores.

Weverlin, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou seu estágio na disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ministrada no sétimo semestre do curso de Pedagogia, enquanto Bruna, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo Projeto de pesquisa “Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação”, desenvolveu sua experiência principalmente na disciplina Educação Especial, ministrada no quinto semestre, e em atividades relacionadas ao núcleo de aprofundamento nessa área. As especificidades das disciplinas, das professoras responsáveis, das turmas e das experiências anteriores de cada uma produziram modos distintos de vivenciar o estágio, sem retirar aquilo que as aproxima: a descoberta de que ocupar temporariamente um lugar na formação de futuros professores também implicava continuar aprendendo a própria docência.

Nesse sentido, a relevância deste relato reside na possibilidade de compreender o estágio de docência como experiência formativa atravessada pelo encontro entre os conhecimentos construídos na pós-graduação, os saberes provenientes da Educação Básica, as experiências biográficas das pós-graduandas e os desafios concretos da formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, o relato permite refletir sobre um dos principais dispositivos formativos previstos para bolsistas da pós-graduação, compreendendo como essa experiência extrapola o cumprimento de uma exigência institucional e se configura como espaço de desenvolvimento profissional docente. Objetiva-se, assim, analisar as experiências formativas vivenciadas pelas autoras durante o estágio de docência na pós-graduação, buscando compreender aproximações e distinções entre suas trajetórias e as aprendizagens produzidas nos processos de observação, planejamento, participação e regência em disciplinas da graduação.

A produção das narrativas que fundamentam este relato foi organizada em quatro etapas articuladas: inicialmente, realizou-se uma conversa gravada entre as autoras, conduzida por Weverlin com Bruna, a partir da questão mobilizadora “como é/está sendo lecionar?”; em seguida, procedeu-se à transcrição da entrevista; posteriormente, realizou-se a leitura da narrativa de Bruna em diálogo com o memorial de Weverlin, produzido como componente avaliativo da disciplina “Formação e Profissionalização Docente”, cursada no primeiro semestre de 2026; por fim, foram identificadas aproximações e distinções entre as experiências narradas, o que subsidiou a análise e a estruturação do presente relato de experiência.

O estágio de docência como espaço de formação

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o estágio de docência constitui uma atividade prevista para bolsistas, sendo concebido como um dos mecanismos destinados à preparação para a docência na educação superior. Embora sua previsão normativa esteja associada às exigências do programa de bolsas, sua realização ultrapassa o cumprimento de um requisito institucional, configurando-se como espaço privilegiado para a articulação entre pesquisa, ensino e desenvolvimento profissional docente.

Compreender o estágio de docência somente como oportunidade para que o pós-graduando ministre determinada quantidade de aulas reduziria significativamente suas potencialidades

formativas. A docência não começa no momento em que o professor se coloca diante de uma turma para expor determinado conteúdo. Ela envolve planejamento, estudo, observação dos sujeitos, compreensão do contexto institucional, interação com outros professores, escolhas metodológicas, tomada de decisões e reflexão sobre aquilo que ocorre antes, durante e depois da aula.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) destaca que a formação não se constrói simplesmente pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas exige um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional. O estágio de docência pode ser compreendido nesse movimento quando não se restringe à execução de uma atividade prescrita, mas coloca o pós-graduando diante da possibilidade de observar, participar, ensinar e, simultaneamente, interrogar sua própria constituição docente.

As narrativas evidenciam essa dimensão processual. Ambas já haviam vivenciado a docência na Educação Básica antes de realizarem o estágio na pós-graduação. Entretanto, essa experiência anterior não eliminou a necessidade de aprender diante do novo contexto. Weverlin sintetiza esse deslocamento ao afirmar: “Não estava aprendendo a ensinar pela primeira vez, mas entrando em outro nível e contexto de docência.”

Essa percepção permite estabelecer uma distinção importante entre possuir experiências docentes e estar preparado previamente para qualquer contexto de docência. Os saberes construídos na Educação Básica não desaparecem quando o professor ingressa na educação superior; eles passam a integrar um repertório que poderá ser mobilizado, questionado e ressignificado diante de novos sujeitos e situações.

Tardif (2002) contribui para compreender esse movimento ao conceber os saberes docentes como plurais, temporais e provenientes de diferentes fontes. Os professores constroem seus saberes por meio da formação, da experiência profissional, das relações com outros sujeitos, das instituições em que atuam e de sua própria trajetória de vida. Assim, a experiência anterior das duas pós-graduandas não pode ser interpretada como uma preparação completa para a docência universitária, mas como parte de um repertório que se reorganiza diante da experiência na educação superior.

Essa questão também aparece na narrativa de Bruna quando ela compara suas diferentes experiências: “Eu tenho mais liberdade e, ao mesmo tempo, eu tenho mais consciência.” A afirmação sugere uma mudança na maneira de ocupar o lugar docente. A liberdade mencionada não significa ausência de responsabilidades, mas parece estar relacionada a uma maior compreensão das escolhas pedagógicas e do próprio papel assumido no processo de ensino. Nesse sentido, o estágio evidencia um amadurecimento profissional que não decorre exclusivamente da passagem do tempo, mas da articulação entre experiências anteriores, formação acadêmica e novos desafios.

Imbernón (2011) ressalta que a formação docente precisa favorecer a capacidade de refletir sobre situações problemáticas contextualizadas, uma vez que a profissão não pode ser reduzida à aplicação de soluções universais. Essa compreensão aproxima-se das duas narrativas: ambas chegaram ao estágio com uma base construída anteriormente, mas precisaram interpretá-la diante de um novo contexto formativo.

Apesar das aproximações entre as trajetórias, as narrativas de Bruna e Weverlin revelam experiências distintas quanto ao modo como cada uma percebeu sua inserção na docência da educação superior.

Na narrativa de Bruna, uma das distinções mais evidentes aparece na comparação entre o trabalho com crianças na Educação Básica e a experiência com estudantes adultos na graduação. Ao refletir sobre essa transição, ela afirma: “Eu acho que o estágio na graduação, para mim, é mais fácil porque eu estou lidando com adultos.” Essa percepção não significa necessariamente que a docência universitária seja objetivamente “mais fácil”, mas revela como Bruna interpretou a experiência a partir de seu próprio percurso profissional. Na Educação Básica, sua atuação estava atravessada por uma multiplicidade de demandas simultâneas relacionadas ao cuidado, à organização do cotidiano, à

heterogeneidade das crianças e à necessidade constante de reorganizar as atividades. Na educação superior, embora permanecessem desafios relacionados à aprendizagem, ela identificou maior previsibilidade e delimitação dos conteúdos.

Essa distinção aparece novamente quando afirma: “O conteúdo é muito mais específico, você sabe exatamente qual tópico, de qual conteúdo deve ser trabalhado.” A experiência de Bruna estava relacionada particularmente ao campo da Educação Especial, o que fez com que sua regência se organizasse a partir de conteúdos previamente delimitados dentro de uma disciplina já estruturada pela professora responsável. Diferentemente da condição de professora regente na Educação Básica, ela não precisava construir a totalidade do percurso curricular daquele grupo.

Ao mesmo tempo, a delimitação temática não eliminou a preocupação com os estudantes. Bruna afirma ter percebido que: “cada pessoa aprende de uma forma.” Esse reconhecimento estabelece uma importante aproximação com sua experiência anterior como professora da Educação Básica. Embora os sujeitos e os contextos fossem diferentes, permaneceu a necessidade de observar como os estudantes se relacionavam com o conhecimento e de mobilizar diferentes formas de mediação.

Tardif e Lessard (2005) ajudam a compreender essa permanência ao caracterizarem a docência como um trabalho interativo realizado com seres humanos. Independentemente do nível educacional, ensinar implica relação com outros sujeitos, cujas respostas não podem ser completamente previstas ou controladas. A distinção entre crianças e adultos modifica as formas dessa interação, mas não elimina sua centralidade.

Weverlin, por sua vez, inicia sua reflexão a partir de outra questão. Sua preocupação não se concentrou inicialmente na diferença etária entre os públicos, mas no que poderia mobilizar de sua trajetória anterior para participar da formação de futuros professores: “O que, daquilo que eu havia aprendido sendo professora de crianças, poderia contribuir para a formação de futuros professores?”

A pergunta evidencia uma tensão formativa importante. Não se tratava simplesmente de transferir para os acadêmicos da Pedagogia aquilo que havia funcionado em sua sala de Educação Infantil. O desafio consistia em transformar a experiência em objeto de reflexão, evitando convertê-la em prescrição.

Essa questão aproxima-se da análise desenvolvida por Brizola e Sousa (2023, p. 753), ao afirmarem que um dos desafios da formação inicial consiste em compreender que seu papel não é “[...] preparar, instrumentalizar ou dar respostas para os futuros professores sobre o que fazer e como agir em toda e qualquer realidade”. A formação deve favorecer a construção de referenciais que possibilitem interpretar e problematizar diferentes contextos.

Essa compreensão também aparece diretamente na narrativa de Bruna quando questionada se sua experiência anterior a “autorizaria” a dizer aos graduandos “como fazer” a docência: “Eu não acho que a docência seja nessa perspectiva de ‘eu vou te falar como fazer’.” E complementa: “Não tem um ‘ser’ professor.”

Esse excerto constitui um dos principais pontos de aproximação conceitual entre as duas narrativas. Tanto Bruna quanto Weverlin parecem afastar-se de uma concepção de formação fundada na transmissão de modelos prontos. A experiência profissional anterior pode compor a formação dos futuros professores na medida em que é compartilhada, problematizada e colocada em diálogo com conhecimentos teóricos, mas não como receita a ser reproduzida.

Pimenta (2006) contribui para essa discussão ao problematizar a separação entre teoria e prática e ao defender a formação como possibilidade de construção da práxis. Nessa perspectiva, a experiência não se transforma automaticamente em conhecimento formativo. É preciso que seja analisada, confrontada com referenciais teóricos e compreendida dentro das condições que a produziram.

Entre ser professora e participar da formação de futuros professores

Uma das particularidades mais significativas das duas experiências está no deslocamento de posição produzido pelo estágio. Bruna e Weverlin deixaram de ocupar exclusivamente a condição de professoras da Educação Básica e passaram a participar, ainda que temporariamente e sob supervisão, da formação inicial de futuros professores. Esse movimento não significou uma passagem automática de “quem aprende” para “quem ensina”. Pelo contrário, as narrativas mostram a coexistência dessas posições.

Na experiência de Weverlin, essa dimensão ficou particularmente evidente durante uma aula sobre currículo, planejamento e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao acompanhar a explicação da professora responsável sobre a estrutura das habilidades, percebeu que um conhecimento anteriormente estudado e utilizado profissionalmente se reorganizava de outra maneira: “Embora já tivesse estudado a BNCC durante a graduação e utilizado o documento em minha atuação profissional, naquele momento determinadas relações conceituais se organizaram de outra forma para mim.” A situação evidencia que participar da formação de outros não interrompe a própria formação. Pelo contrário, o estágio possibilitou revisitar conhecimentos anteriormente aprendidos e atribuir-lhes novos sentidos.

Essa experiência pode ser analisada à luz de Marcelo Garcia (1999), para quem a formação docente constitui um processo contínuo de aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, não há uma oposição rígida entre “estar formado” e “estar em formação”. O professor pode ensinar e aprender simultaneamente, pois novos contextos reconfiguram os conhecimentos construídos ao longo da trajetória.

A narrativa de Weverlin explicita esse movimento: “Um momento de aprendizagem levou a outro, proporcionando um momento de reflexão e de reorganização dos meus saberes.” A afirmação aproxima-se da concepção de saberes temporais apresentada por Tardif (2002). Os saberes docentes não permanecem estáticos depois de adquiridos; são reelaborados ao longo da carreira, especialmente quando confrontados com novas experiências.

Na narrativa de Bruna, o lugar de aprendiz aparece de maneira distinta. Sua reflexão se concentra principalmente na compreensão da rotina e das exigências da docência universitária: “Eu aprendi como é a rotina de um professor, mas acho que amplia [...] o meu olhar como docente.” Assim, enquanto Weverlin enfatiza a reorganização conceitual de um saber anteriormente construído, Bruna evidencia a ampliação de sua compreensão sobre a própria atividade docente em um contexto diferente da Educação Básica.

A distinção não significa oposição. Nos dois casos, o estágio produziu aprendizagem. Entretanto, os objetos dessa aprendizagem foram diferentes porque também eram diferentes as histórias, as disciplinas acompanhadas, as relações construídas com as turmas e as situações vivenciadas.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação precisa reconhecer a dimensão pessoal e profissional dos professores, uma vez que o modo como cada sujeito se forma está relacionado às formas pelas quais interpreta sua própria trajetória. É justamente essa singularidade que as duas narrativas tornam visível: uma mesma atividade institucional, neste caso o estágio de docência, não produz experiências idênticas.

O estágio como encontro entre saberes da experiência, formação e pesquisa

Outro aspecto de distinção aparece com maior intensidade na narrativa de Bruna: a preocupação com a forma como seria reconhecida pelos acadêmicos da graduação. Ela afirma: “A única diferença [...] é a insegurança de como o aluno vai me observar, porque ali eu não estou no papel de regente.” A condição de estagiária produziu uma posição intermediária. Bruna estava diante da turma para ensinar, mas sabia que não ocupava institucionalmente o mesmo lugar da professora

responsável pela disciplina. Dessa situação emergiu a preocupação de que os estudantes pudessem não considerar aquela experiência como uma “aula de verdade”.

A narrativa revela que a aprendizagem da docência na educação superior também passa pela construção da identidade e da legitimidade profissional. Marcelo Garcia (2009) compreende a identidade docente como um processo evolutivo, construído e reconstruído na interpretação das experiências. O professor não assume uma identidade acabada simplesmente por ocupar uma sala; ele vai construindo modos de reconhecer-se e ser reconhecido profissionalmente.

Essa insegurança variou conforme as experiências de Bruna. Ao comparar dois estágios, ela relata: “Uma em que eu consegui me conectar com a sala [...] e a de educação especial eu senti que os alunos estavam mais...distantes” O conjunto do relato indica que a relação estabelecida com as turmas interferiu diretamente na maneira como avaliou sua própria atuação. Essa dimensão reforça o caráter interativo da docência: a experiência de ensinar não depende somente do domínio do conteúdo ou do planejamento, mas também da relação construída com os estudantes.

Para Weverlin, a questão da legitimidade aparece de forma menos explícita. Sua narrativa concentra-se mais intensamente em outro deslocamento: perceber que possuir experiência como professora não significava estar pronta para formar professores. Essa distinção entre as narrativas é relevante porque demonstra que o estágio produziu necessidades formativas diferentes para cada autora.

Outro ponto de proximidade entre as duas trajetórias está no fato de ambas chegarem ao estágio atravessadas por diferentes posições: professoras, pesquisadoras e doutorandas. Essa condição possibilita pensar o estágio como um espaço no qual se encontram diferentes saberes. Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são plurais e oriundos de diferentes fontes. A atuação na Educação Básica forneceu às duas autoras saberes experienciais; a graduação em Pedagogia constituiu uma base de formação profissional; a pós-graduação ampliou o contato com conhecimentos relacionados à pesquisa e à produção científica; e o estágio criou uma situação concreta em que esses diferentes saberes precisaram ser articulados.

Bruna explicita essa articulação ao afirmar que, mesmo diante de um público diferente, precisava pensar nas diferenças de aprendizagem e na necessidade de possuir repertório: “[...] a gente tem que observar, tem que compreender as necessidades, as diferenças de aprendizagem e o quanto é importante ter um repertório para você lidar com essas questões.” A noção de repertório é significativa. A docência não se realiza por aplicação mecânica de uma única teoria ou método. O professor constrói, ao longo de sua trajetória, referências que são mobilizadas e reorganizadas diante das situações concretas.

Imbernón (2011) reforça essa compreensão ao defender uma formação que prepare o professor para lidar com a mudança, a incerteza e a complexidade, e não para reproduzir respostas previamente formuladas. Esse argumento também ajuda a compreender a pergunta de Weverlin sobre o que de sua experiência com crianças poderia contribuir para futuros professores. O saber da experiência não precisa ser negado, mas precisa ser colocado em análise. Nesse processo, o professor que participa da formação de outros também se torna pesquisador de suas próprias certezas.

A aproximação entre docência e pesquisa é particularmente importante no contexto da pós-graduação. A formação do pesquisador não precisa ocorrer de modo separado da formação docente. Ao contrário, o exercício de observar, questionar, problematizar e produzir conhecimento pode atravessar também a maneira como o pós-graduando compreende sua prática de ensino.

Nessa direção, Pimenta (2006) defende a importância da reflexão crítica sobre a prática para evitar que a experiência se converta em mera reprodução do já conhecido. A prática pode se tornar espaço de produção de conhecimento quando o professor interroga suas ações, interpreta seus limites e reconstrói seus referenciais.

Considerações Finais

A análise das narrativas de Bruna e Weverlin permite compreender que o estágio de docência na pós-graduação possui potencial formativo que ultrapassa tanto o cumprimento de uma exigência institucional quanto a realização pontual de aulas na graduação. As duas experiências evidenciaram que participar da formação inicial de futuros professores colocou também as próprias pós-graduandas em movimento de formação.

As proximidades entre as narrativas encontram-se, sobretudo, na trajetória anterior das autoras e na compreensão construída durante o estágio. Ambas eram pedagogas, haviam atuado na Educação Básica e chegaram à pós-graduação trazendo saberes produzidos em outros contextos profissionais. Ao participarem da formação de estudantes de Pedagogia, perceberam que esses saberes constituíam uma base importante, mas não ofereciam respostas prontas para o novo contexto.

Nesse sentido, a afirmação de Bruna de que “eu não acho que a docência seja nessa perspectiva de ‘eu vou te falar como fazer’” sintetiza uma compreensão presente também na experiência de Weverlin: possuir experiência não significa deter um modelo universal de ser professor. A formação não consiste em transmitir uma receita de docência, mas em possibilitar a construção de conhecimentos, referenciais e disposições que permitam aos futuros professores interpretar as situações concretas da profissão.

As distinções, por sua vez, demonstram que não há uma experiência única de estágio. Bruna enfatizou a transição entre o trabalho com crianças e estudantes adultos, a maior delimitação dos conteúdos, a sensação de liberdade e, simultaneamente, a insegurança relacionada à legitimidade de ocupar temporariamente o lugar de docente diante da turma. Weverlin evidenciou com maior intensidade a reorganização dos próprios conhecimentos durante o acompanhamento das aulas e o questionamento sobre como transformar sua experiência na Educação Básica em contribuição formativa sem convertê-la em prescrição.

Essas diferenças reforçam a compreensão de Nóvoa (1992) de que os processos formativos são inseparáveis das trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos. Mesmo inseridas em uma mesma atividade institucional e em um mesmo programa de pós-graduação, as autoras construíram sentidos particulares para aquilo que vivenciaram.

Ao mesmo tempo, ambas chegaram a um ponto de convergência: ensinar não interrompe o aprender. O estágio colocou em questão uma possível hierarquia segundo a qual aquele que ensina ocuparia exclusivamente o lugar de quem sabe e aquele que aprende apenas o lugar de quem recebe. As experiências analisadas mostraram uma relação mais dinâmica. Enquanto acompanhavam e participavam da formação de futuros professores, Bruna e Weverlin também ampliavam seus repertórios, reorganizavam saberes e construíam novas compreensões sobre a docência.

Dessa forma, ser professora da Educação Básica não significava estar pronta para formar professores, assim como estar na pós-graduação não significava possuir respostas previamente elaboradas sobre a docência universitária. O estágio tornou-se formativo justamente porque colocou em relação aquilo que as autoras já sabiam, aquilo que acreditavam saber e aquilo que ainda precisavam aprender.

Talvez uma das aprendizagens mais significativas produzidas pelas experiências relatadas esteja justamente nessa aparente contradição: ao ingressarem no estágio ocupando uma posição relacionada à formação de futuros professores, as pós-graduandas perceberam que também continuavam aprendendo a ser professoras. Assim, o estágio de docência pode ser compreendido como espaço situado entre aprender a pesquisar e aprender a ensinar, no qual a experiência profissional anterior não constitui ponto de chegada, mas uma das bases a partir das quais novos saberes docentes podem ser construídos, confrontados e ressignificados.

Referências

- BRIZOLA, Weverlin Ferreira. “[...] **TALVEZ EU AINDA NÃO ESTEJA PREPARADA, MAS QUANDO EU VOU ESTAR?**”: memórias de uma professora iniciante. Memorial avaliativo. Acervo pessoal. 2026. 26f.
- BRIZOLA, Weverlin Ferreira; SOUSA, Sandra Novais. A constituição da práxis de uma professora iniciante na educação infantil: experiências do estágio para o campo profissional. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 746-763, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/94500>. Acesso em: 19 jul. 2026.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VALLE, Bruna Luciana. **Transcrição da entrevista narrativa**. Entrevista concedida a Weverlin Ferreira Brizola. Arquivo de áudio (48m). Acervo pessoal. 2026. 6f.