

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: experiências, aprendizagens e formação inicial de professores

DOSSIÊ PIBID

SUMÁRIO

Apresentação	03-08
1. Ferreira et al. Pibid e a formação docente: análise de experiências à luz das contribuições de António Nóvoa <i>Marcello Ferreira</i> <i>Daylane Soares Diniz</i> <i>Carlos Pereira de Carvalho Júnior</i> <i>Cristiane de Souza Amaral Hax</i> <i>Ana Paula Dias Rodrigues</i> <i>Grasieli de Lima Oldra</i>	09-26
2. Sedano et al. A Importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a formação de professores de Geografia <i>Pedro Ricardo Sedano</i> <i>Elizabeth Muriel Alfonso</i>	27-43
3. Barbosa do Nascimento. Aprendizagens visíveis: O ensino da geografia através de jogos e brincadeiras <i>Yasmin Barbosa do Nascimento</i>	44-55
4. Lacerda Macalos et al. Entre mapas, perguntas e descobertas: ludicidade e formação docente no PIBID <i>Sofia Azeredo Bernardes</i> <i>Carolina Lacerda Macalos</i> <i>Nestor André Kaercher</i>	56-70
5. Assis e Baldraia Souza. Ensinando e aprendendo: um relato das primeiras regências de aula e contribuições do PIBID Geografia <i>Eduardo Apolônio de Assis</i> <i>André dos Santos Baldraia Souza</i>	71-87

88-94

6. Castillo Berger. A dualidade do aprender e ensinar no PIBID: reflexões de um licenciando em Filosofia

Carlos Castillo Berger

95-109

7. Sperrhake et al. Avaliação diagnóstica de escrita de palavras no PIBID

Alfabetização

Renata Sperrhake

Marina Quadrado Salva

Marina Rodrigues Alves da Silva

Elisa Henriques da Motta

Mariana Maia Guedes

Luísa da Silva Machado

Kili Müller da Silva

110-130

8. Silva et al. Portfólios educacionais: do registro das práticas à reflexão sobre as ações

Thaise da Silva

Ângela Saikoski Delavechia

Andriane Rocha Moreira

Bruna Santos de Oliveira

Helena Bortoli Caetano

Maria Júlia Portal Weissheimer

Vitória Pereira Canto

131-147

9. Santos da Silva et al. Um Ler o Mundo com Outros Olhos: práticas investigativas no ensino de Ciências na Educação Infantil

Fernanda Santos da Silva

Manoela da Silva Chaves da Rosa

José Vicente Lima Robaina

148-166

10. Brittes e Vale. Videoclipe: uma proposta para o ensino médio

Clarissa Finger Brittes

Flavia Pilla do Valle

167-191

11. Rocha et al. Da política pública à práxis docente: o Pibid como espaço formativo de reflexão sobre a prática de licenciandos em Física

Franciele de Oliveira Rocha

Henrique da Silva Rosa

Fellype Souza de Oliveira

Daniela Andrighetto

Dioni Paulo Pastorio

Alexander Montero Cunha

192-206

12. Firmino e Kaercher. Habitar um rio chamado Geografia: confluências entre PIBID, escola e universidade

Larissa Corrêa Firmino

Nestor André Kaercher

207-226

13. Goelzer et al.. Mediações de leitura literária: um compartilhamento de

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 01-08, 2026

experiências vividas no PIBID - Subprojeto Alfabetização

Juliana Goelzer

Emanuelli Freitas Gnatta

Franciele Ventura Alves

Inara Beatriz Rodrigues Soares

Natália Medeiros da Silva

Nathalia Franskowiaki da Silva

227-243

14. Della Costa et al. Teatro e Pedagogia no PIBID/UFRGS: uma experiência formativa interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos

Rossana Della Costa

Camila Segalin Durante

Marina Brasil Lopes

Vitoria Hermes dos Santos

Apresentação

O presente dossiê reúne experiências e reflexões produzidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando a diversidade de áreas do conhecimento, contextos escolares e práticas pedagógicas que constituem a formação inicial de professores. Os trabalhos selecionados apresentam diferentes modos de inserção dos licenciandos e permitem compreender o programa como espaço de aproximação entre universidade e escola e de reflexão sobre a docência.

A composição do dossiê contempla trabalhos vinculados à diferentes áreas do conhecimento. Essa diversidade não representa apenas uma característica temática do conjunto, mas constitui elemento fundamental para compreender a abrangência formativa do PIBID. Em diferentes áreas, os textos convergem para a valorização da experiência escolar, a articulação entre conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas e a construção progressiva da identidade profissional docente.

O artigo “PIBID e a formação docente: análise de experiências à luz das contribuições de António Nóvoa”, primeiro da obra, compreende a participação no programa como parte de processos de aprendizagem da docência e analisa experiências de uma ex-bolsista de e de uma professora supervisora. A discussão organiza-se em torno da inserção acompanhada no cotidiano escolar, do trabalho coletivo como mediador da reflexão sobre a prática e das condições institucionais que podem ampliar ou limitar a experiência formativa. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como lugar de formação, e o PIBID como espaço de aproximação entre a formação acadêmica e a aprendizagem profissional.

Geografia: território, raciocínio geográfico, ludicidade e regência é a temática que perpassa quatro trabalhos. O artigo “A importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a formação de professores de Geografia” apresenta uma leitura da literatura organizada em torno da inserção na realidade escolar e da articulação entre teoria e prática, da inovação e reflexão sobre a prática pedagógica e das especificidades da formação geográfica, com destaque para o raciocínio geográfico e a compreensão do espaço. Por sua vez, os artigos “Aprendizagens Visíveis: o ensino da Geografia através dos jogos e brincadeiras” e “Entre mapas, perguntas e descobertas: ludicidade e formação docente no PIBID” evidenciam a experimentação de estratégias pedagógicas que valorizam o protagonismo discente, a participação e a construção de

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: experiências, aprendizagens e formação inicial de professores aprendizagens significativas. A ludicidade aparece como linguagem e metodologia que requer intencionalidade pedagógica e leitura sensível dos diferentes contextos escolares. Essa temática é também foco do artigo “Ensinando e aprendendo: um relato das primeiras regências de aula e contribuições do PIBID Geografia” enfatiza a experiência de assumir situações de regência e de entrar em contato com demandas concretas da sala de aula. A experiência é associada ao desenvolvimento do planejamento, da reflexão, da criticidade e da desenvoltura docente.

A Filosofia: ética, diálogo e aprendizagem da docência é foco do sexto artigo. O trabalho “A dualidade do aprender e ensinar no PIBID: reflexões de um licenciando em Filosofia” amplia o eixo das Humanidades ao abordar experiências pedagógicas que envolveram atividades sensoriais metodologias lúdicas, práticas corporais e simulações de dilemas ético-políticos. O texto destaca a horizontalidade da relação professor-aluno, os desafios do ensino de Filosofia e a dimensão ética da experiência educativa.

A avaliação diagnóstica como aprendizagem da docência é abordada no sétimo artigo. Sob o título “Avaliação diagnóstica de escrita de palavras no PIBID Alfabetização”, o artigo apresenta uma experiência vinculada ao Subprojeto Alfabetização da UFRGS, envolvendo turmas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A avaliação de escrita foi utilizada para identificar conhecimentos prévios dos estudantes e subsidiar o planejamento e as intervenções pedagógicas. Portanto, para a formação inicial, a experiência evidencia a importância de aprender a observar e interpretar os processos de aprendizagem antes de definir intervenções. O diagnóstico, nesse sentido, não se reduz a um procedimento avaliativo, mas constitui oportunidade de aprendizagem profissional, pois coloca o licenciando diante da necessidade de relacionar evidências produzidas pelos estudantes, planejamento e tomada de decisões pedagógicas.

O oitavo artigo, sob o título “Portfólios educacionais: do registro das práticas à reflexão sobre as ações” focaliza os registros produzidos por estudantes do PIBID Alfabetização. Neste artigo, o portfólio é compreendido como instrumento de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e como forma de materializar aspectos do cotidiano escolar. A análise evidencia seu potencial para desenvolver a escrita docente e a capacidade de organizar e interpretar registros da prática com intencionalidade formativa. Desse modo, o registro passa a constituir uma etapa do próprio processo de formação, permitindo ao licenciando transformar a experiência vivida em objeto de análise e reflexão.

O trabalho “Ler o Mundo com Outros Olhos: práticas investigativas no ensino de Ciências na Educação Infantil”, nono deste dossiê, apresenta uma experiência desenvolvida no Clube de Ciências Pequenos Exploradores, com o uso da Luneta como recurso didático. A proposta arti-

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: experiências, aprendizagens e formação inicial de professores
educação científica na infância, pedagogia freireana e ecopedagogia, valorizando uma educação crítica, dialógica e contextualizada. As atividades favoreceram curiosidade científica, atenção, oralidade e formulação de hipóteses, além de fortalecer propostas interdisciplinares que integram ciência, natureza e protagonismo infantil. Para a formação inicial, a experiência evidencia a necessidade de desenvolver uma postura docente capaz de acolher perguntas, organizar situações investigativas e mediar processos de construção de conhecimento. O trabalho reforça a compreensão de que a aprendizagem da docência envolve a observação atenta dos estudantes e a construção de intervenções intencionais.

O capítulo dez contempla a produção artística no Ensino Médio. Sob o título “Videoclipe: uma proposta para o ensino médio” apresenta uma experiência do Subprojeto Interdisciplinar Dança e Teatro do PIBID/UFRGS, desenvolvida no componente de Artes Integradas. A proposta articula dança, teatro, música, artes visuais e audiovisual, tomando o videoclipe como referência próxima às experiências culturais dos adolescentes. A organização das atividades em pequenos grupos permitiu que os estudantes escolhessem músicas e desenvolvessem propostas próprias, favorecendo processos de participação e criação. Para os licenciandos, a experiência possibilitou lidar com diferentes linguagens artísticas, com as demandas de planejamento e com os diferentes níveis de mobilização dos estudantes. A experiência evidencia, portanto, o potencial do PIBID para a formação interdisciplinar e para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com repertórios culturais contemporâneos.

O capítulo onze amplia o conjunto de experiências voltadas ao Ensino de Física e à aprendizagem da docência. Sob o título “Da política pública à práxis docente: o Pibid como espaço formativo de reflexão sobre a prática de licenciandos em Física”, o trabalho analisa o processo formativo e a regência de uma sequência didática desenvolvida no PIBID/Física da UFRGS. A experiência evidencia a importância da articulação entre fundamentação teórica e prática escolar, mostrando como propostas investigativas podem ser ressignificadas diante das condições concretas da sala de aula. Os desafios relacionados à gestão do tempo e aos diferentes ritmos de aprendizagem são compreendidos não apenas como dificuldades, mas como elementos capazes de produzir reflexão e retroalimentação pedagógica.

O capítulo doze retoma a Geografia como espaço de reflexão sobre a formação docente, agora a partir da escrita e da experiência dos próprios pibidianos. O artigo “Habitar um rio chamado Geografia: confluências entre PIBID, escola e universidade” apresenta a análise de relatórios parciais semestrais produzidos por estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS entre 2025 e 2026, discutindo as possibilidades e os limites da escrita como elemento

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: experiências, aprendizagens e formação inicial de professores
formativo. A reflexão problematiza o caráter predominantemente descritivo, breve e pouco autoral dos registros e propõe pensar a escrita docente como espaço de experimentação, mobilização de emoções, sensações e diferentes formas de habitar a escola. Ancorado em uma perspectiva pós-crítica e na noção deleuziana de dobra, o trabalho amplia a compreensão sobre a formação inicial ao questionar não apenas o que os licenciandos observam e registram, mas também como se constituem como sujeitos em formação.

O capítulo treze, volta-se à alfabetização e à literatura, apresentando experiências de mediação de leitura realizadas por acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do PIBID, Subprojeto Alfabetização da UFRGS. O artigo “Mediações de leitura literária: um compartilhamento de experiências vividas no PIBID - Subprojeto Alfabetização” reúne vivências desenvolvidas em turmas de Jardim B, 1º e 2º anos, nas quais foram selecionadas obras de literatura infantil e elaborados recursos lúdicos para acompanhar os momentos de leitura e interação. As propostas foram organizadas em ações anteriores à leitura, plano de ação e conversa posterior, evidenciando a importância da intencionalidade no planejamento das mediações literárias. As experiências demonstram contribuições para a apropriação do sistema de escrita, a compreensão textual, as relações entre oralidade e escrita e a ampliação do vocabulário e do repertório linguístico das crianças.

O capítulo 14, que finaliza a obra, analisa o potencial da Pedagogia Teatral como prática formativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um contexto marcado pela diversidade, inclusão e desafios relacionados à evasão escolar. A experiência foi desenvolvida no Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro do PIBID/UFRGS. A partir de um relato analítico de experiência, fundamentado nas contribuições de Gilberto Icle, Augusto Boal e Viola Spolin, o trabalho examina práticas como jogos teatrais, improvisações, Teatro Imagem, atividades sensoriais e estratégias corporais voltadas à acessibilidade comunicacional. Os resultados evidenciam que a valorização do corpo, a reorganização dos espaços escolares e a mediação pedagógica sensível favoreceram a participação, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento dos vínculos dos estudantes com a escola.

Assim, a revista *Dimensões Docentes* oferece, caro leitor, um olhar para o PIBID como espaço de experiência, reflexão e constituição da identidade docente. Os trabalhos permitem identificar diferentes formas pelas quais o PIBID contribui para a formação inicial de professores. Embora cada experiência esteja situada em uma área do conhecimento e em contextos pedagógicos específicos, o conjunto evidencia dimensões formativas recorrentes: inserção na escola, articulação entre teoria e prática, experimentação metodológica, observação e avaliação

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: experiências, aprendizagens e formação inicial de professores dos estudantes, registro das ações, reflexão sobre a prática e desenvolvimento da identidade profissional. A diversidade, nesse sentido, se apresenta como uma das principais riquezas do dossiê.

Essas experiências permitem compreender o PIBID como espaço em que o licenciando não apenas observa a escola, mas participa de sua dinâmica, analisa seus efeitos e reconstrói seus modos de compreender a docência. A formação inicial, nessa perspectiva, não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos ou metodológicos: constitui-se também na experiência compartilhada, na reflexão sistemática e na interlocução com professores e estudantes. O dossiê reafirma, assim, a relevância de políticas e programas que aproximem universidade e escola e que reconheçam a educação básica como espaço efetivo de formação profissional. As experiências reunidas demonstram que aprender a ensinar exige tempo, acompanhamento, participação e reflexão. Ao criar condições para esse processo, o PIBID contribui para a constituição de professores mais críticos, criativos, autônomos e comprometidos com os desafios da educação pública.

Porto Alegre, agosto de 2026

Dioni Paulo Pastorio

Lucia Rottava

Camille Johann Scholl

Pibid e a formação docente: análise de experiências à luz das contribuições de António Nóvoa

Pibid and teacher training: an analysis of experiences in light of the contributions of António Nóvoa

Pibid y formación docente: un análisis de experiencias a la luz de los aportes de António Nóvoa

Marcello Ferreira¹

 0000-0003-4945-3169

Daylane Soares Diniz²

 0000-0002-2795-5793

Carlos Pereira de Carvalho Júnior³

 0009-0007-6050-9481

Cristiane de Souza Amaral Hax⁴

 0000-0002-8835-924X

Ana Paula Dias Rodrigues⁵

 0009-0007-9625-6033

Grasieli de Lima Oldra⁶

 0009-0005-1313-6171

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender de que modo a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) repercute em processos de aprendizagem da docência, a partir de dois relatos de experiência produzidos por duas das autoras: uma ex-bolsista de iniciação à docência, vinculada a uma licenciatura em Ciências Biológicas, e uma professora supervisora que acompanhou o programa por dezoito meses em uma escola pública do campo. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, organizada como estudo de caso instrumental (Yin, 2015), cujo material empírico foi submetido à análise de conteúdo temática (Bardin, 2016). O referencial teórico apoia-se em Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022), especialmente nas noções de formação dentro da profissão, indução profissional e escola como lugar de formação, articuladas às contribuições de García (2010) e Imbernón (2000). A análise organiza-se em três eixos: a inserção acompanhada no cotidiano escolar; o trabalho coletivo como mediador da reflexão sobre a prática; e as condições institucionais que limitam ou ampliam a experiência formativa. Os resultados indicam que o

¹ Doutor em Educação em Ciências. Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marcellof@unb.br

² Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: daylanesoares@gmail.com

³ Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlospcjr@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: crisahax@gmail.com

⁵ Mestranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: apdiasrodri@outlook.com

⁶ Mestranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: grasi223@gmail.com

programa opera como espaço de indução profissional, ainda que sua abrangência restrita e sua dependência orçamentária condicionem os efeitos sobre a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; iniciação à docência; Pibid.

ABSTRACT: *This article aims to understand how participation in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) affects processes of learning to teach, based on two experience reports written by two of the authors: a former teaching initiation scholarship holder, enrolled in a Biological Sciences teaching degree, and a supervising teacher who followed the program for eighteen months in a rural public school. This is a qualitative, exploratory study, organized as an instrumental case study (Yin, 2015), whose empirical material was submitted to thematic content analysis (Bardin, 2016). The theoretical framework draws on Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022), particularly the notions of education within the profession, professional induction and school as a place of teacher education, combined with contributions from García (2010) and Imbernón (2000). The analysis is organized along three axes: supported insertion into everyday school life; collective work as a mediator of reflection on practice; and the institutional conditions that limit or expand the formative experience. The results indicate that the program operates as a space of professional induction, although its restricted scope and budgetary dependence condition its effects on teacher education.*

KEYWORDS: teacher education; teaching initiation; Pibid.

RESUMEN: *Este artículo tiene por objetivo comprender de qué modo la participación en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) repercute en los procesos de aprendizaje de la docencia, a partir de dos relatos de experiencia producidos por dos de las autoras: una exbecaria de iniciación a la docencia, vinculada a una licenciatura en Ciencias Biológicas, y una profesora supervisora que acompañó el programa durante dieciocho meses en una escuela pública del campo. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, organizada como estudio de caso instrumental (Yin, 2015), cuyo material empírico fue sometido al análisis de contenido temático (Bardin, 2016). El referencial teórico se apoya en Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022), especialmente en las nociones de formación dentro de la profesión, inducción profesional y escuela como lugar de formación, articuladas a los aportes de García (2010) e Imbernón (2000). El análisis se organiza en tres ejes: la inserción acompañada en el cotidiano escolar; el trabajo colectivo como mediador de la reflexión sobre la práctica; y las condiciones institucionales que limitan o amplían la experiencia formativa. Los resultados indican que el programa opera como espacio de inducción profesional, aunque su alcance restringido y su dependencia presupuestaria condicionen sus efectos sobre la formación docente.*

PALABRAS CLAVE: formación de profesores; iniciación a la docencia; Pibid.

Introdução

A formação de professores no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, constantemente debatido por educadores e pesquisadores em busca de um modelo que atenda às demandas da sociedade contemporânea. Tal processo não pode ser tratado como isolado, técnico ou meramente vinculado às paredes das universidades. A formação docente deve, ao contrário, integrar teoria e prática de maneira significativa, valorizando a experiência dos professores e promovendo um diálogo contínuo entre a universidade e a realidade escolar.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

destaca-se entre as iniciativas voltadas à formação inicial de professores no Brasil. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2024), o programa integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. A literatura da área tem reconhecido seu potencial de aproximar a formação acadêmica das práticas escolares (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017).

As reflexões de António Nóvoa oferecem chaves de leitura fecundas para interpretar iniciativas dessa natureza. Cabe registrar, contudo, que o autor não se dedica ao estudo do PIBID nem à análise de políticas brasileiras de iniciação à docência: o que aqui se mobiliza são suas proposições mais amplas sobre a formação de professores. Nóvoa (2009, 2019, 2022) sustenta que a formação docente se realiza dentro da profissão, em espaços nos quais licenciandos e professores experientes partilham o trabalho pedagógico, e não apenas na transmissão de conhecimentos acadêmicos. Nessa perspectiva, a inserção precoce dos estudantes no cotidiano escolar e o acompanhamento por profissionais mais experientes constituem condições para a construção da identidade profissional docente. É a partir desse quadro conceitual, não de uma análise do programa formulada pelo autor, que este texto interpreta as experiências relatadas.

Diante disso, este artigo tem por objetivo compreender de que modo a participação no PIBID repercute em processos de aprendizagem da docência, tomando como material empírico as experiências de uma bolsista e de uma supervisora do programa. Adota-se, para tanto, o estudo de caso, que permite examinar situações concretas em seus contextos específicos.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação e pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (Fonseca, 2002, p. 33).

Essa opção mostra-se adequada ao propósito do estudo, na medida em que o interesse não recai sobre a generalização de resultados, mas sobre a compreensão de uma realidade delimitada, a participação no PIBID, do ponto de vista de quem a vivenciou. O material empírico é constituído por dois relatos de experiência escritos, produzidos por duas das autoras deste artigo: uma ex-bolsista de iniciação à docência e uma professora supervisora.

As duas posições ocupadas no programa oferecem perspectivas complementares. A *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

bolsista vivencia a inserção inicial no cotidiano escolar e o confronto com os desafios concretos da sala de aula; a supervisora, por sua vez, atua na mediação entre os saberes construídos na universidade e as demandas da escola, assumindo o papel de coformadora dos futuros professores.

O texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta a fundamentação teórica sobre formação docente e políticas de iniciação à docência; a segunda descreve os procedimentos metodológicos; a terceira analisa os relatos a partir de três eixos temáticos; por fim, as considerações finais retomam os principais achados e explicitam os limites do estudo.

Fundamentação

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou uma transformação de grande relevância, ao institucionalizar as políticas educacionais e regular a organização da educação nacional em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Dourado, 2007). O artigo 62 da LDB regulamenta o processo formativo dos profissionais da educação e estabelece a formação em nível superior como requisito para a atuação na educação básica.

Uma das preocupações recorrentes no debate sobre a formação do educador é o distanciamento entre a universidade e a escola. Em muitos casos, o estudante conclui a licenciatura com pouca inserção no ambiente escolar e sente-se despreparado diante da realidade da sala de aula. Foi nesse contexto que se instituiu o PIBID, programa vinculado à Capes, criado em 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, com o objetivo de valorizar a formação docente e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2010a).

O programa aproxima os licenciandos das salas de aula da rede pública desde os primeiros semestres do curso, favorecendo a construção de abordagens metodológicas que dialoguem com o contexto escolar e com os estudantes da educação básica.

A formação docente, nessa perspectiva, constitui processo continuado e permanente (Imbernón, 2000). O PIBID contribui para esse processo de diferentes formas: amplia o tempo de observação e de atuação dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas e assegura que esse primeiro contato ocorra de modo colaborativo, e não solitário.

Além disso, aproxima a teoria estudada no ensino superior das práticas escolares,
Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

promovendo a integração entre a educação básica e a universidade. É preciso reconhecer, contudo, que o programa enfrenta limites: o número de bolsas de iniciação à docência e de supervisão é restrito por condicionantes orçamentários, o que reduz seu alcance no conjunto das licenciaturas.

O PIBID concede bolsas a estudantes de licenciatura da modalidade presencial, que desenvolvem projetos de iniciação à docência em escolas da rede pública. O art. 3º do Decreto n. 7.219/2010 estabelece como objetivos do programa:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010a).

O programa prevê cinco modalidades de bolsa concedidas pela Capes: coordenação institucional; coordenação de área de gestão de processos educacionais; coordenação de área ou de campus — as três destinadas a docentes do quadro efetivo das instituições de ensino superior —; supervisão, voltada a professores da educação básica com atuação efetiva na área do subprojeto; e iniciação à docência, destinada a estudantes de licenciatura vinculados ao subprojeto previsto em edital.

Ao inserir o licenciando na escola desde os primeiros semestres, o programa cria condições para que a teoria estudada na universidade seja mobilizada em situações reais de ensino e para que a experiência escolar retorne à formação como objeto de reflexão. Como observa Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

A reflexão sobre a própria prática, contudo, não é efeito automático da inserção no campo. Nesse sentido, Macedo (2005) pondera:

Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem de nossos alunos. Penso que um modo de *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

favorecerem a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica [...] Por mais que valorizemos hoje a reflexão do professor, trata-se de uma habilidade muito difícil de aprender e de praticar. Não sabemos fazer isso. Reservamos pouco tempo para tal. (Macedo, 2005, p. 54).

O PIBID orienta-se à qualificação do trabalho docente por meio de projetos cujas ações demandam planejamento, acompanhamento e avaliação constantes. Conforme observam Silva, Gonçalves e Paniágua (2017), nesse primeiro contato os licenciandos percebem que a complexidade do ambiente escolar frequentemente se distancia daquilo que foi estudado na universidade. Essa constatação, longe de invalidar a formação teórica, indica a necessidade de que os saberes acadêmicos sejam reelaborados diante das situações concretas de ensino, movimento que constitui, ele próprio, aprendizagem profissional.

Ainda que não trate especificamente do PIBID, Nóvoa (2022) sustenta que a formação de professores exige a superação da separação entre teoria e prática, historicamente cristalizada na divisão de trabalho entre universidade e escola. Para o autor, a formação não se completa na aquisição de conhecimentos acadêmicos: realiza-se no exercício da profissão, em contextos nos quais o futuro professor experimenta, com o apoio de pares mais experientes, metodologias e modos de ensinar. Programas de iniciação à docência podem ser lidos, à luz dessa proposição, como tentativas institucionais de criar tais contextos.

Outro elemento central da obra é a defesa da indução profissional. Nóvoa (2022) argumenta que os primeiros anos da profissão exigem acolhimento e acompanhamento sistemáticos, sob pena de o professor iniciante ser deixado à experiência solitária de sobrevivência na sala de aula. Embora o autor se refira à entrada na carreira, e não a programas de iniciação à docência, a noção de indução mostra-se produtiva para interpretar situações em que licenciandos são acompanhados por professores experientes ainda durante a formação inicial, hipótese que orienta a análise desenvolvida neste artigo.

Nóvoa (2022) sustenta ainda que a metamorfose da formação de professores é indissociável da transformação dos ambientes escolares. Aprender a profissão, nessa perspectiva, não se reduz ao domínio de conhecimentos e habilidades: implica a participação em coletivos docentes, a troca de experiências e o compartilhamento de responsabilidades. A dimensão coletiva do trabalho, e não apenas o percurso individual do estudante, constitui o eixo da aprendizagem profissional.

Daí decorre a defesa de que o lugar da formação seja também o lugar do exercício da profissão. Nóvoa (2019, 2022) critica a divisão segundo a qual caberia à universidade o

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

conhecimento científico e à escola a prática, como se a docência resultasse da simples soma desses dois domínios. Superar essa cisão exige instituições dispostas a construir espaços comuns de trabalho, nos quais formadores, professores da educação básica e licenciandos ocupem posições simétricas.

No que se refere à formação inicial, Nóvoa (2017) observa que a formação de professores permaneceu, por longo período, em posição secundária no interior das universidades. O conhecimento científico das áreas específicas é indispensável, mas insuficiente: sem articulação com a cultura profissional docente, esse saber não se converte em capacidade de ensinar.

Quanto à formação continuada, Nóvoa (2022) associa-a ao trabalho reflexivo realizado no próprio espaço escolar. O autor identifica discursos que naturalizam a impossibilidade de mudança — a escola não teria condições, os professores teriam problemas demais — e observa que tais formulações pouco contribuem para a renovação das práticas. A transformação da escola depende, ao contrário, da constituição de coletivos docentes capazes de elaborar conjuntamente propostas pedagógicas.

Frequentemente, as necessidades e demandas da realidade escolar não são consideradas quando da elaboração e regulação de políticas e programas educacionais e, especialmente, de formação docente. Em muitos casos, o professor, especialmente da educação básica, é visto como um “consumidor de reformas” desenhadas pelas elites nacionais ou, em alguns casos, importadas de outros países. Ao longo dos anos 1990 e início da década de 2000, foi promovida uma intensa reforma educacional desenhada por administrações internacionais e nacionais convencidas de que a melhoria na qualidade da educação dependia sobremaneira da formação de seus profissionais. Nessa perspectiva, traduzia-se uma visão do docente como o responsável pelas mazelas do ensino e como aplicador “automático” de inovações que, com frequência, nem sequer entende, e em cuja formulação, certamente, não teve participação alguma. Essa visão do docente e dos processos de formação, ao mesmo tempo que desconhece e desconsidera a realidade e as condições sociais e históricas que geram essa situação, deprecia a prática profissional docente e considera que as mudanças na educação são processos lineares que se implantam de forma simples, contanto que se saiba “explicar” bem aos docentes em que consistem (García, 2010).

Todavia, como aponta García (2010), os processos de mudança, tanto nos indivíduos quanto nas organizações, não funcionam de maneira puramente racional. Para o autor, os

sistemas complexos geram seus próprios processos de autorregulação para se acomodarem ou modificarem as propostas de mudança, que nem sempre têm os resultados previstos pelas instâncias promotoras. Por isso, há a necessidade de programas que se relacionem diretamente com as necessidades e demandas escolares e que reconheçam o professor como sujeito dessa formação. Nesse sentido, o PIBID, ao dar ao professor da educação básica o status de coformador de futuros professores – o que sugere sua participação ativa –, poderia contribuir para a superação desse modelo de formação que visa apenas “atualizar” o professor da educação básica e torná-lo mero executor de um processo ao qual esteve completamente alheio.

Assim, compreendendo que a formação inicial não esgota o processo de aprendizagem da docência, espera-se que os futuros professores obtenham mais do que um título. Vislumbra-se uma formação que permita aos licenciandos experimentar situações de aprendizagem capazes de desenvolver a capacidade de mobilizar, na prática profissional, os diferentes saberes exigidos pelo exercício da docência. As transformações da sociedade contemporânea tornam esse exercício uma atividade cada vez mais complexa e ambígua, o que requer atualização constante dos saberes que o sustentam.

Do conjunto dessas contribuições derivam as categorias que orientam a análise apresentada adiante: a inserção acompanhada no cotidiano escolar, o trabalho coletivo como mediador da reflexão sobre a prática e as condições institucionais que limitam ou ampliam a experiência formativa.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório, organizada segundo o método do estudo de caso. Adota-se a formulação de Yin (2015), para quem o estudo de caso investiga em profundidade um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sobretudo quando os limites entre fenômeno e contexto não se apresentam com clareza. Trata-se, mais precisamente, de um estudo de caso instrumental: o interesse não recai sobre as trajetórias individuais em si mesmas, mas sobre o que elas permitem compreender a respeito dos processos formativos promovidos pelo PIBID.

O caso é delimitado pela participação no programa em dois contextos distintos. O primeiro é uma escola estadual de ensino médio de Porto Alegre (RS), na qual uma das autoras atuou como bolsista de iniciação à docência a partir de 2014, vinculada ao curso de Licenciatura

em Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O segundo é uma escola pública do campo, de tempo integral, situada no Distrito Federal, na qual outra autora atuou como professora supervisora durante dezoito meses, a partir de 2022, junto a estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). A distância temporal e a diversidade dos contextos não constituem obstáculo à análise: permitem observar como o programa se materializa em configurações institucionais diferentes.

O material empírico é constituído por dois relatos de experiência escritos, produzidos pelas próprias participantes para os fins desta pesquisa, em [inserir mês e ano de produção dos relatos]. A escrita foi orientada por um roteiro comum, organizado em quatro eixos: (i) o percurso de inserção no programa; (ii) as atividades desenvolvidas na escola; (iii) as aprendizagens atribuídas à experiência; e (iv) as dificuldades e os limites percebidos. [Confirmar e ajustar os eixos conforme o procedimento efetivamente adotado.] Os relatos foram redigidos de forma retrospectiva, o que exige reconhecer que as narrativas não reproduzem os acontecimentos, mas os reconstroem a partir do lugar ocupado no presente por quem narra (Souza, 2006).

Cabe explicitar que as autoras dos relatos são também autoras deste artigo, condição que aproxima o estudo da pesquisa (auto)biográfica em educação. Tal posição oferece acesso privilegiado à experiência vivida, mas exige vigilância quanto ao risco de idealização do programa. Como estratégia de controle, os relatos foram lidos e comentados pelos demais autores, que atuaram como leitores externos, questionando passagens excessivamente laudatórias e solicitando a explicitação de situações de conflito e de limite.

O tratamento do material seguiu os procedimentos da análise de conteúdo em sua modalidade temática (Bardin, 2016), organizada em três etapas. Na pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante dos relatos e à constituição do corpus. Na exploração do material, os relatos foram decompostos em unidades de registro, incluindo trechos portadores de sentido relativo à aprendizagem da docência, posteriormente agrupadas por proximidade semântica. No tratamento dos resultados, essas unidades foram reunidas em três categorias, definidas a posteriori e articuladas ao referencial teórico: (a) inserção acompanhada no cotidiano escolar; (b) trabalho coletivo e reflexão sobre a prática; (c) condições institucionais e limites da experiência formativa. Tais categorias organizam a seção seguinte.

Por se tratar de relatos produzidos pelas próprias autoras, que consentiram expressamente com a divulgação de suas narrativas, não houve coleta de dados junto a terceiros.

Nenhum estudante da educação básica é identificado no texto. Reconhece-se, por fim, que o número reduzido de participantes não autoriza generalizações: os resultados dizem respeito às experiências analisadas e podem, no máximo, sugerir hipóteses a serem examinadas em estudos de maior amplitude.

Análise

A experiência da bolsista de iniciação à docência

Em 2014, durante a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na PUCRS, a busca por oportunidades que possibilitassem vivenciar a prática docente levou ao primeiro contato com o PIBID, por indicação de colegas. A participação no programa permitiu estabelecer uma relação de troca com os estudantes da educação básica, em que ensinar e aprender se mostraram indissociáveis.

Uma Escola Estadual de Ensino Médio pública, localizada em Porto Alegre/RS, foi selecionada para as primeiras atividades dos bolsistas do PIBID. Dentre as tarefas iniciais, destaca-se o desafio de revitalizar o laboratório da escola, que permanecia fechado havia mais de dez anos. As ações realizadas tiveram como público-alvo os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com enfoque em atividades voltadas à sensibilização e conscientização sobre questões ambientais, promovendo o engajamento dos estudantes em práticas educativas ligadas ao meio ambiente.

A vivência cotidiana na escola pública proporcionou aprendizados sobre os aspectos positivos e os desafios do contexto escolar, entre eles os conflitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho e a precariedade da infraestrutura. Esse conjunto de constatações remete à defesa, formulada por Nóvoa (2022), de que se ampliem os espaços pedagógicos em que futuros professores e docentes já formados possam partilhar saberes, proposição que, embora não se refira ao PIBID, ajuda a compreender o que se produziu nessa experiência.

A participação no PIBID representou uma experiência enriquecedora, permitindo uma vivência intensa e reflexiva do cotidiano escolar, com impacto significativo no crescimento profissional e pessoal dos bolsistas. Essa experiência possibilitou compreender os desafios e as potencialidades da sala de aula, além de identificar as diferentes demandas dos estudantes e da comunidade escolar. Dentre as experiências mais marcantes, destaca-se o planejamento e a

execução de aulas interativas, que promoviam a participação ativa dos alunos e buscavam conectar os conteúdos curriculares às experiências cotidianas. Essa prática reforçou a importância de metodologias que valorizem o protagonismo estudantil e a contextualização do conhecimento.

Além disso, os momentos de reflexão coletiva e troca de experiências possibilitaram um olhar mais crítico e analítico sobre a prática docente. As discussões em grupo muitas vezes nos conduziam à revisão de estratégias e à busca por soluções criativas para os desafios encontrados. Essa colaboração mostrou a importância do trabalho em equipe e do constante aperfeiçoamento na educação. Conforme destaca Nóvoa (2022), a formação continuada ocorre no espaço escolar, onde os docentes podem compartilhar saberes e construir aprendizagens de forma coletiva.

A experiência no programa contribuiu para reafirmar o compromisso com a docência e ampliar a compreensão sobre o impacto positivo que a educação pode ter na vida das pessoas. Durante essa vivência, foi possível observar uma realidade distinta, marcada pela escassez ou sucateamento de recursos materiais. Essa carência exige que os professores recorram à criatividade para desenvolver práticas pedagógicas com materiais alternativos, sem comprometer a qualidade do ensino. Nesse contexto, destaca-se a importância de atividades dinâmicas, lúdicas e prazerosas, capazes de estimular o pensamento crítico e o questionamento por parte dos estudantes. O educador, além disso, deve atuar como parceiro dos alunos, oferecendo ferramentas que promovam a construção autônoma do conhecimento.

O aprendizado adquirido na escola permanece como uma referência significativa para a prática docente, influenciando continuamente a busca por melhorias no ensino de Ciências. O PIBID destacou-se como um marco transformador na trajetória profissional dos participantes, contribuindo de forma sólida para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para o aprimoramento do exercício da docência.

A experiência da professora supervisora

Já no ano de 2022, uma escola pública integral do campo, localizada em Brasília, teve uma de suas professoras atuando como supervisora do PIBID. O programa, que teve duração de 18 meses, contou com a participação de cinco estudantes bolsistas e um voluntário do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), que se integraram ao cotidiano escolar e contribuíram significativamente para a formação docente na instituição.

Essa experiência foi marcada por uma profunda imersão no contexto da educação do campo em uma escola que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Durante os 18 meses de trabalho, acompanhou-se a trajetória dos estudantes participantes do PIBID. A relação estabelecida foi de aprendizado mútuo e acolhimento, supervisora e estudantes trabalharam em equipe para garantir que os objetivos do programa fossem cumpridos. O PIBID se propõe a incentivar a formação de professores da Educação Básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas. Acredita-se que os objetivos do programa foram atingidos ao promover a integração dos futuros professores com a realidade da sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir para o fortalecimento da formação teórica e prática dos licenciandos.

Os estudantes participaram ativamente das atividades da escola, observando e acompanhando aulas, planejando atividades e experimentando práticas pedagógicas sob supervisão. Um dos aspectos mais marcantes dessa experiência foi o desenvolvimento de projetos inovadores pelos estudantes, que foram inseridos no Projeto Político Pedagógico escolar e continuam impactando a escola até hoje. Entre os destaques está o projeto "Conhecendo as Plantas do Cerrado", que visa conscientizar a comunidade escolar sobre a biodiversidade local e a importância da preservação ambiental. Outro projeto significativo foi o "Caixa Matemática", que oferece atividades lúdicas e práticas para o ensino de conceitos matemáticos de forma contextualizada e significativa, auxiliando especialmente as turmas de alfabetização com materiais concretos. O "Projeto Indígena: Conhecendo a Cultura e Comunidades Indígenas" buscou promover reflexões sobre a riqueza cultural e histórica dos povos originários, por meio de atividades que valorizavam suas tradições e contribuições. Além disso, o "Projeto Emoções" foi criado para trabalhar questões socioemocionais com os alunos, ajudando-os a reconhecer e lidar com suas emoções no contexto escolar.

Essas iniciativas demonstraram a importância de aliar o conhecimento teórico com as práticas pedagógicas e a realidade local, promovendo uma formação docente mais rica e integrada. Além disso, mostraram como os objetivos do PIBID podem ser concretizados, fortalecendo a integração entre a educação superior e básica, enquanto promovem a inovação pedagógica e a valorização do espaço escolar como um lugar de formação e transformação.

Os estudantes do PIBID também assumiram, gradativamente, turmas em diferentes momentos. No início, acompanhavam as aulas e planejavam atividades sob orientação, mas, ao longo do tempo, passaram a assumir a docência de forma autônoma, aplicando os

conhecimentos adquiridos e os projetos que haviam elaborado. Essa progressão permitiu que eles vivenciassem, na prática, os desafios e as responsabilidades da profissão docente, ampliando a compreensão dos aspectos pedagógicos e curriculares da educação básica.

Durante a supervisão, também se percebeu a integração que o PIBID proporciona entre a educação superior e a educação básica, promovendo uma colaboração mútua entre as instituições de ensino, redes de ensino e escolas. Essa aproximação tem sido fundamental para a formação inicial de professores, pois permite que os licenciandos interajam com o contexto escolar, absorvam saberes pedagógicos e reflitam sobre suas práticas, enquanto colaboram com os professores já atuantes. Os professores da escola, por sua vez, relataram viver uma espécie de formação continuada no contato com os licenciandos, em um movimento de aprendizagem recíproca.

Ao longo do programa, foram realizados encontros periódicos na Universidade para expor os trabalhos desenvolvidos nas escolas, promovendo um espaço de troca de experiências entre supervisores, licenciandos e coordenadores do programa. Esses momentos foram enriquecedores, pois possibilitaram o compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras, reflexões sobre os desafios enfrentados e a construção coletiva de soluções para aprimorar a formação docente. Essas trocas reforçaram o caráter colaborativo do PIBID e ampliaram a visão sobre a importância da integração entre teoria e prática no processo de formação.

Outro ponto que vale destacar é a valorização das escolas públicas como espaços de formação inicial para docência. A participação dos professores da escola na formação dos futuros docentes, seja por meio da orientação direta ou da colaboração nas práticas pedagógicas, foi fundamental para a consolidação da identidade profissional dos estudantes do PIBID. A experiência de vivenciar a cultura escolar e a docência em um ambiente como o da escola integral e do campo possibilitou uma aproximação mais significativa com as especificidades da profissão e possivelmente, contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida.

Apesar das muitas conquistas e experiências enriquecedoras vivenciadas ao longo da supervisão no PIBID, a trajetória também foi marcada por desafios significativos, inerentes ao contexto de uma escola do campo e à dinâmica do programa. Um dos principais obstáculos foi a distância da escola, o que dificultava o acesso dos licenciandos. A escassez de transporte público para a região era um problema constante, tornando a logística complicada e exigindo um esforço adicional da supervisora e dos estudantes para que comparecessem às atividades.

Outro desafio notável foi a insegurança inicial demonstrada pelos licenciandos ao se depararem com a realidade da prática docente. Mesmo com todo acolhimento da equipe escolar, o contato com turmas superlotadas, caracterizadas por uma quantidade expressiva de alunos, tornou o trabalho mais complexo, exigindo estratégias pedagógicas criativas e resiliência. Esse fator, aliado à carência de recursos e materiais adequados para a realização de atividades diversificadas, impôs limitações ao desenvolvimento de propostas pedagógicas mais elaboradas.

Esses desafios não apenas exigiram dos participantes habilidades de adaptação e superação, mas também impactaram diretamente suas percepções sobre a carreira docente. Para alguns, a experiência consolidou a certeza de que não desejavam seguir a prática docente em sala de aula, mesmo relatando que gostaram da vivência da escola, reconhecendo a relevância do trabalho realizado e a importância do contexto escolar. Para outros, no entanto, o contato direto com a escola e a interação com os alunos despertaram uma paixão ainda maior pela docência, reforçando a escolha profissional e o desejo de contribuir para a transformação educacional.

Esses contrastes evidenciam a intensidade e a profundidade da experiência proporcionada pelo PIBID, que permite não apenas o desenvolvimento de competências práticas e teóricas, mas também uma reflexão crítica sobre a realidade da profissão docente. Apesar das dificuldades, os desafios enfrentados serviram como aprendizado e fonte de amadurecimento profissional para os licenciandos e profissionais envolvidos no programa, que saíram da experiência com uma compreensão mais ampla e realista sobre os aspectos que envolvem a realidade escolar e a profissão docente.

Eixos de análise: o que as narrativas evidenciam

Os dois relatos convergem ao situar a inserção precoce na escola como elemento decisivo da formação. Em ambos os casos, o contato com o cotidiano escolar não ocorreu de modo isolado: a bolsista integrou um grupo de licenciandos que dividiam planejamento e tarefas; os estudantes supervisionados na escola do campo assumiram turmas de maneira gradual, primeiro observando, depois planejando sob orientação e, por fim, conduzindo aulas com autonomia. Essa progressão aproxima-se do que Nóvoa (2022) descreve como indução profissional, ainda que o autor situe tal processo no ingresso na carreira: trata-se de um percurso em que a responsabilidade é assumida por etapas e sustentada por profissionais mais

experientes.

Convém evitar, entretanto, a leitura de que o programa produz esse efeito por si mesmo. O que os relatos evidenciam é a centralidade da mediação: nos dois contextos havia professores da educação básica dispostos a acompanhar, questionar e discutir o trabalho dos licenciandos. Onde essa mediação é frágil, a inserção precoce pode converter-se em mera exposição à sala de aula, sem elaboração formativa — hipótese que os dados aqui reunidos não permitem verificar, mas que a literatura sobre professores iniciantes autoriza formular (García, 2010).

O segundo eixo reúne as unidades de registro relativas aos momentos de discussão coletiva: as reuniões de planejamento na escola, as revisões de estratégias após as atividades e os encontros periódicos realizados na universidade para socialização dos trabalhos. Nos relatos, é sobretudo nesses momentos, não durante a aula em si, que a experiência se converte em reflexão sistemática. A observação de Macedo (2005) sobre a dificuldade de aprender a refletir sobre a própria atuação encontra aqui uma contraparte empírica: a reflexão apareceu associada a espaços institucionalmente reservados para ela.

Os projetos desenvolvidos na escola do campo, entre eles “Conhecendo as Plantas do Cerrado”, “Caixa Matemática”, “Projeto Indígena” e “Projeto Emoções”, ilustram esse processo. Sua incorporação ao Projeto Político-Pedagógico da instituição indica que o trabalho dos licenciandos não permaneceu na condição de exercício escolar: produziu efeitos sobre a escola que o acolheu. Nesse ponto, a relação entre educação superior e educação básica deixa de ser unidirecional e aproxima-se da simetria defendida por Nóvoa (2019).

O terceiro eixo é o que mais claramente relativiza as leituras entusiasmadas do programa. Os relatos registram um laboratório fechado por mais de uma década, escassez de materiais, turmas superlotadas, ausência de transporte público até a escola do campo e insegurança inicial dos licenciandos diante da prática. Tais elementos não são acessórios: delimitam o que é possível ensinar e aprender. A criatividade exigida dos professores para desenvolver atividades com materiais alternativos, valorizada nos relatos, é também um indicador de precariedade e a formação docente não deveria depender dela.

Os efeitos sobre as escolhas profissionais tampouco são homogêneos. Entre os licenciandos acompanhados, a experiência consolidou, para alguns, a decisão de não permanecer na sala de aula, ainda que reconhecessem o valor do trabalho realizado; para outros, reforçou o compromisso com a docência. Esse contraste, longe de fragilizar o programa, sugere que ele cumpre também uma função de esclarecimento: permite que a escolha profissional se

faça com conhecimento das condições reais do trabalho docente.

Entre os sentidos atribuídos à experiência, destaca-se, no relato da professora supervisora, a persistência como principal aprendizado: a convicção de que o professor precisa insistir e acreditar na possibilidade de mudança, despertando no estudante o questionamento e a visão crítica da realidade que o cerca. O ensino, nessa perspectiva, não se restringe às paredes da escola.

Essa formulação explicita aquilo que atravessa os dois relatos: a experiência no PIBID é descrita menos como aquisição de técnicas de ensino e mais como constituição de uma disposição profissional. Essa disposição é aprendida no convívio com quem já a possui, o que confirma, no plano das narrativas analisadas, a proposição de que a formação se realiza dentro da profissão (Nóvoa, 2009).

Considerações finais

Este artigo procurou compreender de que modo a participação no PIBID repercute em processos de aprendizagem da docência, a partir de dois relatos de experiência produzidos por uma ex-bolsista de iniciação à docência e por uma professora supervisora. A análise, organizada em três eixos, indicou que os efeitos formativos atribuídos ao programa concentram-se na inserção acompanhada no cotidiano escolar, no trabalho coletivo que converte a vivência em reflexão sistemática e nas condições institucionais que delimitam o que se pode aprender.

As proposições de Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022) mostraram-se produtivas para interpretar esses achados, sobretudo as noções de formação dentro da profissão e de indução profissional. Reitera-se, contudo, que o autor não analisa o PIBID: a articulação entre seu pensamento e o programa constitui uma construção interpretativa deste artigo, e não uma tese por ele sustentada.

Os limites do estudo devem ser explicitados. Trata-se de duas experiências, situadas em contextos distintos e narradas retrospectivamente por quem delas participou, o que não autoriza generalizações. Estudos futuros poderiam contrastar relatos de licenciandos que abandonaram o programa, examinar subprojetos de diferentes áreas ou acompanhar egressos durante o ingresso na carreira, de modo a verificar se os efeitos aqui identificados se sustentam para além do período de vigência da bolsa.

Ainda assim, o conjunto analisado sugere que políticas de iniciação à docência produzem seus efeitos menos pela existência formal do programa do que pela qualidade das

mediações que nele se estabelecem. Investir na formação e no reconhecimento dos professores supervisores, ampliar a duração dos subprojetos e assegurar continuidade orçamentária apresentam-se, nessa perspectiva, como condições para que o PIBID realize aquilo que dele se espera.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.
- BRASIL. *Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010*. Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Capes, 2010b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Brasília, DF: Capes, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 921-946, out. 2007.
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- 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.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para formação docente. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2017, Santo Ângelo. *Anais [...]*. Santo Ângelo: Emicult, 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 02 dez. 2026.

Aprovado em: 31 jul. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores

A importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a formação de professores de Geografia

The importance of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program in Geography teacher education

La importancia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia en Geografía

Pedro Ricardo Sedano¹

 0009-0008-1960-5460

Elizabeth Muriel Alfonso²

 0000-0002-4913-5868

RESUMO: O presente artigo analisa a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Geografia, a partir de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus analítico é composto por três estudos sobre o PIBID e a formação docente, complementados por documentos normativos e referenciais da formação e da educação geográfica. A análise foi organizada em três eixos: inserção na realidade escolar e articulação entre teoria e prática; inovação e reflexão sobre a prática pedagógica; e especificidades da formação em Geografia, com destaque para o raciocínio geográfico e a compreensão do espaço. Os resultados indicam convergências na literatura quanto à relevância da inserção escolar, mas também evidenciam que a especificidade geográfica depende de como as experiências do programa são articuladas aos conceitos, princípios e operações do pensamento geográfico. O estudo contribui ao propor uma leitura comparativa da literatura que desloca a discussão de uma afirmação genérica sobre os benefícios do PIBID para a análise de suas contribuições específicas à formação do professor de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação docente; Geografia.

ABSTRACT: This article analyzes the contribution of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the initial education of Geography teachers through a qualitative bibliographic review. The analytical corpus comprises three studies on PIBID and teacher education, complemented by normative documents and theoretical references on teacher education and Geography education. The analysis was organized into three axes: insertion into the school context and the articulation between theory and practice; innovation and reflection on pedagogical practice; and the specificities of Geography teacher education, with emphasis on geographic reasoning and the understanding of space. The results indicate convergences in the literature regarding the relevance of early school insertion, while also showing that the Geography-specific dimension depends on how program experiences are articulated with concepts, principles, and operations of geographic thinking. The study contributes by

¹ Economista, Arquiteto e Urbanista-Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail:prsedano52@gmail.com

² Bacharel em Administração-Faculdade das Américas (FAM), Licenciada em Educação em Ciências da Natureza-Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail:arcoirismuriel@gmail.com

proposing a comparative reading of the literature that moves beyond generic statements about PIBID benefits toward an analysis of its specific contributions to Geography teacher education.

KEYWORDS: PIBID; teacher education; Geography.

RESUMEN: Este artículo analiza la contribución del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en la formación inicial de profesores de Geografía, a partir de una revisión bibliográfica de enfoque cualitativo. El corpus analítico está compuesto por tres estudios sobre el PIBID y la formación docente, complementados por documentos normativos y referencias teóricas sobre formación docente y educación geográfica. El análisis se organizó en tres ejes: inserción en la realidad escolar y articulación entre teoría y práctica; innovación y reflexión sobre la práctica pedagógica; y especificidades de la formación en Geografía, con énfasis en el razonamiento geográfico y la comprensión del espacio. Los resultados muestran convergencias en la literatura sobre la relevancia de la inserción escolar, pero también evidencian que la especificidad geográfica depende de cómo las experiencias del programa se articulan con conceptos, principios y operaciones del pensamiento geográfico. El estudio contribuye al proponer una lectura comparativa de la literatura que supera afirmaciones genéricas sobre los beneficios del PIBID y analiza sus contribuciones específicas a la formación del profesor de Geografía.

PALABRAS CLAVE: PIBID; formación docente; Geografía.

Introdução

A educação básica brasileira tem passado por constantes reformulações em busca de propostas pedagógicas que garantam um ensino de qualidade e significativo para os estudantes. Durante muito tempo, os alunos foram colocados como meros repetidores de conteúdos, memorizando informações sem compreender seu sentido. Como consequência, observa-se hoje um grande número de sujeitos alfabetizados, mas que apresentam dificuldades de interpretação e produção de textos, caracterizando o analfabetismo funcional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que os alunos devem desenvolver competências e habilidades, articulando saberes e experiências de forma significativa. Como afirma Andrade (2021, p. 2), cada indivíduo aprende de modo distinto, a partir de elementos que fazem sentido para sua vida e geram conexões cognitivas e emocionais. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p.359), estudar geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Surge, então, a pergunta: os alunos conseguem encontrar significado no aprendizado da Geografia?

Essa problemática evidencia a necessidade de uma formação docente sólida e contextualizada. Para que o ensino de Geografia cumpra seu papel — auxiliando o estudante a compreender o espaço, o lugar, a paisagem e o território em suas múltiplas escalas — é fundamental uma preparação docente consistente.

É nesse cenário que se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja proposta é aproximar os estudantes de licenciatura da realidade escolar, promovendo uma formação prática-reflexiva e contribuindo para a formação de professores mais seguros, críticos e capazes de transformar o ensino de Geografia.

Fundamentação

O tema da formação docente tem sido objeto de debate constante, especialmente com a crescente inserção das ferramentas digitais na educação. Os professores são cada vez mais desafiados a trabalhar os conteúdos de forma interativa e participativa, incorporando recursos tecnológicos — como Chromebooks, data show, Padlet, wikis interativas, Jamboard e Kahoot — que dialogam com as experiências cotidianas dos alunos. Isso evidencia a necessidade de uma formação docente que capacite os professores a integrar efetivamente as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, promovendo experiências educativas mais significativas.

Conforme Pimenta (1997, p. 10), repensar a formação docente inicial e continuada, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, tem se revelado como uma das demandas importante dos anos 90. Corroborando Nóvoa (2017, p. 28), afirma que existem hoje muitas experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores, as mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

Em consonância com Nedel (2022, p. 8), aponta-se que a formação inicial docente dificilmente consegue dar conta de abordar todas as informações, todas as mudanças que ocorrem diariamente no mundo e todas as complexidades advindas do contemporâneo e, por esta razão, é indispensável a formação permanente e continuada dos professores. Não há mais espaço para ainda ser aquele profissional que obtém um diploma e pressupõe que está apto para lecionar sem cogitar o constante retorno aos estudos – em nenhuma profissão no mundo contemporâneo isto é possível. A atualização das práticas educativas, a renovação dos conhecimentos e o avanço tecnológico ocorrem de maneira muito veloz, por isso é fundamental acompanhá-los e incorporá-los no cotidiano do trabalho docente.

Sendo assim, a formação docente em Geografia deve ter como escopo a formação profissional de um Geógrafo, que deve ter uma mente geográfica conforme aborda Massey (2017, p. 39-40.), que implica em uma atitude mirada de fora para dentro que, ao reconhecer a

diferença, também indaga sobre os termos da negociação; a disciplina geográfica, como um exercício intelectual, pode contribuir para o rigor da maneira como nós imaginamos (e analisamos a imaginação de) essas noções geográficas essenciais: o espaço e o lugar.

Para Del Gáudio et al. (2007, p.3), o professor que desenvolveu habilidades pessoais de estabelecer inter-relações entre elementos e fenômenos, possui uma visão integradora de seu conteúdo e raciocínio interdisciplinar e consegue articular isso com seus alunos, independentemente de seu conteúdo específico. Eles conferem sentido às informações sendo capazes de associar categorias e conceitos em prol de uma análise e explicação dos fenômenos abordados. Ainda segundo a mesma autora, se os estudantes não forem orientados a estabelecer relações e correlações, ou seja, a construir significado para seus saberes, o conteúdo pode até ser transmitido, mas permanecerá desprovido de sentido e relevância.

O autor Straforini (2018, p. 177), ao longo das últimas duas décadas, as pesquisas sobre o Ensino de Geografia, embora fundamentadas em abordagens teórico-metodológicas distintas, têm mostrado um movimento de convergência em prol de um ensino-aprendizagem que valorize os processos específicos de raciocínio e pensamento próprios da Geografia. Novamente, evidencia-se a urgência de uma formação docente capaz não apenas de compreender o raciocínio geográfico, mas sobretudo de transmitir esse conhecimento de forma eficaz aos estudantes.

Em consonância com os demais autores citados, Pereira e Castellar (2024, p. 7), afirma que as operações de identificação, localização, comparação, organização, análise, interpretação, diferenciação e compreensão de um dado objeto, evento ou fenômeno do conhecimento, visam estimular e criar situações que favoreçam reflexões sobre as transformações da sociedade, buscando contribuir com a compreensão da realidade.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no Brasil por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, em 13 de dezembro de 2007, com o objetivo de promover a formação inicial de professores de educação básica, oferecendo bolsas para estudantes de licenciatura desenvolverem atividades práticas em escolas públicas. O programa foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que definiu normas detalhadas para seu funcionamento. Mais recentemente, o regulamento do PIBID foi atualizado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, em 26 de março de 2024, p. 33, detalhando as regras atuais para

concessão de bolsas, supervisão acadêmica e execução das atividades, reforçando os objetivos do programa na formação de professores da educação básica.

Os alunos bolsistas do PIBID devem participar de atividades em uma escola, realizando a caracterização da instituição e acompanhando os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, precisam ler artigos indicados pelo coordenador do programa, elaborar relatórios das atividades realizadas na escola, registrar fotos da instituição e das atividades, elaborar e aplicar planos de aula e, se desejarem, podem também elaborar um artigo sobre essa formação docente. O programa tem como objetivo aproximar os estudantes de licenciatura da prática docente em escolas públicas, permitindo que desenvolvam competências pedagógicas, elaborem atividades de ensino e compreendam a realidade escolar.

O Artigo 6º do PIBID, em seu inciso VI, fala que o programa visa contribuir para a articulação entre teoria e prática na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Como bolsistas do PIBID, chama a atenção o fato de que o programa não é um componente curricular obrigatório para todas as licenciaturas, o que significa que muitos alunos só têm algum tipo de contato com a escola a partir do quarto semestre. Nessa experiência tardia, em alguns casos, ao vivenciar o ambiente escolar real, o estudante percebe que a trajetória docente não é aquela que deseja seguir.

Conforme a BNCC, a área de Ciências Humanas inclui História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com Filosofia e Sociologia voltadas principalmente para o Ensino Médio. Essa área contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica; O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem (Brasil, 2018,p.353).

Esse parágrafo da BNCC está articulado com os outros autores trabalhados ao longo deste artigo, que destacam a importância de articular teoria e prática, considerar o contexto histórico e social, e valorizar a diversidade e a formação crítica dos estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento geográfico, que enfatiza a compreensão do espaço e das

relações humanas nele inscritas, e reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre conhecimento acadêmico e experiências concretas em sala de aula. Como bolsistas do PIBID, essa articulação se torna ainda mais concreta, pois a prática em escolas públicas permite vivenciar os desafios e as possibilidades da docência, desenvolvendo competências pedagógicas, elaborando atividades de ensino e compreendendo a realidade escolar de forma crítica e reflexiva.

Conforme a BNCC, o raciocínio geográfico, é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018,p.359).

Dessa forma, a formação docente em Geografia, aliada à experiência prática proporcionada pelo PIBID e orientada pelos princípios da BNCC, mostra-se essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico nos estudantes, consolidando uma prática pedagógica que articula teoria e realidade escolar de maneira reflexiva e significativa.

Formação docente e especificidade da Geografia

A formação inicial de professores exige a articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes profissionais e experiências concretas de ensino. Pimenta (1997) destaca a relação entre saberes da docência e construção da identidade profissional, enquanto Nóvoa (2017) defende uma formação orientada para a profissão. Nedel Oliveira e Santos (2022) reforçam que a docência se constitui ao longo de um percurso permanente de aprendizagem, marcado por experiências formativas e pela reflexão sobre a prática.

No caso da Geografia, essa formação possui uma especificidade que não se reduz à aquisição de técnicas gerais de ensino. Massey (2017) relaciona a formação do geógrafo ao desenvolvimento de uma “mente geográfica”, capaz de interrogar o espaço e o lugar a partir das relações e diferenças que os constituem. Straforini (2018) evidencia que o ensino de Geografia deve valorizar processos próprios de raciocínio e pensamento geográfico, enquanto Pereira e Castellar (2024) sistematizam operações como localização, comparação, análise, interpretação e compreensão como componentes do raciocínio geográfico.

Essa perspectiva permite estabelecer um critério analítico para este estudo: a contribuição do PIBID para a formação em Geografia não deve ser avaliada somente pela

presença do licenciando na escola ou pela aproximação entre teoria e prática, mas também pela capacidade de transformar essa experiência em conhecimento profissional específico, mobilizando conceitos, categorias e operações do pensamento geográfico para interpretar situações escolares e territoriais.

PIBID e formação inicial do professor de Geografia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 e atualizado pela Portaria CAPES nº 90/2024. Seu desenho institucional prevê a inserção de licenciandos em escolas públicas, sob acompanhamento de professores da educação básica e de instituições formadoras, favorecendo experiências de iniciação à docência.

No campo da Geografia, a relevância do programa decorre da possibilidade de relacionar a formação universitária às situações concretas em que os conceitos geográficos são ensinados. A experiência escolar pode permitir que o licenciando observe como localização, distribuição, escala, conexão, território, lugar e paisagem são mobilizados para explicar fenômenos e problemas vivenciados pelos estudantes. Assim, a inserção na escola adquire um significado que ultrapassa a simples antecipação do estágio: trata-se de uma oportunidade de compreender como o conhecimento geográfico é selecionado, traduzido pedagogicamente e relacionado ao cotidiano.

A literatura específica também indica diferentes dimensões dessa experiência. Carvalho e Santos (2018) discutem o PIBID em relação à inovação pedagógica e à aprendizagem significativa no ensino de Geografia; Bonato e Oliveira (2023) analisam documentalmente os programas PIBID e PET no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS; e Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) discutem experiências, possibilidades e dilemas da inserção à docência proporcionada pelo PIBID. Esses estudos constituem o núcleo da análise realizada neste artigo.

Ao considerar a BNCC, a especificidade da formação geográfica torna-se ainda mais evidente. O documento define o raciocínio geográfico como forma de exercitar o pensamento espacial para compreender localização, distribuição, ordenamento territorial e conexões entre componentes físico-naturais e ações humanas (BRASIL, 2018). Portanto, a formação proporcionada pelo PIBID pode ser interpretada não apenas como aproximação com a escola, mas como espaço de aprendizagem sobre como ensinar a pensar geograficamente.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), caracterizando-se como um estudo de natureza bibliográfica. O percurso metodológico desenvolve-se por meio de uma revisão de literatura, orientada pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica descritos por Gil (2022), com foco em produções acadêmicas que discutem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da formação inicial de professores de Geografia, bem como em documentos normativos que regulamentam o programa.

A opção por essa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, de modo aprofundado, como o PIBID vem sendo discutido na literatura especializada, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, da prática pedagógica e da identidade profissional dos licenciandos. A análise dos materiais selecionados privilegiou a interpretação de significados, processos e contextos, permitindo uma leitura crítica das contribuições do programa para a formação docente.

Além disso, dialoga-se com Andrade (2021) no tocante aos processos de aprendizagem, articulando os referenciais teóricos à compreensão das contribuições do PIBID para a formação inicial em Geografia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica discutidos por Gil (2022) e pela perspectiva interpretativa de Bogdan e Biklen (1994). Para tornar o percurso metodológico mais delimitado, o estudo não trata todas as referências utilizadas como parte do corpus analítico. O corpus é composto por três estudos que discutem diretamente o PIBID e a formação docente: Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), Carvalho e Santos (2018) e Bonato e Oliveira (2023). As demais referências cumprem função teórica ou normativa e são utilizadas para interpretar os achados.

A seleção do corpus considerou como critério de inclusão a abordagem explícita do PIBID em relação à formação docente, com atenção à experiência de licenciandos e, quando presente, à formação em Geografia. Foram excluídos textos da bibliografia que tratavam exclusivamente de formação docente ou de ensino de Geografia sem discutir o PIBID como objeto de análise. Dessa forma, o corpus final reúne três estudos, sendo dois diretamente relacionados ao curso ou ao ensino de Geografia e um voltado à inserção à docência por meio do programa em perspectiva mais ampla.

A análise foi realizada em quatro movimentos: (1) identificação dos objetivos, contextos e principais contribuições de cada estudo; (2) codificação dos achados em três eixos temáticos — inserção escolar e articulação teoria-prática; inovação e reflexão sobre a prática pedagógica; e especificidade da formação geográfica; (3) comparação das convergências, diferenças e lacunas entre os estudos; e (4) interpretação dos resultados à luz de Pimenta (1997), Nóvoa (2017), Massey (2017), Straforini (2018), Pereira e Castellar (2024) e da BNCC (BRASIL, 2018). Andrade (2021) é mobilizado de forma complementar para discutir processos de aprendizagem.

Esse procedimento permite diferenciar a descrição dos textos da interpretação produzida pelos autores. Assim, a análise não busca generalizar resultados para todos os programas PIBID, mas compreender, no conjunto selecionado, quais contribuições são recorrentes e em que medida elas explicam especificamente a formação do professor de Geografia.

Análise

A formação docente, conforme destacam Pimenta (1997), Nóvoa (2017) e Nedel (2022), exige repensar constantemente os processos de ensino, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que os professores consigam lidar com as mudanças sociais, tecnológicas e cognitivas do mundo contemporâneo. A experiência mostra que a prática isolada ou apenas teórica não é suficiente; é necessário articular conhecimento acadêmico e vivência escolar, garantindo que o docente desenvolva competências pedagógicas e raciocínio crítico.

O PIBID, nesse contexto, atua como um elemento facilitador dessa articulação, permitindo que os estudantes de licenciatura tenham contato com a realidade escolar desde cedo, desenvolvendo atividades práticas, planejando e aplicando aulas, registrando e refletindo sobre suas experiências, conforme ressaltado pelo Artigo 6º, inciso VI do Decreto 7.219/2010. Essa vivência possibilita ao futuro professor perceber desafios, limites e possibilidades da docência, alinhando teoria e prática e formando o que Massey (2017) chama de "mente geográfica", ou seja, a capacidade de analisar o espaço e o lugar de forma crítica e contextualizada.

Além disso, autores como Del Gáudio *et al.* (2007) e Straforini (2018) reforçam que um bom professor é aquele que consegue articular o conteúdo específico com habilidades de análise interdisciplinar, promovendo a construção de sentido pelos estudantes e estimulando o pensamento geográfico. Já Pereira *et al.* (2024) destacam que operações como identificação,

localização, análise e interpretação de fenômenos contribuem para que os alunos compreendam as transformações sociais, aproximando-os de uma prática educativa reflexiva e significativa.

Paniago, Sarmiento e Rocha(2018, p. 5), compreende que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros). Logo, a aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida, o que significa que os licenciandos, ao ingressarem no curso, já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula por meio da observação a seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, ou seja, a profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional.

O PIBID atua como um elemento central na formação de professores, permitindo que os licenciandos tenham contato com a realidade escolar desde os primeiros períodos do curso, desenvolvendo atividades práticas, planejando e aplicando aulas, e refletindo sobre suas experiências. Bonato *et al.* (2023) destacam que essa vivência proporciona a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, raciocínio crítico e compreensão do espaço escolar e territorial de forma contextualizada. Além disso, o programa contribui para que os futuros docentes percebam os desafios, limites e possibilidades da docência, consolidando uma identidade profissional baseada na experiência concreta, na reflexão contínua e na construção de saberes que acompanham toda a trajetória do professor, alinhando-se às diretrizes da formação inicial e às demandas contemporâneas da educação.

Em consonância, Carvalho e Santos(2018), aponta que o PIBID também desempenha um papel fundamental na promoção da inovação pedagógica e da aprendizagem significativa, incentivando os licenciandos a desenvolverem estratégias didáticas mais criativas, colaborativas e contextualizadas. A participação no programa estimula a experimentação de métodos de ensino diversificados, o uso de recursos didáticos variados e a reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas, contribuindo para que os futuros professores construam abordagens mais efetivas e engajadoras para os estudantes. Dessa forma, o PIBID não apenas fortalece a articulação entre teoria e prática, mas também potencializa o desenvolvimento de competências inovadoras e a capacidade de promover aprendizagens significativas, alinhadas às demandas do

ensino contemporâneo em Geografia.

Podemos destacar alguns pontos fortes do PIBID como ele favorece a formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente suas próprias práticas e de compreender o impacto de suas ações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Essa reflexão contínua, apoiada por supervisão de professores orientadores e pela troca com colegas bolsistas, permite que o licenciando identifique acertos e desafios, ajustando suas estratégias pedagógicas e consolidando competências que serão essenciais ao longo de sua carreira docente. Nesse sentido, o programa não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de planejamento estratégico do ensino.

Outro ponto relevante é que o PIBID contribui para a articulação entre a formação acadêmica e a realidade sociocultural das escolas, possibilitando aos licenciandos compreender melhor o contexto dos alunos, suas necessidades e suas diversidades. A inserção precoce na escola permite observar e interagir com diferentes públicos e situações educacionais, promovendo um ensino mais inclusivo e sensível às especificidades locais. Essa experiência reforça a compreensão de que o conhecimento geográfico não é apenas teórico, mas uma ferramenta para interpretar e intervir criticamente no espaço social e natural em que a educação acontece.

O PIBID fortalece a identidade profissional do docente, mostrando que a construção do saber pedagógico é um processo contínuo que se estende além da formação inicial. Como apontam Paniago *et al.* (2018), a aprendizagem da docência envolve múltiplos intervenientes e experiências ao longo da vida, e programas como o PIBID funcionam como catalisadores desse desenvolvimento, oferecendo oportunidades de prática supervisionada, inovação e reflexão. Dessa forma, os licenciandos não apenas aprendem a ensinar, mas também a se posicionar como profissionais críticos, criativos e preparados para os desafios do ensino contemporâneo.

Por fim, a BNCC (Brasil, 2018, p.353-359) reforça a importância de desenvolver a cognição in situ, o raciocínio espaço-temporal e a compreensão crítica do espaço e do lugar, mostrando que a Geografia deve ser ensinada de forma que articule a experiência prática, o pensamento crítico e a realidade dos alunos. Dessa forma, a análise sugere que a formação docente efetiva exige uma aproximação constante entre teoria e prática, valorização da diversidade, atualização contínua e integração das experiências proporcionadas por programas como o PIBID à perspectiva curricular da BNCC.

A leitura comparativa dos três estudos evidencia uma primeira convergência: a inserção

do licenciando no cotidiano escolar é apresentada como elemento formativo que permite relacionar conhecimentos universitários e situações concretas de ensino. Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) destacam experiências, possibilidades e dilemas da inserção à docência; Bonato e Oliveira (2023), ao analisarem o PIBID e o PET no curso de Geografia da UFRGS, aproximam essa discussão da estrutura formativa de uma licenciatura específica. A convergência, portanto, não está apenas na afirmação de que teoria e prática devem dialogar, mas na compreensão de que essa articulação ocorre em espaços institucionais concretos e sob mediação de professores e orientadores.

No segundo eixo, inovação e reflexão pedagógica, Carvalho e Santos (2018) associam a experiência do PIBID à inovação pedagógica e à aprendizagem significativa no ensino de Geografia. Esse resultado amplia a leitura do programa: a inserção escolar não produz automaticamente uma prática inovadora; ela cria condições para que o licenciando experimente estratégias, observe seus efeitos e reelabore suas escolhas didáticas. Nesse ponto, a contribuição do PIBID depende da qualidade da mediação formativa e da existência de espaços de reflexão sobre as experiências vividas.

O terceiro eixo é o que diferencia de modo mais claro a formação em Geografia. Quando os estudos são interpretados à luz de Massey (2017), Straforini (2018) e Pereira e Castellar (2024), percebe-se que a experiência escolar pode favorecer a construção de uma “mente geográfica” quando o licenciando é levado a problematizar espaço e lugar e a mobilizar operações como localização, comparação, análise e interpretação. A contribuição específica do PIBID, nessa perspectiva, não se resume ao fato de o futuro professor conhecer a escola, mas envolve aprender a transformar situações territoriais e experiências cotidianas em objetos de ensino geográfico.

A comparação também revela uma lacuna na literatura selecionada. Os três estudos enfatizam experiências formativas, inserção à docência, inovação e aproximação com a realidade escolar, mas não desenvolvem com a mesma intensidade a questão de como essas experiências produzem aprendizagens profissionais especificamente relacionadas ao raciocínio geográfico. Essa lacuna permite deslocar a pergunta “o PIBID é importante?” para uma questão analiticamente mais precisa: “quais mecanismos da experiência no PIBID favorecem a construção do conhecimento profissional específico do professor de Geografia?”.

A partir desse deslocamento, a literatura sugere que pelo menos três mecanismos merecem atenção: a observação e interpretação do espaço escolar e de seu entorno; a elaboração

de situações didáticas que relacionem conceitos geográficos à realidade dos estudantes; e a reflexão orientada sobre as decisões tomadas durante o planejamento e a prática. Esses mecanismos articulam a experiência formativa às operações do raciocínio geográfico previstas na BNCC (BRASIL, 2018), evitando que a aproximação entre universidade e escola seja compreendida apenas como experiência prática.

Outro aspecto identificado é que os benefícios atribuídos ao PIBID não são automáticos nem independem do contexto. A literatura sobre formação docente mostra que a aprendizagem profissional ocorre ao longo do tempo e envolve diferentes experiências e intervenientes (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018). Por isso, a contribuição do programa depende da articulação entre licenciando, professor supervisor, coordenação, escola e universidade. Na formação em Geografia, essa articulação precisa incluir ainda a discussão sobre o conhecimento geográfico escolar, a seleção de conceitos e a construção de formas de ensinar a pensar espacialmente.

Desse modo, a análise permite sustentar uma interpretação mais específica: o diferencial do PIBID para a formação do professor de Geografia está menos na simples antecipação do contato com a escola e mais na possibilidade de transformar a experiência escolar em objeto de reflexão pedagógica e geográfica. A literatura analisada apoia essa interpretação, mas também mostra a necessidade de estudos que acompanhem mais diretamente os processos pelos quais os licenciandos passam da observação do espaço escolar à elaboração de explicações e práticas de ensino fundamentadas no raciocínio geográfico.

Cabe reconhecer uma limitação do presente estudo: o corpus é reduzido, composto por três trabalhos, e não corresponde a uma revisão sistemática ou de estado da arte. A contribuição pretendida é, portanto, interpretativa e delimitada ao conjunto selecionado. Essa delimitação evita generalizações indevidas e, ao mesmo tempo, evidencia uma agenda para pesquisas futuras, especialmente estudos que comparem experiências de diferentes cursos de Geografia e acompanhem longitudinalmente a construção do conhecimento profissional dos bolsistas.

Considerações finais

Os trabalhos analisados deixam evidente a importância da formação docente em Geografia, tendo como alicerce o PIBID, que proporciona aos estudantes de licenciatura uma oportunidade singular de desenvolver seus saberes, construir uma mente geográfica e compreender criticamente o espaço e o lugar. A experiência prática em escolas públicas permite

articular teoria e prática, estimulando a reflexão sobre a realidade escolar e social, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a capacidade de promover um ensino significativo alinhado aos princípios da BNCC, que enfatiza a cognição contextualizada, o raciocínio espaço-temporal e a valorização da diversidade. Além disso, contribui para a consolidação do pensamento geográfico, permitindo aos licenciandos relacionar conceitos teóricos a situações concretas, analisar processos espaciais e compreender as dinâmicas locais e regionais a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. O programa também incentiva a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, integrando tecnologias educacionais, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, fortalecendo a capacidade de tornar o ensino mais atrativo e significativo para os alunos.

Como bolsistas do programa, temos vivenciado de forma concreta a importância da inserção precoce na escola, que nos permite experimentar diretamente o planejamento, a execução e a avaliação de aulas, além de observar a dinâmica da sala de aula e interagir com diferentes perfis de alunos. Essa experiência prática tem sido essencial para consolidar nossas competências didáticas, desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e compreender os desafios reais da docência, possibilitando reflexões críticas sobre nossas próprias práticas e sobre o ensino de Geografia. Ademais, a orientação constante dos coordenadores do PIBID tem sido fundamental, oferecendo suporte teórico e prático, direcionando nossas ações pedagógicas e promovendo uma aprendizagem formativa efetiva. A interação constante entre a teoria e a prática fortalece a capacidade de alinhar conteúdos curriculares à BNCC, favorecendo a construção de um ensino contextualizado e significativo, capaz de desenvolver o raciocínio geográfico e promover a compreensão do espaço e do lugar. A experiência no PIBID também permite aos licenciandos explorar diferentes metodologias de avaliação, incentivar a aprendizagem colaborativa e refletir sobre a diversidade sociocultural presente nas escolas, ampliando a capacidade de adaptação e a sensibilidade pedagógica.

Dessa forma, gostaríamos de sugerir que o PIBID fosse incorporado, de alguma forma, como um componente curricular obrigatório, considerando sua relevância para a formação docente, a construção do pensamento geográfico e a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. Acreditamos que programas como o PIBID contribuem significativamente para formar professores críticos, conscientes de seu papel social e aptos a intervir de maneira responsável e criativa na educação básica, ao mesmo tempo em que permitem aos licenciandos vivenciar desde cedo a articulação entre teoria e prática,

promovendo uma aprendizagem contínua e significativa ao longo de toda a trajetória formativa. Por fim, o programa revela-se um espaço privilegiado para a construção de competências profissionais que ultrapassam o domínio de conteúdos, envolvendo planejamento estratégico, gestão de sala de aula, compreensão do contexto social e desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, fundamentais para a formação de docentes comprometidos com a qualidade e a inovação do ensino de Geografia.

A revisão realizada permite concluir que o PIBID contribui para a formação inicial de professores de Geografia, mas sua contribuição não deve ser reduzida à conhecida aproximação entre teoria e prática. A análise de três estudos evidenciou que o programa atua por meio da inserção escolar, da experimentação e reflexão sobre práticas pedagógicas e da possibilidade de relacionar essas experiências ao conhecimento geográfico escolar.

A principal contribuição desta análise está em evidenciar que a especificidade da formação em Geografia aparece quando a experiência do PIBID é articulada ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse sentido, conhecer a escola é apenas uma dimensão do processo formativo; é necessário também aprender a interpretar situações espaciais, selecionar conceitos geográficos e transformá-los em situações de ensino que façam sentido para os estudantes.

Ao mesmo tempo, o corpus analisado mostra uma lacuna: ainda são necessários estudos que explicitem os processos pelos quais a participação no PIBID modifica o conhecimento profissional específico dos licenciandos em Geografia. Pesquisas futuras podem acompanhar práticas de planejamento, regência, avaliação e reflexão dos bolsistas, relacionando-as diretamente às operações e aos princípios do raciocínio geográfico.

Por fim, os resultados não autorizam afirmar que o PIBID produz os mesmos efeitos em todos os contextos, pois a formação depende das condições institucionais, da supervisão e da articulação entre universidade e escola. Assim, mais do que defender uma generalização, este estudo sustenta que o PIBID constitui um espaço formativo relevante para a Geografia quando suas experiências são pedagogicamente mediadas e vinculadas às especificidades do conhecimento geográfico.

Referências

ANDRADE, J. P. (org.). *Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONATO, Luigi; OLIVEIRA, Victor. Os programas PIBID e PET no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS: uma análise documental. *Estrabão*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 543–549, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i1.95. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/95>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 mar. 2024, p. 33.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Inovação pedagógica e aprendizagem significativa em rede: contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na docência em Geografia. Publicado online em 03 set. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DEL GÁUDIO, R. S.; BRAGA, R. B. A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. *Terra Livre*, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 177–196, 2007. DOI: 10.62516/terra_livre.2007.229.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. *GEOgraphia*, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

DOI: 10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798.

NEDEL OLIVEIRA, V. H.; SANTOS, G. B. B. dos. Quando a geografia faz história: memórias de professores de Geografia e sua docência. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 11, n. 33, p. 64–74, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7059761. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/709>. Acesso em: 30 nov. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. DOI: 10.1590/198053144843. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. EDUR – Educação em Revista, v. 34, e190935, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190935>. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-30, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1478.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Nuances: Estudos sobre Educação, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175–195, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037.

*Recebido em: 29 dez. 2026.
Aprovado em: 12 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*

Aprendizagens Visíveis: O ensino da Geografia através dos jogos e brincadeiras.

Visible Learning: Teaching geography through games and play.

Aprendizaje visible: enseñar geografía a través del juego.

Yasmin Barbosa do Nascimento¹

 0009-0007-6680-7666

RESUMO: A Geografia é, oficialmente, uma disciplina do currículo da educação básica no Brasil e, desde sua inserção na década de 1930, vem sendo constantemente repensada, acompanhando as mudanças sociais, políticas e científicas. Ao longo deste processo, surgiram novas propostas e metodologias, uma delas, o modelo de aprendizagem visível, que apesar de poder ser aplicado em qualquer área de conhecimento, dialoga sobre um ensino humanizado e coletivo, centrado no protagonismo do estudante e a construção consciente do conhecimento. Com base nesta proposta metodológica, desenvolvemos uma série de atividades em nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando articular a teoria e a prática no Ensino da Geografia. Entre as propostas criadas durante o programa, estão os Cartões Viajantes, o PIBIDcast e a oficina Desenho Geográfico. Desta forma, este texto busca apresentar, de maneira simplificada, propostas didáticas, estabelecendo suas ligações com o referencial teórico das aprendizagens visíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagens Visíveis; docência; Geografia.

ABSTRACT: Geography is officially part of the basic education curriculum in Brazil; since its inclusion in the 1930s, the discipline has been constantly re-evaluated to keep pace with social, political, and scientific changes. Throughout this process, new proposals and methodologies have emerged—including the "visible learning" model. Although applicable to any field of knowledge, this model fosters a humanized, collaborative approach to teaching that centers on student agency and the conscious construction of knowledge. Drawing on this methodological framework, we developed a series of activities as part of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), aiming to bridge theory and practice in geography education. Initiatives created during the program include "Traveling Cards" (*Cartões Viajantes*), "PIBIDcast," and the "Geographic Drawing" workshop. This text aims to present these didactic proposals in a simplified manner, highlighting their connections to the theoretical framework of visible learning.

KEYWORDS: Visible Learning; teaching; Geography.

RESUMEN: La geografía es oficialmente una asignatura del currículo de educación básica en Brasil y, desde su inclusión en la década de 1930, se ha replanteado constantemente, adaptándose a los cambios sociales, políticos y científicos. A lo largo de este proceso, han surgido nuevas propuestas y metodologías, entre las que destaca el modelo de aprendizaje visible, que, si bien es aplicable a cualquier área del conocimiento, se centra en un enfoque didáctico humanizado y colectivo, centrado en el protagonismo

¹ Bacharel interdisciplinar em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Campus Litoral Norte. Estudante de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Campus Litoral Norte. Participante do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Email: yasminbarbosa.ufrgs@gmail.com.

del estudiante y la construcción consciente del conocimiento. Con base en esta propuesta metodológica, desarrollamos una serie de actividades durante nuestra participación en el Programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente (PIBID), con el objetivo de articular la teoría y la práctica en la enseñanza de la geografía. Entre las propuestas creadas durante el programa se encuentran las Tarjetas Viajeras, el PIBIDcast y el taller de Dibujo Geográfico. Por lo tanto, este texto pretende presentar, de forma simplificada, propuestas didácticas, estableciendo sus conexiones con el marco teórico del aprendizaje visible.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje visible; enseñanza; geografía.

Introdução

“As escolas têm que ser interessantes para serem relevantes. Precisam encantar, envolver toda a comunidade, surpreender, transformar a vida de todos. Metodologias ativas, modelos híbridos, aprendizagem para a compreensão, visível, são caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa, abandonando a postura de espaços de replicação de conhecimentos prontos.” (MORAN, J. A complexidade de aprender e de tornar visível o que aprendemos, In: Andrade, J., 2021, p.7)

Ainda que na busca por encaixar-se às dificuldades e aos empecilhos impostos pelo sistema de educação atual, muitos professores acabam por se espelhar e reproduzir metodologias conservadoras e/ou ultrapassadas, movidos talvez pela exaustão ou pela desvalorização a qual está área infelizmente vem sendo alvo de forma cada vez mais injusta e explícita. É de extrema importância que como docentes, em especial da educação básica na qual os alunos estão sujeitos a um denso currículo, busquemos formas de tornar nossos alunos cada vez mais críticos, que observem atentamente, sejam criativos e que além destas exercitem inúmeras outras habilidades. Para que isso aconteça, é necessário que o professor também se mantenha em movimento, sem adotar uma postura de detentor do conhecimento e da razão, que ensine com entusiasmo e estimule a curiosidade, características tão almejadas por nós docentes ao entrarmos em uma sala de aula. Portanto, aderir a metodologias que integrem e estimulem a participação do aluno nas aulas, torna-se algo benéfico para todas as partes.

Compreender que a docência não é neutra, muito menos está livre de valores e opiniões, cada aluno que chega em nossa sala de aula traz uma bagagem repleta de vivências, experiências, conhecimentos, etc. Trazer essas experiências para sala de aula é valorizar a trajetória do aluno, algo simples e possível, a partir do momento em entendemos que a sala de aula é um espaço plural de troca e construção diária, e não apenas uma infinidade de conteúdos a serem passados pelos professores e “aprendidos” pelos alunos. É de extrema importância

compreender que a sala de aula é um dos espaços mais políticos da sociedade, onde opiniões se formam e se expandem, valorizar o ensino e a sua importância social e individual, as informações chegam ao nosso aluno cada vez mais rápido e com menos responsabilidade, e é urgente que mais que apresentar conceitos e conteúdos, o professor ensine a filtrar as informações que chegam ao aluno, portanto, constituindo um papel de mediador.

Diante da necessidade de promover estratégias para o protagonismo e o engajamento do estudante em seu processo de aprendizagem, surge a necessidade de estratégias como as *aprendizagens visíveis* que contribuem para o ensino de disciplinas, como a geografia, de uma forma lúdica e participativa. Neste caso, mostrando a integração entre a educação básica e o ensino superior, destacando o potencial e a importância desta parceria.

Fundamentação

A Geografia como campo de conhecimento, como disciplina escolar e as Aprendizagens Visíveis como estratégia pedagógica

A Geografia é um campo do saber que há tempos convive com a incômoda pecha de que os objetos de conhecimento por ela tratados podem reduzidos a uma lista de informações que, se bem decoradas e reproduzidas nas avaliações, conferem um conceito suficiente para a aprovação. Não é incomum que se questione professores de geografia sobre a toponímia de rios ou capitais de localidades ainda nos dias de hoje. Romper com esse estigma demanda alguma energia.

Inicialmente o ensino de Geografia esteve fortemente associado à transmissão de conhecimento, (informações, talvez) sendo frequentemente visto como algo pronto, numa dinâmica em que o professor é visto como aquele que o detém e transmite, já ao aluno cabe a posição de quem o recebe e assimila, por meio da memorização das informações sobre o espaço, tais como a localização e a mera descrição de características do que se vê. Contudo, olhar para a geografia como algo que pode ser de uma maneira generalista, apenas decorado e assimilado, limita as inúmeras possibilidades que essa disciplina obtém, dispensando a interpretação do espaço que o estudante enquanto indivíduo vive e reconhecer nele as transformações, conflitos, apropriações e desigualdades. Desconsiderando que o espaço é continuamente transformado,

principalmente por meio das interações entre o indivíduo e a natureza, que é transformada e convertida em espaço.

Desta forma, quando entendemos a geografia como uma disciplina que compreende as mais diversas interações entre o espaço e o indivíduo, abrimos espaço para a valorização das experiências e vivências externas do aluno, entendendo que ele não é algo vazio que precisa ser ensinado, mas alguém que tem uma concepção sobre o espaço que vivencia, relacionando estas vivências cotidianas aos conceitos científicos. Permitindo assim, para fins de ensino escolar, tomar o espaço como algo comum, o local onde vivemos e observamos todos os dias, o que torna o processo de aprendizagem mais participativo e eficaz. A geografia surge como uma disciplina interdisciplinar, que abrange e associa múltiplas áreas do conhecimento, e através de seus debates, torna-se o lugar ideal para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em comum, todos os artigos se alinham com a ideia de tornar o processo de ensinar e aprender mais visível, mais profundo, mais significativo e autoconsciente para todos os sujeitos participantes, educadores e estudantes, fortalecendo assim uma cultura de pensamento visível em todos os tipos de ambientes de aprendizagem - dentro ou fora das escolas. (ANDRADE, J., 2021)

As aprendizagens visíveis constituem um modelo didático que propõe um processo de ensino e aprendizagem mais consciente, significativo e profundo. Onde o estudante assume um papel ativo em sua aprendizagem e o professor deixa o papel de transmissor, e se torna um mediador do conhecimento. Deixando de lado o modelo antigo e unilateral de ensino, e estabelecendo uma relação de troca entre os sujeitos com suas experiências e saberes.

Em comum, todos os artigos se alinham com a ideia de tornar o processo de ensinar e aprender mais visível, mais profundo, mais significativo e autoconsciente para todos os sujeitos participantes, educadores e estudantes, fortalecendo assim uma cultura de pensamento visível em todos os tipos de ambientes de aprendizagem - dentro ou fora das escolas. (ANDRADE, J., 2021)

Neste modelo, a sala de aula passa a ser compreendida como um espaço plural, de troca e produção cotidiana. Em que cada estudante chega à escola e contribui à aprendizagem contribuindo com suas experiências, vivências e interpretações de diferentes contextos sociais. O espaço é vivido em cada deslocamento, em cada paisagem, e é transformado cotidianamente, ação que ao produzir novos espaços, constrói elementos novos que devem passar a compor o conhecimento geográfico. Ao aproximar os conceitos geográficos das experiências do

estudante, constrói-se um ambiente favorável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem o conhecimento científico ao vivido.

Minha experiência com o PIBID

Deixo de lado as notas de rodapé para explicar com mais clareza, o que é o (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID). Este projeto tão importante e significativo para a formação de futuros docentes é uma iniciativa do governo federal que busca inserir os alunos e incentivar a permanência de estudantes de cursos de licenciatura através de bolsas de extensão remuneradas. Durante a participação no PIBID o estudante vivencia a profissão e o ambiente escolar de diferentes maneiras, através da integração de diversos níveis de educação, o futuro docente tem a oportunidade de conhecer desde o Ensino Básico até as mais diversas trajetórias formativas.

Cada vez mais nos identificamos com as metodologias de aprendizagens visíveis, e se não durante o PIBID, quando poderíamos desenvolver melhor projetos como esse, desta forma surge o interesse em apresentar a cada aplicação de aula um novo produto didático, construindo assim um acervo que busca facilitar o planejamento e a execução das aulas, uma vez que, compreendemos as dificuldades e urgência em que as aulas são pensadas, contribuindo cada vez mais para a permanência de métodos que já não são tão eficazes.

Parece ser consenso entre ingressos em cursos de licenciatura, em especial participantes de projetos como o PIBID, a ânsia por mudar o sistema de ensino atual que baseia se, em geral, em aula extremamente faladas e pouco expositivas, com o foco em fazer com que o aluno decore o conteúdo, ao invés de aprendê-lo efetivamente e debater sobre ele. Nossa trajetória no programa não foi diferente, nas primeiras reuniões lembro-me de ouvir diversas críticas a esse sistema, talvez minha opinião não vá muito além disso, e daí surge o desejo de fazer diferente, construir aulas que sejam explicativas, mas também divertidas, e como isso poderia acontecer, se não, aprender brincando, jogando e debatendo, pode até parecer que essa estratégia seja utópica, se não fosse o engajamento e a participação dos alunos em nossas aulas, o que vem nos motivando a torná-las cada vez melhores e fazer dos nossos “joguinhos”, verdadeiros produtos didáticos.

Os cartões viajantes

A escola escolhida para a aplicação foi E.M.E.F. Norberto Martinho Cardoso², local de atuação do nosso supervisor Gabriel Vianna³ e nosso campo de atividade. A turma escolhida para nos receber foi a 81 (8º ano). Inicialmente fomos até a escola conhecer os alunos, a direção e a infraestrutura da escola. Neste primeiro momento, aproveitamos para observar e sondar o conteúdo já trabalhado pelos alunos, com isso, a prática se tornou muito mais fluida e dinâmica, apesar de sofrermos bastante com a falta de tempo (tínhamos apenas uma aula de 45 minutos). Durante todo o momento, tivemos o auxílio e a participação do professor Gabriel, o qual contribuiu para a nossa integração com a turma e para o decorrer da atividade.

Os cartões viajantes foram o pontapé inicial, criados em parceria com minha colega de projeto Ieda Juçara⁴, foi nossa primeira prática no programa e não poderia ser algo “chato”. O produto surgiu do desejo de cativar a turma, que agora passava a também ser nossa. A ideia inicial era produzir cartões com perguntas sobre o assunto *processos migratórios*, com imagens ao verso, que inicialmente não estavam relacionadas às perguntas. A ideia foi aperfeiçoada em sua versão posterior e passou a relacionar texto (perguntas) e imagens ao objeto de conhecimento trabalhado com a turma. Assim, criou-se um material de revisão das aulas mais densas sobre o conteúdo.

Figuras 1- 4: Modelo inicial dos cartões viajantes.



Fonte: Nascimento (2026).

² Escola Municipal de Ensino Fundamental Norberto Martinho Cardoso, localizada na rua Machado de Assis 185, no bairro Nova Nordeste em Imbé (95625-000) - Rio Grande do Sul.

³ Licenciado em Geografia pela UFRGS - Campus Litoral Norte, doutorando em Geografia pela UFRGS. Professor de Geografia do município de Imbé e supervisor do PIBID - Geografia da UFRGS/LITORAL.

⁴ Licenciada em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e estudante de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Campus Litoral Norte.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.44-55, 2026

Figuras 5 - 6: Aplicação da atividade na E.M.E.F. Norberto Martinho Cardoso.



Fonte: Nascimento (2026).

Estes cartões são facilmente reproduzidos por qualquer pessoa, podem ser feitos manual ou digitalmente como os que aplicamos, isso pois, dentre os seus principais objetivos está a praticidade e a viabilidade. O material não possui regras e nem um jeito único de ser aplicado, e o fizemos da seguinte forma: as bolsistas chegaram à sala com uma mala de viagem contendo os cartões, a mala foi aberta e cada membro da turma podia tirar um cartão e escolher se ele queria ler e responder a pergunta ou apresentar à turma sua interpretação da imagem.

Após a aplicação da atividade, nos reunimos e juntas analisamos onde tivemos sucesso e/ou falha, e com isso, como poderíamos melhorar a nossa próxima aula.

Apesar das diversas autocríticas e inseguranças com a primeira aplicação, saímos com a certeza de que o material havia sido bem recebido e agradado aos nossos alunos. Com isso, surgiu o desejo de melhorar, criar novos produtos e aprimorar o que já tínhamos. Desta forma, os Cartões Viajantes ganharam uma nova identidade e passaram a lembrar um cartão postal, com selo próprio, e uma imagem ao verso que agora está relacionada ao conteúdo da pergunta.

Figuras 7 - 8: Modelo atual dos Cartões Viajantes.





Embora possa parecer distante, a temática das migrações é uma constante nesta região. O Litoral Norte recebeu muitos migrantes devido à pandemia e após as enchentes que assolaram o Estado no de 2024, também é possível verificar um grande fluxo de visitantes, muitos deles oriundos da diáspora africana durante a temporada de verão quando eles se destacam vendendo produtos e serviços (como tranças e tatuagens) pelas areias da praia. Os cartões viajantes permitem trazer novamente à vista estes eventos.

O PIBIDcast

O PIBIDcast, o podcast do PIBID - UFRGS/Litoral surgiu como ideia de nosso coordenador André dos Santos Baldraia de Souza⁵ para a integração da turma com a comunidade, basicamente, a cada episódio foram escolhidos temas importantes para a região e que dialogassem com os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos alunos, os bolsistas do programa ficam responsáveis por formular um roteiro para os episódios gravados no dia. Finalizado o processo anterior, escolhemos um local e gravamos a entrevistas, com convidados escolhidos na hora ou que demonstram algum interesse no projeto. Desde então, já conversamos sobre o ensino, sobre literatura, sobre universidade com estudantes do Ensino Médio e também sobre Geografia.

Este projeto ainda está em uma fase inicial, não conseguimos levá-lo para sala de aula e observar como os alunos respondem a esta metodologia. Como futura docente, posso afirmar que já colhi os frutos dessa experiência, compreender pessoas diferentes daquelas que estou acostumada a ouvir sobre como percebem determinados assuntos, em especial a educação, nos faz entender muito sobre a educação, sendo este um assunto em que as pessoas geralmente se sentem muito à vontade em opinar com clareza e sinceridade. Além disso, a fala e a desinibição

⁵ Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Campus Litoral Norte. Coordenador do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

que é preciso ter para estar frente às câmeras, também contribui de forma significativa para nós que em alguns semestres estaremos frente a salas de aula cheia de alunos.

Figura 9: Estrutura para a realização das entrevistas para o PIBID cast, na última edição do evento UFRGS Portas Abertas - Campus Litoral Norte.

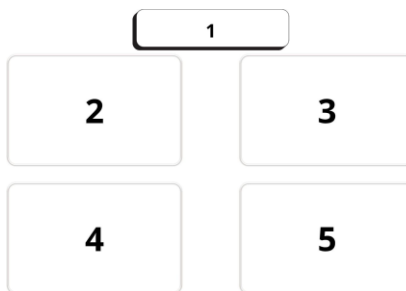


Fonte: UFRGS (2026).

A oficina de desenho e Geografia

A oficina que une a Geografia e o desenho, será apresentada inicialmente no evento UFRGS na Praia, que ocorre entre os meses de janeiro e fevereiro na Colônia de Férias da UFRGS, localizada no município de Tramandaí. A ideia é propor debates com públicos diversos sobre assuntos relacionados à Geografia em uma escala regional com assuntos pertinentes ao Litoral Norte Gaúcho, mas utilizando métodos diferentes: os desenhos. Apesar da atividade ser apresentada inicialmente como uma oficina de extensão ela pode ser facilmente convertida em uma aula para Ensino Médio e/ou básico. De uma forma mais descritiva, a oficina será composta por cinco espaços, um deles expositivo com fins de exemplificação e outros quatro espaços de debate. Neles estarão dispostos materiais para desenhos e consulta, sendo eles, os de consulta: artigos e matérias de revistas e jornais curtos e de fontes confiáveis e os de desenho: papel, lápis de cor e escrever, giz, etc.

Figura 10: disposição espacial dos espaços de trabalho da oficina.



Cada espaço possui um objetivo e uma metodologia diferente, exceto o primeiro espaço, em que será utilizado como um mural de exemplos. Os espaços podem ser alterados a cada aplicação da atividade.

Nesta primeira aplicação, os espaços abordarão em diferentes perspectivas a Barra do Rio Tramandaí. O segundo espaço busca dialogar sobre as mudanças na região ao longo do tempo em relação ao solo e ao espaço. Para este espaço, serão utilizados diversos materiais para a criação de desenhos sensoriais (a areia, por exemplo, além de ser utilizada para relevo, também pode ser utilizada para desenhar com os dedos, se disposta em algum recipiente largo com baixa profundidade). O terceiro espaço aborda a urbanização na Barra do Rio Tramandaí, através de um mapa coletivo de construção do espaço da região, onde será dado um papel pardo grande, para que o grupo faça uma restituição do espaço conhecido e dialoguem sobre as áreas de urbanização. O quarto espaço fala sobre a pesca cooperativa com o boto, através de ilustrações mais simples, mas que buscam identificar elementos importantes para a compreensão da importância da pesca do boto e da sua integração. O último espaço apresenta um fim mais generalista, onde a Barra é trabalhada através de croquis.

O trabalho continua ...

Assim como os trabalhos que mostrei, outros similares seguem sendo desenvolvidos pelo nosso grupo, cada um ensinando a sua maneira, alguns mais explicativos e outros mais expositivos. Nesta aula abaixo, levamos dois mapas e alguns logotipos de marcas conhecidas impressas, em que cada aluno deveria colocar uma logo em cima do seu país de criação e falar o que sabe sobre sua história. Não houve sorteio, os alunos poderiam escolher aquelas que já conheciam um pouco mais. Contudo, antes da aplicação, realizamos uma aula expositiva para

que os alunos tivessem algum conhecimento sobre blocos econômicos e sobre a economia ao redor do mundo.

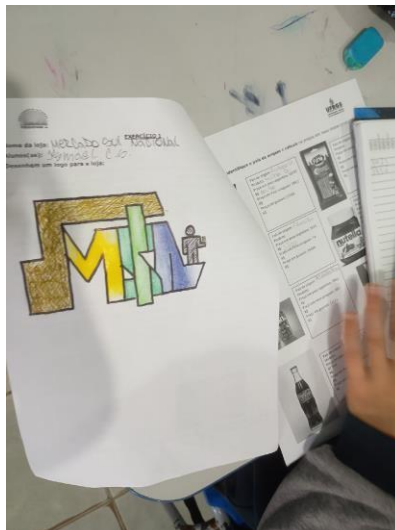
Figura 11: aplicação da atividade sobre blocos econômicos.



Fonte: Nascimento (2026).

Seguimos trabalhando assuntos ligados a blocos econômicos e em nossa aplicação seguinte, abordamos o assunto sistema monetário, tratando da variação do valor da moeda em alguns países, como: Brasil, EUA, dentre outros. Nesta atividade, os alunos deveriam converter os preços de alguns produtos em diferentes moedas, após, deveriam criar sua própria loja, com nome e logotipo próprio.

Figura 12: aplicação da atividade sobre sistema monetário.



Fonte: Nascimento (2026).

Considerações finais

Este texto não busca impor, de maneira alguma, formas ou métodos corretos de se ensinar, compreendendo que cada profissional pensa, ensina e trabalha de um jeito próprio, mas sim, tem como objetivo provocar aqueles que exercem uma função tão importante - a de formar, instruir, educar... novos indivíduos - a adotarem a postura que tanto almejam de seus alunos, uma postura crítica, consciente, analítica, criativa, entre outras tantas habilidades esperadas em nossos alunos. Sendo assim, qual outra disciplina tão ampla e abrangente, ao mesmo tempo específica, quanto a Geografia para falar de diferentes assuntos apoiando-se nas mais diversas abordagens. Tendo em vista, as dificuldades e a carga burocrática a qual essa profissão cada vez mais vem sendo submetida, e que por vezes acaba tomando grande parte do tempo de trabalho do professor, todas as nossas propostas buscam ser aplicáveis e acessíveis aos docentes, através de modelos práticos e adaptáveis ao tempo, as turmas, ao conteúdo, etc.

Referências

- ANDRADE, J.P. Aprendizagens Visíveis: Experiências teórico-práticas em sala de aula. Panda educação, 1ed., 2021, p. 5-36.
- BROOKS, C. Uma bússola profissional. In: MATTOS, J. Bússola Profissional: Como fazer a escolha certa na hora de decidir pela profissão.
- MASSEY, D. A mente geográfica. GEOgraphia: Niterói – Universidade Federal Fluminense, v.19, n°40, 2017. ISSN 15177793.
- PEREIRA, C.; CASTELLAR, S. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. Revista Brasileira de Educação em Geografia: Campinas, v.14, n.24, p. 05-30, jan/dez 2024.

*Recebido em: 02 dez. 2026.
Aprovado em: 01 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora*

Entre mapas, perguntas e descobertas: ludicidade e formação docente no PIBID

Between Maps, Questions, and veries: Playfulness in Teacher Education within PIBID

Entre mapas, preguntas y descubrimientos: ludicidad y formación docente en el PIBID

Sofia Azeredo Bernardes¹

 0009-0001-7759-1705

Carolina Lacerda Macalos²

 0009-0005-0009-6158

Nestor André Kaercher³

 0000-0003-4005-3134

RESUMO: Este artigo analisa a ludicidade como linguagem e metodologia pedagógica na formação inicial de professores de Geografia, a partir de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS. O estudo emerge do trânsito simultâneo entre dois contextos escolares distintos: uma escola pública estadual e uma escola privada, em Porto Alegre/RS. Ao problematizar essa realidade, a proposta desta escrita questiona a ideia de que a qualidade da aprendizagem está diretamente vinculada à infraestrutura disponível nas escolas, destacando a centralidade da intencionalidade docente, da leitura sensível do contexto e da construção de vínculos pedagógicos. A partir da análise de práticas lúdicas desenvolvidas no ensino de Geografia, compreende-se que a ludicidade, quando planejada de forma intencional, favorece o protagonismo discente, a participação ativa e a construção de aprendizagens significativas, independentemente das condições materiais e recursos didáticos. Conclui-se que o PIBID desempenha papel fundamental na aproximação entre universidade e escola, contribuindo para a constituição de uma identidade docente crítica, criativa e comprometida com a educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Formação docente em Geografia; PIBID.

ABSTRACT: This article analyzes playfulness as both a language and a pedagogical methodology in the initial education of Geography teachers, based on experiences developed within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) – Geography Subproject at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The study emerges from the simultaneous experience in two distinct school contexts: a public state school and a private school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. By problematizing this reality, the paper challenges the assumption that the quality of learning is directly linked to the infrastructure available in schools, emphasizing instead the central role of teachers' pedagogical intentionality, a sensitive understanding of the educational context, and the establishment of meaningful pedagogical relationships. Based on the analysis of playful teaching practices developed

¹ Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: sofiaazeredo2005@gmail.com

² Mestra e doutoranda em Geografia. Professora da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: carolmacalos@gmail.com

³ Doutor em Geografia. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). E-mail nestorandrekaercher@gmail.com

in Geography education, the study argues that playfulness, when intentionally planned, fosters student agency, active participation, and the construction of meaningful learning experiences, regardless of material conditions and the availability of teaching resources. The findings indicate that PIBID plays a fundamental role in strengthening the relationship between universities and schools, contributing to the development of a critical, creative, and socially committed professional identity among future teachers, particularly in relation to public education.

KEYWORDS: Playfulness; Geography Teacher Education; PIBID.

RESUMEN: Resumen

Este artículo analiza la ludicidad como lenguaje y metodología pedagógica en la formación inicial del profesorado de Geografía, a partir de experiencias desarrolladas en el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) – Subproyecto Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). El estudio surge de la experiencia simultánea en dos contextos escolares diferentes: una escuela pública estatal y una escuela privada, ambas ubicadas en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Al problematizar esta realidad, el trabajo cuestiona la idea de que la calidad del aprendizaje está directamente vinculada a la infraestructura disponible en las escuelas, destacando la centralidad de la intencionalidad docente, la comprensión sensible del contexto educativo y la construcción de vínculos pedagógicos significativos. A partir del análisis de prácticas lúdicas desarrolladas en la enseñanza de la Geografía, se comprende que la ludicidad, cuando se planifica de manera intencional, favorece el protagonismo del estudiantado, la participación activa y la construcción de aprendizajes significativos, independientemente de las condiciones materiales y de los recursos didácticos disponibles. Se concluye que el PIBID desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de la relación entre la universidad y la escuela, contribuyendo a la construcción de una identidad docente crítica, creativa y comprometida con la educación pública.

PALABRAS CLAVE: Ludicidad; Formación del Profesorado en Geografía; PIBID.

Introdução

A ludicidade tem ocupado espaço crescente nas discussões sobre ensino e aprendizagem, especialmente por suas potencialidades na promoção da participação dos estudantes e na construção de aprendizagens significativas. Entretanto, sua compreensão ainda é frequentemente associada à utilização de jogos, brincadeiras ou recursos diferenciados, reduzindo seu alcance como princípio pedagógico. No ensino de Geografia, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante ao considerar que a aprendizagem das categorias de análise geográficas demanda práticas que favoreçam a observação, a investigação, a problematização e a construção de relações entre os conhecimentos escolares e as experiências vividas pelos estudantes.

Foi a partir dessa compreensão que emergiu a problemática desta escrita. Durante a formação inicial em Geografia, a atuação simultânea em dois contextos escolares distintos - como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS, em uma escola pública, e como monitora de aprendizagem em uma escola privada inspirada na abordagem de Reggio Emilia, possibilitou vivenciar diferentes

condições do trabalho docente, formas de organização pedagógica e modos de mobilização dos estudantes para a aprendizagem. A experiência de transitar entre esses espaços evidenciou que as diferenças entre as realidades escolares não se restringem à disponibilidade de recursos materiais, mas envolvem distintas formas de organizar as propostas de ensino-aprendizagem.

Essas vivências suscitaram algumas inquietações que orientam este artigo. Como desenvolver práticas investigativas e significativas em contextos marcados por condições materiais distintas? Em que medida a disponibilidade - ou a limitação, de recursos interfere na construção das aprendizagens? E, sobretudo, de que modo a ludicidade, compreendida não como brincadeira ocasional, mas como linguagem pedagógica e metodologia de ensino, pode favorecer a aprendizagem geográfica em diferentes contextos escolares?

Parte-se do entendimento de que a potência das práticas lúdicas não está associada exclusivamente aos recursos utilizados, mas à intencionalidade pedagógica que orienta sua organização e mediação. Nessa perspectiva, a ludicidade constitui uma linguagem capaz de promover a investigação, a participação, a experimentação e a construção compartilhada de conhecimentos, contribuindo para aproximar os estudantes dos conceitos geográficos por meio de situações significativas de aprendizagem.

A relevância deste estudo inscreve-se em duas dimensões complementares. A primeira refere-se ao debate sobre a formação inicial de professores, ao refletir sobre como diferentes contextos escolares participam da constituição da docência e da construção da intencionalidade pedagógica. A segunda relaciona-se à discussão sobre a ludicidade como linguagem pedagógica no ensino de Geografia, compreendendo-a como uma possibilidade de mediação da aprendizagem que ultrapassa a utilização de atividades recreativas e favorece a participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se também a contribuição do PIBID como política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial docente, ao promover a aproximação entre universidade e escola.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo compreender como práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade podem favorecer aprendizagens geográficas em diferentes contextos escolares e contribuir para a formação inicial de professores. Especificamente, busca-se analisar de que maneira as condições materiais influenciam a organização das práticas de ensino; compreender como a ludicidade atua como linguagem pedagógica na mediação das aprendizagens; refletir sobre a construção da intencionalidade docente durante a formação inicial; e discutir as contribuições do PIBID para a constituição da

identidade profissional.

Para responder a essas questões, o artigo organiza-se em quatro momentos. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta as categorias de análise mobilizadas no estudo. Em seguida, descrevem-se os caminhos metodológicos da pesquisa. Na sequência, são analisadas duas experiências pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares distintos, buscando compreender suas contribuições para o ensino de Geografia e para a formação docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais resultados e as contribuições.

Entre teoria, experiência e ludicidade: caminhos para pensar a formação docente

Discutir a ludicidade no ensino de Geografia implica compreender a formação docente como um processo que ultrapassa a apropriação de conhecimentos teóricos e se constitui na articulação entre experiências, reflexão e prática pedagógica. Ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos produzidos na relação entre sujeitos, conhecimentos e contextos. Nessa perspectiva, a inserção na escola durante a formação inicial amplia as possibilidades de compreender a complexidade da docência, ao colocar em diálogo os referenciais construídos na universidade com os desafios e as potencialidades do cotidiano escolar.

Essa compreensão aproxima-se das ideias de Freire (1996), para quem ensinar significa criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não apenas transferi-lo. Ao compreender a aprendizagem como um processo dialógico, o autor desloca a centralidade da ação docente da simples exposição de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento, fundamentada na escuta, no diálogo e no reconhecimento dos saberes que os estudantes produzem em suas experiências. Sob essa perspectiva, a ludicidade deixa de ser compreendida como estratégia destinada apenas a tornar as aulas mais atrativas e passa a constituir uma forma de organizar situações de aprendizagem em que a investigação, a participação e a problematização assumem papel central.

Entretanto, essas possibilidades não se realizam em condições abstratas. Como destaca Saviani (2008), a prática educativa está inserida em uma realidade histórica e social marcada por limites e possibilidades que influenciam o trabalho docente. Reconhecer essas condições não significa compreendê-las como determinantes da prática pedagógica, mas como elementos

que demandam do professor capacidade de leitura crítica da realidade e de organização intencional do ensino. Nessa direção, o planejamento pedagógico ultrapassa a dimensão técnica e constitui uma escolha que expressa concepções de educação, de aprendizagem e de formação humana.

Ao encontro, Gadotti (2004) afirma que ensinar exige permanente criação e reinvenção. A ação docente caracteriza-se menos pela reprodução de métodos previamente definidos do que pela capacidade de construir respostas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes e com as especificidades de cada contexto escolar. A criatividade docente, portanto, não se confunde com improvisação, mas expressa a capacidade de mobilizar diferentes estratégias de mediação da aprendizagem a partir da leitura das situações concretas de ensino.

É nesse contexto que a ludicidade se apresenta como linguagem pedagógica. Para Kishimoto (2010), o brincar constitui uma forma de expressão e de construção do conhecimento, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas. De maneira convergente, Brougère (1998) compreende o brincar como uma prática cultural que produz significados e possibilita diferentes formas de relação com o mundo. Assim, a ludicidade não pode ser reduzida ao uso de atividades recreativas ou de recursos diferenciados; ela se constitui em uma forma de mediação pedagógica capaz de favorecer a participação dos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento.

No ensino de Geografia, essa perspectiva dialoga com Cavalcanti (1998; 2012), ao defender que a aprendizagem geográfica deve partir das experiências cotidianas dos estudantes e estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e a realidade vivida. De modo complementar, Callai (2011) compreende que ensinar Geografia significa possibilitar aos sujeitos aprenderem a ler o mundo, articulando observação, interpretação e problematização do espaço geográfico. Sob esse entendimento, a ludicidade amplia as possibilidades de construção dos conceitos geográficos ao favorecer situações em que os estudantes observam, investigam, formulam hipóteses e atribuem significado aos conteúdos trabalhados.

A formação inicial docente também se fortalece nesse movimento de articulação entre teoria e prática. Nóvoa (1992) destaca que a identidade profissional se constitui na reflexão sobre as experiências vividas, processo que se intensifica quando os futuros professores passam a atuar nos espaços escolares. Nessa direção, programas como o PIBID favorecem a aproximação entre universidade e escola ao possibilitarem que os licenciandos confrontem os referenciais teóricos com as demandas concretas da docência. Como afirmam Macalos, Costella

e Kaercher (2024), essa inserção produz um permanente tensionamento entre os conhecimentos construídos na universidade e os desafios do ensinar e aprender na escola, contribuindo para processos de formação marcados pela reflexão crítica sobre a prática.

Os referenciais mobilizados ao longo desta escrita constituem as categorias analíticas que orientam esta proposta. Em conjunto, permitem compreender a ludicidade como uma linguagem pedagógica que articula participação, investigação, mediação docente e construção de significados, oferecendo elementos para interpretar as experiências desenvolvidas em contextos escolares distintos e refletir sobre suas contribuições para o ensino de Geografia e para a formação inicial de professores.

A metodologia que nasce do encontro: experiências e práticas em análise

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter analítico-reflexivo, desenvolvida a partir da análise de duas experiências pedagógicas realizadas em contextos escolares distintos durante a formação inicial docente: uma na com alunos da Educação Infantil de uma escola privada, e outra no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS, com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública. A escolha dessas experiências fundamenta-se na possibilidade de compreender como a ludicidade se constitui como linguagem pedagógica no ensino de Geografia em realidades escolares marcadas por diferentes condições materiais e organizacionais.

O corpus de análise foi constituído pelos planejamentos das atividades, pelos registros produzidos durante as intervenções — como mapa coletivo e desenhos elaborados pelas crianças, pelas fotografias utilizadas para documentar as práticas e pelas memórias produzidas pelos autores ao longo do desenvolvimento das experiências. A análise desses materiais ocorreu de forma interpretativa, em diálogo com o referencial teórico apresentado, buscando compreender de que maneira a ludicidade, articulada à intencionalidade pedagógica, contribuiu para a construção de práticas de ensino de Geografia e para os processos de formação docente.

Experiência na educação infantil: o nascimento de uma pergunta

A primeira experiência analisada foi desenvolvida em uma escola privada de Educação Básica, em uma turma do último nível da Educação Infantil, durante a atuação em monitoria de aprendizagem. Nesse contexto, a função desempenhada consistia em acompanhar, observar e

auxiliar os processos cotidianos da turma, condição que favoreceu uma escuta atenta das interações e das curiosidades manifestadas pelas crianças. Foi nesse cenário que emergiu uma questão formulada por um dos estudantes: "*Por que o mar é salgado?*". Mais do que uma dúvida pontual, a pergunta constituiu o ponto de partida para a organização de uma proposta investigativa, ao reconhecer a criança como sujeito ativo da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, acolher suas hipóteses e permitir que a curiosidade orientasse o desenvolvimento da atividade representou uma escolha pedagógica comprometida com práticas que valorizam a investigação em lugar da simples transmissão de informações.

A pergunta surgiu após o retorno de um estudante de uma viagem à praia. Diante da complexidade da questão e de sua aproximação com os objetos de estudo da Geografia, a professora regente da turma convidou a monitora a colaborar na elaboração de uma proposta que transformasse a curiosidade inicial em um percurso de aprendizagem. Em vez de oferecer uma resposta imediata, optou-se por desenvolver uma sequência investigativa que respeitasse as hipóteses das crianças, seus tempos de aprendizagem e suas formas de compreender o mundo, tomando a curiosidade infantil como elemento estruturador da construção do conhecimento.

Como primeiro movimento, foi organizada uma roda de conversa, denominada pela turma de "assembleia", em que as crianças compartilharam suas explicações para o fato de o mar ser salgado. As hipóteses surgiram de forma espontânea e revelaram diferentes modos de interpretar o fenômeno, como: "*alguém jogou sal lá dentro*", "*o sal vem da areia*", "*Deus fez assim*" e "*os peixes colocam sal*". Em vez de serem tratadas como respostas corretas ou incorretas, essas manifestações foram compreendidas como conhecimentos prévios e tomadas como ponto de partida para a investigação coletiva.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de infância apresentada por Silva e Werle (2015, p. 2), ao afirmarem que "a infância é o período de muitas descobertas, de inúmeras indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas. É tempo de legitimar experiências, comprovar hipóteses, criar alternativas, interagir com o mundo e as pessoas". Sob esse entendimento, a valorização das perguntas das crianças desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento, reconhecendo a formulação e a reelaboração de hipóteses como dimensões constitutivas da aprendizagem.

A experiência evidenciou, ainda, os desafios inerentes ao planejamento de práticas centradas no protagonismo infantil, as quais exigem abertura ao imprevisível e disposição para

sustentar a curiosidade dos estudantes ao longo do processo investigativo. Em um contexto em que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano das crianças, a questão pedagógica deixa de estar relacionada à ausência de estímulos e passa a envolver a criação de experiências capazes de mobilizar o interesse e a participação dos estudantes. Nesse sentido, a reflexão de Gadotti (2004), ao afirmar que ensinar exige constante reinvenção, contribui para compreender que a intencionalidade docente permanece como elemento central na organização de práticas significativas.

O experimento como linguagem lúdica e investigativa

Ainda no mesmo dia, organizamos um experimento simples, conforme a Figura 1, com apoio do laboratório da escola, utilizando suco de repolho roxo para diferenciar água doce e água salgada. O uso do repolho como indicador natural despertou ainda mais curiosidade. As crianças pingavam o líquido nas amostras de água e observavam atentamente a mudança de cor. A cada reação, surgiam novas perguntas, novas hipóteses e novas possibilidades de investigação.

Figura 1 – Experimento realizado com alunos da Educação Infantil para diferenciar água doce e água salgada



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Esse momento experimental não tinha como objetivo comprovar cientificamente um conceito fechado, mas estimular a observação, a curiosidade e o desejo de compreender. A ludicidade, nesse contexto, não aparecia como um recurso complementar, mas como uma linguagem de aprendizagem. Como apontam Kishimoto (2010) e Brougère (1998), o brincar e

a experimentação constituem formas legítimas de construção do conhecimento, pois mobilizam dimensões cognitivas, sensoriais, afetivas e sociais. Ao "brincarem de cientistas", as crianças exercitavam a curiosidade geográfica, observando fenômenos naturais, formulando hipóteses e relacionando-os ao espaço vivido.

A experiência evidenciou que a participação ativa das crianças favoreceu o envolvimento com a investigação e ampliou as possibilidades de construção do conhecimento. O interesse demonstrado durante a atividade e a constante formulação de novas perguntas reforçaram o potencial da ludicidade para sustentar práticas investigativas, nas quais o planejamento docente precisa estar aberto aos percursos construídos coletivamente pelos estudantes.

É justamente nesse aspecto que se revela o viés político da experiência. Optar por uma prática que coloca as crianças no centro do processo não é o caminho mais simples. Exige tempo, escuta, planejamento e disposição para lidar com o imprevisível. É sempre mais fácil ceder à lógica de aulas fechadas, nas quais o professor controla o tempo, o conteúdo e as respostas. Ao sustentar uma proposta lúdica e investigativa, assume-se uma concepção pedagógica que reconhece os estudantes como sujeitos ativos da construção do conhecimento. Essa escolha dialoga com a perspectiva apresentada na introdução deste artigo, ao defender que a ludicidade não constitui um adorno metodológico, mas uma prática intencional e política, capaz de promover aprendizagens significativas e tensionar modelos tradicionais de ensino que pouco espaço deixa para a escuta, a curiosidade e a participação.

A ambientação lúdica e a experiência sensorial

Como desdobramento da investigação, foi realizado um experimento simples, apresentado na Figura 1, com apoio do laboratório da escola, utilizando suco de repolho roxo como indicador natural para diferenciar água doce e água salgada. Durante a atividade, as crianças adicionavam o líquido às amostras de água e observavam atentamente as alterações de cor. As reações despertavam novas perguntas e hipóteses, evidenciando que o experimento ultrapassava a demonstração de um fenômeno para constituir-se como um espaço de investigação e construção coletiva do conhecimento.

Figura 2 – Ambientação do fundo do mar realizada com alunos da Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal (2025)

O objetivo da atividade não consistia em comprovar um conceito científico acabado, mas em estimular a observação, a curiosidade e a formulação de hipóteses. Nessa perspectiva, a ludicidade assumiu o papel de linguagem pedagógica, possibilitando que a experimentação se tornasse parte do processo de aprendizagem. As contribuições de Kishimoto (2010) e Brougère (1998) permitem compreender que brincar e experimentar constituem formas legítimas de produção do conhecimento, uma vez que mobilizam dimensões cognitivas, sensoriais, afetivas e sociais. Ao assumirem, simbolicamente, o papel de "cientistas", as crianças observaram fenômenos naturais, formularam explicações provisórias e estabeleceram relações entre os elementos investigados e suas experiências cotidianas, aproximando-se de uma leitura geográfica da realidade.

A experiência também evidenciou que a participação ativa das crianças favoreceu o envolvimento com a investigação e ampliou as possibilidades de construção de significados. O interesse demonstrado durante a atividade e a recorrente formulação de novas perguntas indicam que a ludicidade não atuou apenas como elemento motivador, mas como mediadora da aprendizagem, exigindo do planejamento docente abertura para acolher os percursos investigativos construídos coletivamente.

Mais do que uma opção metodológica, essa experiência expressa uma concepção de ensino que reconhece as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem. Ao privilegiar a escuta, a investigação e a participação, a proposta distancia-se de modelos centrados na transmissão de conteúdos e aproxima-se de práticas que compreendem o conhecimento como uma construção coletiva, mediada pela ação docente. Nesse sentido, a ludicidade assume um caráter intencional,

não por se restringir ao uso de atividades lúdicas, mas por constituir uma linguagem pedagógica que amplia as possibilidades de participação, problematização e produção de conhecimentos, conforme defendido ao longo desta escrita.

O PIBID e a escola pública: o mapa do Brasil como prática lúdica e coletiva

Se, na experiência desenvolvida na escola privada, a disponibilidade de recursos favorecia diferentes possibilidades de organização das atividades, no contexto do PIBID o desafio consistiu em construir práticas pedagógicas significativas em uma escola pública marcada por limitações materiais. A experiência foi desenvolvida junto a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora de Geografia, supervisora do Programa. Na ocasião, a ausência de recursos tecnológicos, como projetor e computadores, exigiu que o planejamento da atividade se orientasse pelos materiais disponíveis, deslocando o foco dos recursos para a intencionalidade pedagógica.

Nesse contexto, foi planejada uma atividade para a Semana dos Povos Indígenas, iniciada por meio de uma exposição dialogada com o objetivo de problematizar a ideia de um "indígena genérico". A discussão abordou a diversidade dos povos indígenas, seus territórios, modos de vida e os processos históricos de genocídio e etnocídio. Como continuidade, propôs-se a elaboração coletiva de um mapa do Brasil em cartolina, conforme Figura 3. Mais do que uma alternativa diante das limitações materiais da escola, essa escolha constituiu uma estratégia pedagógica voltada à construção coletiva do conhecimento, permitindo que os estudantes participassem ativamente da produção da representação cartográfica, em vez de apenas utilizarem um mapa previamente elaborado.

A construção do mapa ocorreu em grupos. Cada equipe recebeu uma etnia indígena previamente selecionada e, com base nas anotações produzidas durante a discussão inicial, elaborou legendas, definiu formas de representação e localizou os respectivos territórios no mapa. Ao longo da atividade, alguns estudantes ampliaram espontaneamente a proposta, acrescentando informações e elementos gráficos que foram incorporados à produção coletiva, evidenciando que a representação cartográfica se constituiu como um processo de elaboração compartilhada e não apenas de reprodução de informações.

decorre, exclusivamente, da disponibilidade de recursos materiais, mas da intencionalidade que orienta a organização do ensino. No contexto analisado, a construção coletiva do mapa ampliou as possibilidades de participação dos estudantes e favoreceu aprendizagens que articularam conceitos geográficos, reflexão crítica e experiências de pertencimento.

Considerações finais: tramas entre metodologias, ludicidade e o PIBID no formar-se professora

A análise das experiências desenvolvidas em dois contextos escolares distintos permitiu compreender que a ludicidade, quando articulada à intencionalidade pedagógica, pode constituir-se como uma linguagem de mediação do ensino de Geografia. Mais do que associada ao uso de recursos específicos ou de atividades recreativas, sua potência esteve relacionada às possibilidades de investigação, participação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento criadas ao longo das propostas. Nesse sentido, as experiências analisadas indicam que a aprendizagem geográfica se fortalece quando os estudantes assumem uma posição ativa na produção de conhecimentos e na atribuição de significados aos conteúdos escolares.

Os resultados também evidenciam que as condições materiais influenciam a organização das práticas pedagógicas, mas não determinam, isoladamente, suas possibilidades educativas. A análise dos dois contextos permitiu observar que a intencionalidade docente orientou a mobilização dos recursos disponíveis, favorecendo a construção de propostas coerentes com os objetivos de aprendizagem. Essa constatação não desconsidera as desigualdades estruturais que atravessam as escolas, mas reforça que a mediação pedagógica desempenha papel central na organização das experiências de ensino.

No âmbito da formação inicial docente, as experiências analisadas permitiram compreender o PIBID como um espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, favorecendo a articulação entre conhecimentos teóricos e prática pedagógica. O planejamento das atividades, a necessidade de reorganizar percursos diante das intervenções dos estudantes e a reflexão sobre as experiências desenvolvidas evidenciam que a constituição da docência ocorre em um movimento contínuo de ação, análise e ressignificação da prática.

Por fim, este texto não pretende generalizar os resultados obtidos para outros contextos escolares, mas oferecer elementos para a reflexão sobre as potencialidades da ludicidade no

ensino de Geografia e na formação docente. As experiências analisadas sugerem que compreender a ludicidade como linguagem pedagógica amplia as possibilidades de construção de práticas comprometidas com a participação dos estudantes, com a produção compartilhada do conhecimento e com uma educação geográfica significativa.

Referências Bibliográficas

- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano escolar. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares. Goiânia: Editora da UFG, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACALOS, Carolina Lacerda; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor André. Com a palavra a professora: portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos. Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2024.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. 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: Artmed, 1999. p. 59-78.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. Diálogo e escuta: a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância. In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, esperança e humanização. Anais. Taquara: FACCAT, 2015. p. 1-8. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf. Acesso em: 09 dez. 2025.
- AZEREDO, Isabel; JUNG, Hildegard Susana. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>. Acesso em: 22 dez. 2025.

Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores

Ensinando e aprendendo: um relato das primeiras regências de aula e contribuições do PIBID Geografia

Teaching and learning: an account of the first classroom teaching experiences and contributions of the PIBID Geography

Enseñanza y aprendizaje: un relato de las primeras experiencias y contribuciones de la enseñanza en el aula del programa de Geografía PIBID

Eduardo Apolônio de Assis¹

 0009-0001-9293-1149

André dos Santos Baldraia Souza²

 0000-0002-2627-6617

RESUMO: O contexto da formação profissional docente requer conexão entre a academia e a escola. O PIBID exerce um importante papel nessa relação, uma vez que a vivência mais teórica que prática na academia, aliada às possibilidades de observações e práticas docentes na escola, dão a oportunidade ao estudante sentir-se parte da comunidade escolar, podendo mergulhar em demandas reais da sala de aula. Essa condição gera reflexões, potencializa habilidades e abre novos horizontes que contribuem para a docência. O objetivo do presente trabalho é a partir de um breve levantamento bibliográfico sobre o universo escolar, tecer relatos acerca de regências de aula, refletindo sobre aprendizados e contribuições do PIBID Subprojeto Geografia da UFRGS Litoral Norte, realizado em uma escola pública de Porto Alegre-RS. Considera-se que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, são importantes ferramentas na etapa de iniciação docente, cooperando para uma formação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de planejamento, reflexão, criticidade e ampliando a desenvoltura na sala de aula. A experiência demonstrou que enquanto o professor ensina, ele aprende, exigindo busca por elementos essenciais para uma formação de qualidade. Espera-se contribuir para a literatura acerca do tema PIBID, Formação de Professores e Ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação de professores; ensino de geografia.

ABSTRACT: The context of teacher training requires a connection between academia and schools. PIBID plays an important role in this relationship, since the more theoretical than practical experience in academia, combined with the possibilities of observation and teaching practice in schools, give students the opportunity to feel part of the school community and immerse themselves in the real demands of the classroom. This condition generates reflections, enhances skills, and opens new horizons that contribute to teaching. The objective of this study is to use a brief bibliographic survey on the school universe to weave together reports on classroom teaching, reflecting on the learning and contributions of the PIBID Geography Subproject of UFRGS Litoral Norte, carried out in a public school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The activities developed within the scope of the Program are considered important tools in the teacher initiation stage, contributing to quality training, enabling the development of planning, reflection, and critical thinking skills, and expanding resourcefulness in the classroom. Experience has shown that

¹Graduando de Licenciatura em Geografia EAD. UFRGS Litoral Norte. E-mail: eduardo.geoeduca@gmail.com

²Doutor em Geografia Humana. UFRGS Litoral Norte. E-mail: andre.baldraia@ufrgs.br

while teachers teach, they learn, requiring the search for essential elements for quality training. It is hoped that this will contribute to the literature on the subject of PIBID, Teacher Training, and Geography Teaching.

KEYWORDS: PIBID; teacher training; geography teaching.

RESUMEN: El contexto de la formación profesional docente requiere una conexión entre la academia y la escuela. El PIBID desempeña un papel importante en esta relación, ya que la experiencia más teórica que práctica en la academia, junto con las posibilidades de observación y prácticas docentes en la escuela, brindan al estudiante la oportunidad de sentirse parte de la comunidad escolar, pudiendo sumergirse en las demandas reales del aula. Esta condición genera reflexiones, potencia habilidades y abre nuevos horizontes que contribuyen a la docencia. El objetivo del presente trabajo es, a partir de una breve revisión bibliográfica sobre el universo escolar, tejer relatos sobre la regencia de clases, reflexionando sobre los aprendizajes y las contribuciones del PIBID Subproyecto Geografía de la UFRGS Litoral Norte, realizado en una escuela pública de Porto Alegre-RS. Se considera que las actividades desarrolladas en el marco del Programa son herramientas importantes en la etapa de iniciación docente, ya que contribuyen a una formación de calidad, permiten el desarrollo de capacidades de planificación, reflexión y crítica, y amplían la desenvolvatura en el aula. La experiencia ha demostrado que, mientras el profesor enseña, aprende, lo que exige la búsqueda de elementos esenciales para una formación de calidad. Se espera contribuir a la literatura sobre el tema PIBID, Formación de Profesores y Enseñanza de la Geografía.

PALABRAS CLAVE: PIBID; formación de profesores; enseñanza de la geografía

Introdução

Ao refletir sobre a formação e iniciação docente, no que diz respeito aos futuros profissionais da educação básica, observa-se situações que requerem dos formandos habilidades para lidar com diversos desafios cotidianos no ambiente escolar. A era das tecnologias digitais requer professores alinhados a estratégias pedagógicas que contemplem os recursos disponíveis atualmente (Sangrá *et. al*, 2023); a desvalorização do conhecimento científico (Monteiro *et. al*, 2022), requer professores que estimulem nos alunos o senso investigativo e de pesquisa, a alta demanda de alunos portadores de neurodivergências, deficiências e diversidades requer professores que acolham, reconheçam, valorizem as diferenças e desenvolvam práticas educativas adequadas a estes públicos visando superar diferentes realidades, promovendo equidade, inclusão e justiça.

Os tempos atuais requerem da academia e do aspirante à docência uma formação de qualidade, os quais logo egressos estarão aptos a serem inseridos de forma efetiva no ambiente educacional como profissionais docentes. A inserção à realidade escolar ainda durante o processo formativo mostra-se uma das ferramentas importantes para os estudantes de licenciatura, ao passo que permite vivenciar o que, muitas vezes, é teorizado em textos acadêmicos. Uma formação acadêmica que não contemple os elementos formativos, como os saberes científicos, as competências, atitudes e dimensões humanas, põe em risco o processo educativo de quem terá como atividade a formação de cidadãos.

Nesse contexto, o presente trabalho nasce fruto da vivência proporcionada pelo PIBID³ Subprojeto Geografia da UFRGS Litoral Norte, que em meio às várias atividades propostas tornou possível conhecer um pouco mais do universo escolar, desde o espaço físico da escola às relações entre estudantes e estudantes, entre estudantes e demais profissionais da educação; observar aulas de Geografia bem como a relação professor-aluno, e realizar a regência de um bloco de aulas, as quais permitiram vários aprendizados, que serão objeto de relato e de análise.

Na primeira seção, é apresentada uma breve reflexão acerca do âmbito escolar. Busca-se, ainda que superficialmente, expor elementos sobre o que representa e qual importância essa instituição tem para a sociedade, também trata da relação professor-aluno, de como ela se deve ser construída e quais desafios estão postos a essa relação nos dias atuais. Por fim, pondera-se sobre a função do professor não como o detentor único do conhecimento, mas como sujeito capaz de construir meios para a construção e/ou apreensão do conhecimento geográfico.

Na segunda seção deste artigo apresenta-se um relato, das primeiras regências de aulas de Geografia, entremeado pela análise reflexiva destas atividades, o que envolve fases distintas desde as orientações docentes, passando pelo momento do planejamento dos planos de aula, até a experiência afetiva e efetiva com os estudantes da turma do 6º ano do ensino fundamental.

Na última seção, o objetivo é tratar das contribuições do PIBID para a formação docente. Estas englobam o estímulo à formação de professores com perfil de pesquisador – tendo em vista o incentivo à pesquisa – e o desenvolvimento da autonomia do bolsista ao propiciar a imersão no ambiente escolar, seja nas atividades de observação do espaço escolar, seja nos momentos de atuação junto ao professor supervisor observando as suas aulas ou sendo observado nos momentos de regência.

1. Sobre a escola e a sociedade: os desafios para construir a relação professor-aluno

A escola é um espaço de vivência multicultural, onde acontecem as mais diversas manifestações do ser. Trata-se de espaço importante onde a sociedade deposita muitas expectativas. A escola enquanto lugar físico reúne ou deveria reunir condições favoráveis para o desenvolvimento de diversos tipos de vivências, desde à socialização dos educandos até a criação de um ambiente favorável à construção do conhecimento e à formação básica de cidadãos. Ou, como reflete Young (2014, p. 192)

³ PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 71-87, 2026

“Estou convencido de que não há questão mais crucial hoje em dia que o currículo. Para colocar o problemas mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saberá o deixar a escola”?”

A questão posta por Young nos leva a refletir sobre a vivência no ambiente escolar propiciada pelas experiências realizadas no âmbito do PIBID. Parafraseando o autor e colocando em outras palavras, o que cada licenciando deve(ria) saber ao deixar a universidade e estar formalmente apto a exercer a docência na educação básica?

A sociedade com os seus inúmeros problemas e contradições espera que a escola seja muito mais do que um lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação dos educandos, vislumbra um espaço de onde pode emergir a solução para muitos de seus problemas (Biesta; Picoli, 2018). Essa complexa tarefa conferida à escola é prenhe de responsabilidades, possivelmente, maior do que ela é capaz de prover. Nesse contexto, é importante pensar que tipo de função a escola pode efetivamente exercer, Biesta e Picoli (2018), falam sobre o dever de resistir da escola:

“Ao invés de apenas pensar a escola como uma função da sociedade – embora também o seja –, deve-se manter sempre a possibilidade de que a escola seja um “espaço livre”, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade. Mas, um lugar em que praticar é possível, especialmente praticar o que significa existir de um modo adulto no mundo.”

Pensar a escola como um espaço de refúgio, de viver livre, é um desafio ante às pressões de uma sociedade em que muitas situações cotidianas são vivenciadas mediadas por telas de celulares e outros dispositivos eletrônicos, objetos técnicos que possibilitam acesso instantâneo ao mundo globalizado (SANTOS, 1996), pelos quais serviços, bem materiais e até afetos podem ser acessados com facilidade.

Porém, aprendizado e conhecimentos não são construídos neste mesmo ritmo e a escola não pode perder a sua essência como lugar de pensar, lugar de aprender, lugar de socializar, lugar de mediação para a construção de conhecimentos que devem ir além das demandas do mercado. Mais do que um espaço voltado ao desenvolvimento de habilidades e à formação de “robôs”, a escola precisa ser o espaço de descobertas, de possibilidades, ser território fértil para vislumbrar o novo, inovar para mitigar parte dos problemas do mundo. Isso é o que cabe aos alunos e aos professores.

Por falar em professores e alunos, é no ambiente escolar que essa relação floresce, ali a mediação das aulas deve possibilitar o pensar e estimular as práticas educativas que culminam nas aprendizagens. É sobre isso que se reflete em seguida.

Nos dias atuais, as relações humanas vêm refletindo as ações de uma sociedade cujas

relações estão mais frias, em que as pessoas se importam menos com o outro e mais consigo mesmo, em que há uma hiperconexão digital e menos conexão presencial. Vem ocorrendo uma redução das conexões genuínas em diversas esferas, por exemplo, a amorosas, familiar e a profissional, condição que Bauman (2001) já verificava no início deste século e que autores como Han (2022) confirmaram nos albores desta década. Em âmbito escolar, a realidade escolar é muito mais desafiadora para a construção da relação professor-aluno do que fora outrora, pois durante a pandemia de covid-19 as telas foram transformadas nos únicos mediadores sociais da relação de ensino-aprendizagem. Neste sentido, *conectar-se* genuinamente com o estudante se torna uma tarefa fundamental para o êxito do processo educacional.

A aula é o momento e o diálogo é o meio pelo qual professor e aluno se (re)conhecem e socializam conhecimentos, isso requer do professor uma atitude genuína de horizontalidade. O diálogo, segundo Freire (1987), se dá pela fé e a confiança nas pessoas: “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele.” O diálogo também tem por premissa o amor, que segundo Freire (1987), é “um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”. Nesse raciocínio, o amor e o compromisso pela causa do aluno tornam-se as chaves da relação professor aluno. Além do diálogo, da confiança e do amor, a coragem também é uma das virtudes necessárias ao professor, conforme Gikovate (2002) para quem “a coragem é a vitória da razão sobre o medo, quando este for o caso”. O medo e a desconfiança frente ao aluno podem travar a relação e obstaculizar o processo ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno pode florescer muito além do conteúdo, ela frutifica para além dos muros da escola, Brait *et al* (2010) em sua pesquisa relatam que:

“O impacto e a influência do professor sobre o aluno vão além dos conhecimentos e habilidades que o mesmo ensina. Por isso é preciso pensar nos efeitos não intencionais alcançados, como a aquisição de valores, atitudes, hábitos e motivação, os quais podem transformar em finalidades conscientemente intencionais, refletindo significativamente no ensino-aprendizagem para o aluno.”

Em meio às condições possíveis, investir nessa relação faz parte do papel do professor e pode contribuir, inclusive, na mediação voltada à construção do conhecimento geográfico. A partir desse entendimento, o conjunto de saberes geográficos *per se* não seriam suficientes para impactar os alunos, despertando neles o interesse pela aula. O investimento nessa relação deve se dar desde o processo de planejamento da aula, por meio de reflexão com foco na singularidade dos alunos ou das turmas.

1.1 A mediação do conhecimento geográfico

A importante tarefa de mediação do professor de geografia no processo de formação do aluno afeta diferentes esferas no sujeito da aprendizagem. Conforme Cavalcanti (2005, p. 189), em sua pesquisa sobre a contribuição de Vygotsky para o ensino de geografia, a mediação afeta as dimensões: cognitiva, afetiva e social do aluno. A autora complementa afirmando que: “conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural”. Portanto, o processo de aprendizagem carece da presença de um professor, o qual com intencionalidade e as devidas capacidades coopera para o desenvolvimento do aluno.

A mediação envolve relação professor-aluno, de forma que o primeiro é um agente que coopera para que o aluno amplie a sua zona de aprendizado potencial. Cavalcanti (2005), ainda colabora em sua pesquisa quando afirma que:

“Para Vygotsky, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento.”

A ideia de que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada não pode prevalecer na prática docente. É certo que o aluno possui conhecimentos prévios, oriundos de suas experiências de vida, no âmbito individual, e de seu contexto social mais amplo. Como proceder? Castrogiovanni *et al* (2014, p. 117) ponderam que se deva

“ouvir os alunos, sistematizar as suas falas, criar e estimular as suas polêmicas e as dúvidas, textualizar as dúvidas e conclusões elaboradas procurando sempre surpreendê-los. Provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização de nosso espaço e de nossa sociedade que visem a um mundo com mais justiça e pluralidade.”

Observe que o primeiro passo é ouvir os alunos, eles têm muito a dizer. Se eles apresentarem o ponto inicial compete ao professor a desafiadora tarefa de construir os liames que permitam associar esse ponto aos objetos de conhecimento que o currículo lhe coloca; se, por outro lado, os alunos dissertarem sobre o objeto de conhecimento em si, caberá ao professor tecer o caminho retrospectivo. Em outros termos, em ambos os casos, por caminhos diversos cabe ao docente conduzir-lhes a um novo ponto, que pode ou não ser o ponto final.

Retomando a teoria Vygotskyana, ela contribui para a mediação quando o docente realiza efetivamente a abordagem sociocultural, ou seja, quando na sala de aula o conhecimento de geografia é construído coletivamente, por meio da interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Quando não se estabelece o nexo entre o objeto de aprendizagem e os

pontos trazidos pelos alunos há apenas conteúdo estéril que contribuem para a educação bancária, mas desprovidos de sentido para a vida.

A Geografia, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar, provê diversos conceitos que podem intermediar a construção de conhecimentos, pode-se partir da experiência do lugar do aluno para discutir a região ou o território, por exemplo, a depender de qual foi o subsídio inicial. Se a vivência é a do bairro vulnerável distante do centro onde há diversas opressões, pode-se discutir a extensão da região metropolitana ou os territórios da criminalidade. Ou ainda, pode-se partir desta paisagem conhecida do aluno para decifrar os espaços-tempos nela embutidos, afinal a maioria dos lugares permitirá distinguir construções de tempos diferentes compondo a mesma imagem.

No contexto da mediação, agora especificamente diante de alunos com dificuldades cognitivas e dificuldades de aprendizagem, que é uma realidade recorrente nas redes de ensino público e privada, Turra (2007) analisou a teoria da experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein, que é composta por três elementos de mediação, tratam-se da “Intencionalidade/Reciprocidade, Significado e Transcendência”.

O primeiro se traduz pela necessidade de interação e reciprocidade, sem quais não há possibilidade de mediação e, conseqüentemente, de aprendizagem. O segundo, indica a necessidade de significado, nesse critério de mediação “o mediador demonstra interesse e envolvimento emocional e explicita o entendimento do motivo para a realização da atividade, verificando se o estímulo que está sendo apresentado está sensibilizando o mediado”. Já o terceiro, “estimula a curiosidade que leva a inquirir e descobrir relações e ao desejo de saber mais.” A transcendência tem por objetivo: “promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados” de uma situação local para outras situações em outras escalas e situações. Esses critérios somados com o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno colaboram para o êxito da construção do conhecimento geográfico de modo significativo.

Esta breve seção apresentou uma apreensão inicial sobre as relações entre a escola e a sociedade, a importância da relação professor-aluno para a construção do conhecimento e do conhecimento geográfico em especial. A seguir dedica-se uma seção aos relatos sobre as aulas e os aprendizados provenientes das três primeiras aulas proporcionadas pelo PIBID. A experiência da regência de um bloco de três aulas, só ocorreu após um período de observação de aulas e das práticas do professor supervisor e da vivência com os alunos na escola. Entre observações e regências revela-se o quanto se pode aprender enquanto se ensina, sobretudo aprender que pouco se sabe e muito tem-se a aprender.

2. Relatos das primeiras regências de aulas: uma reflexão sobre a prática e o aprendizado posterior

A primeira situação identificada nas observações das aulas foi a necessidade de despertar nos alunos um maior interesse pelo estudo da Geografia. Conforme a proposta feita pela coordenação do PIBID, o objeto de conhecimento a ser tratado na regência do primeiro bloco de aulas foi: Países e continentes, e a habilidade a ser construída foi a leitura e interpretação de mapas. Trata-se de um conteúdo relevante, uma excelente oportunidade para despertar o interesse dos alunos para a Geografia, esse se tornou o alvo estratégico para além da experiência da própria regência de aula.

No início da etapa de planejamento, a atividade contava com a participação de dois integrantes do PIBID, porém apenas um permaneceu, um dos integrantes mudou a escola de atuação. O planejamento de aula demandou muita reflexão e uma série de perguntas veio à tona, como: Por onde começar uma aula? Como construir uma experiência de aula que gere engajamento? Qual a melhor sequência de abordagem dos conteúdos? Como avaliar o aprendizado? Quais as melhores linguagens? Como variar as estratégias pedagógicas levando em conta as várias formas que os alunos aprendem? Utilizaria ou não o livro didático? Quais as fontes devem ser consultadas para construir um plano de aula que alcance a aprendizagem do objeto de conhecimento requerido.

Todas essas inquietações foram transpostas para o papel e inscritas numa primeira versão do plano de aula, compartilhada com o professor supervisor da escola e com o professor coordenador do PIBID.

O plano foi devolvido com comentários, ponderações e recomendações. Os comentários foram respondidos por meio das correções realizadas de maneira, as ponderações levaram a revisitar a bibliografia discutida nas reuniões de orientação e as recomendações redundaram na busca de novas fontes de pesquisas de informações e dados. Tudo isso redundou em novas versões dos planos de aula, mais adequados à proposta do PIBID.

O passo seguinte foi o primeiro contato à frente, não mais ao lado, como observador, da turma de 6º ano. Foi um momento marcado por alta expectativa, por ser a primeira regência de aula e, sobretudo, a esperança de conseguir abordar tudo o que estava escrito no plano de aula: conteúdo, objetivos, sequência didática, procedimentos e ações. A regência da primeira aula das três previstas no bloco, foi iniciada com perguntas, com o intuito de investigar/ouvir os conhecimentos prévios dos alunos, quanto à capacidade de localização espacial e quanto ao

conhecimento sobre mapas que eles possuíam. Foi então perguntado: Em qual bairro, cidade, estado, país, continente moravam? Quais as funções de um mapa? Quais os seus elementos básicos? O que eles podem representar?

Em paralelo às perguntas, havia sido planejado o uso de alguns mapas temáticos do IBGE impressos com diferentes representações com o objetivo de os alunos explorarem os mapas, como por exemplo: mapa de terras indígenas no Brasil, mapa político do Brasil e mapa geológico do Brasil. Apesar da mediação feita individualmente junto aos alunos, essa atividade não se mostrou efetiva, visto que os alunos ainda não tinham as bases suficientes para a leitura e a interpretação, deste meio de ensino tão caro à Geografia. Outrossim, reconhece-se que os questionamentos surtiram algum efeito, afinal o intuito da atividade era um contato inicial para exploração.

Conforme o bloco de aula elaborado, o conteúdo teria seguimento com a apresentação de um mapa mundi. No plano inicial estava proposto a utilização de um projetor, convidando os alunos a frente para, de forma interativa, identificar os seus elementos do mapa. Na prática, houve problemas técnicos com o equipamento e foi utilizado um planisfério que havia disponível na sala de aula, nesse momento observou-se a importância da não depender excessivamente da tecnologia que, por vezes, pode falhar.

Destaca-se inicialmente que os alunos, com idade entre 11 e 13, demonstraram dificuldades de localização espacial, não sabiam exatamente onde moravam, não conseguiam discernir as divisões políticas do território: bairro, cidade, estado, nação e continente.

Os estudantes, em sua maioria, também, demonstraram dificuldades sobre as noções de lateralidade: lado esquerdo e lado direito. Ao desenhar uma rosa dos ventos no quadro, apresentaram dificuldades de direção: norte, sul, leste e oeste, sendo uma oportunidade para desenvolver esses e outros conceitos geográficos, como o de orientação espacial e, posteriormente, o de raciocínio geográfico. Mas, como superar esses desafios? De que forma retomar a aula?

No meio da aula, ativou-se a criatividade docente e, de forma rápida, refletiu-se sobre as possíveis linguagens que poderiam ser utilizadas naquele momento. Então, utilizou-se a linguagem cinestésica, ou seja, o uso do corpo dos próprios alunos, em outras palavras poderia nomear a experiência de: “sentir o lado que o coração bate no peito”. Este momento marcante proporcionou a aproximação individual professor-aluno, fortalecendo essa relação.

A relação entre o conhecimento experiencial prévio do aluno, de saber o lado que o coração bate e a lateralidade proporcionou uma nova aprendizagem para aqueles que não sabiam discernir: qual era o seu lado esquerdo e qual era o seu lado direito. Também foi possível observar evolução nas aulas seguintes, aqui e ali, avanços que serviram de base para a sequência das ações. A mediação do conteúdo ganhou com a afetividade que foi gerada junto aos estudantes, o vínculo

gerado entre professor-aluno colaborou na regência das aulas, de forma que foi sentida pela empolgação e engajamento demonstrados pelos estudantes nas diversas intervenções ocorridas ao longo do tempo.

Como aprendizado desse primeiro dia, foi possível entender que nem sempre será possível executar o plano de aula à risca, sendo necessário flexibilidade e sensibilidade ao momento, bem como o conhecimento de diferentes linguagens de ensino. Os recursos planejados por vezes falham, para estes casos é importante utilizar o que houver em mãos com criatividade.

Na segunda das três aulas do bloco, o intuito era ser mais lúdico, variando a estratégia didática no ensino de localização espacial a partir do sol e da rosa dos ventos. Foi adquirido e levado para a sala de aula um balão gigante na cor amarela para representar o sol, o qual os alunos experimentaram movimentar durante a atividade, exercitando as noções de localização espacial simulando o lado nascente e poente. Em meio a exposição do conteúdo e perguntas direcionadas aos alunos, a exemplo: que lado o sol nasce estando na sua casa? Encerrando essa parte, o balão foi estourado, o qual continha bombons “bis”, que todos pegaram para si. Ainda na mesma aula, também, foi utilizado o quadro para fazer o desenho de uma rosa dos ventos, limitando-a somente aos pontos cardeais e colaterais, contando com a participação dos estudantes com os seus conhecimentos prévios na construção e identificação dos pontos. Ao final da primeira aula, foi passado um tema de casa para expressarem por meio do desenho um croqui da escola com uma rosa dos ventos e trazerem na aula seguinte.

Figura 1 – Regência de aula



Fonte: Próprios autores

Na terceira e última aula do bloco foi feita no quadro a análise dos desenhos (croquis) que eles trouxeram de casa. Poucos alunos realizaram a atividade, mas houve aqueles que se esforçaram, mesmo havendo alguns erros, que fazem parte da aprendizagem. A análise coletiva de um croqui da escola desenhado no quadro, serviu de ensejo para a inserção de outros conceitos geográficos e elementos do mapa, como: título e a rosa dos ventos.

Figura 2 – Regência de aula

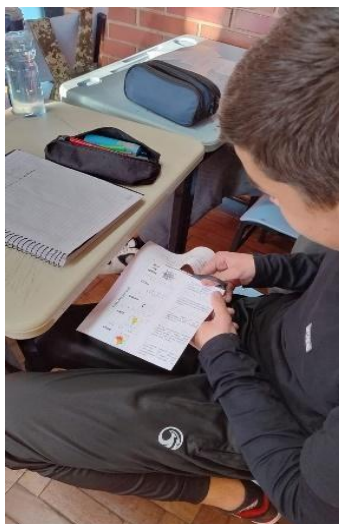


Fonte: Próprios autores

Dando sequência à aula, contou-se com a participação voluntária dos alunos convidados a irem à frente do quadro e interagindo com alguns mapas expostos, como o do: continente Africano, do Brasil (Figura 1) e do estado do Rio Grande do Sul. Nesta ocasião, os estudantes identificaram e indicavam os nomes dos elementos do mapa junto aos demais alunos que estavam sentados, em meio a perguntas do tipo: “que lugar você gostaria de conhecer?” associando ao

devido local no mapa, em meio a prática pedagógica foi possível explorar um conceito da geografia, o de lugar. A aula se encerrou com uma atividade de recortar e colar no caderno, que associava o conceito (texto) de cada elemento do mapa aos respectivos elementos (desenho) do mapa.

Figura 3 – Regência de aula



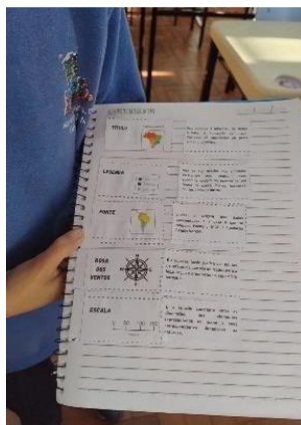
Fonte: Próprios autores

Finalizado o bloco de aulas, veio o momento de refletir sobre a prática, fato que também foi consignado em relatório enviado à coordenação. O primeiro aprendizado é que embora, conscientemente, saibamos que os alunos estão ali para aprender, a não resposta aos questionamentos gera frustrações momentâneas, que rapidamente se dissipam.

O segundo aprendizado foi: é necessário dar maior abertura aos alunos, ouvir o modo como eles explicam o que sabem. Compreender o modo como eles falam é o primeiro passo para construir com eles o léxico conceitual da Geografia, superando as noções espontâneas.

O terceiro aprendizado é que o bom resultado das tarefas de casa redonda de uma boa orientação prévia, pois há diferentes contextos ambientais e familiares, em alguns casos constatou-se a ausência total ou parcial de acompanhamento familiar em casa, que possa fazer uma mediação, há outros que não possuem o hábito de fazer atividades em casa. O resultado foi que apenas um número reduzido de alunos fez a atividade em casa. Todavia, optou-se por não abrir mão desse tipo de atividade, pois compreende-se que elas constituem mais um incentivo a autonomia do aluno.

Figura 4 – Produto visível da aprendizagem em sala de aula



Fonte: Próprios autores

Concluindo esse grande volume de atividades, aplicadas dentro de um bloco de apenas três aulas, o que fica mais evidente é que tal carga de trabalho em um curto espaço de tempo, ao invés de cooperar com a aprendizagem dos alunos, pode comprometê-la.

A aprendizagem é um processo artesanal, que demanda tempo de reflexão, espaço para expressão e manifestação livre dos alunos e varia de indivíduo para indivíduo. É necessário considerar que a ansiedade, a insegurança e as altas expectativas pela primeira regência de aula podem, por vezes, atrapalhar tanto o planejamento quanto às ações realizadas pelos discentes de licenciatura, a socialização das ansiedades e inseguranças junto aos demais colegas e professores nas reuniões do PIBID pode ser um meio de equilibrar as expectativas e um ambiente propício para partilhar dificuldades.

Os erros fazem parte do processo de formação docente, o que se precisa fazer é tirar lições aprendidas de tais experiências, aperfeiçoando as oportunidades futuras. Não se pode desconsiderar as contribuições da experiência vivida em sala de aula no âmbito do PIBID, na próxima seção o trabalho discorre, aprofundando esse raciocínio.

3. As contribuições do PIBID para a formação docente

Para começar, o Programa de Iniciação à Docência possibilitou a entrada de alunos de licenciatura em Geografia na escola durante os primeiros anos da formação. Observar o universo escolar, estando inserido nele é outra realidade, contribui para uma melhor apreensão das disciplinas pedagógicas da graduação que tem cunho mais teórico.

As observações em sala de aula, desde o início do programa, serviram como subsídio para conhecer a realidade dos alunos e de algumas turmas, bem como dos seus desafios, como: o

contexto socioeconômico de uma região de periferia da cidade, a cultura, o nível de alfabetização e as linguagens, sobretudo no caso dos alunos imigrantes estrangeiros que fazem parte da escola onde o se desenvolveu o campo. Por outro lado, houve a identificação de oportunidades, tendo em vista tratar-se de unidade escolar com muitos recursos materiais, a exemplo de uma rica biblioteca que conta também com mapas e globos, além de variedade de outros recursos pedagógicos de naturezas diversas, como notebooks e salas voltadas à realização de projetos sociais. Por fim, destaca-se a equipe de professores que contam com vasta experiência profissional, muitos dos quais também com sólida formação acadêmica. Sem a participação no programa teria sido mais difícil conhecer todo esse universo, considerando-se estar no início do curso.

Outra importante contribuição que se pode destacar são as atividades de leitura formativa proporcionadas pela coordenação do programa. Trata-se de textos que promovem reflexões essenciais à prática docente, como exemplo: Pereira e Castellar (2024) cuja contribuição para relembrar bases e fundamentos da prática docente que se propõe exercer nas regências pelo PIBID. Em uma passagem, as autoras expressam o seguinte raciocínio:

“Para que os estudantes possam pensar e raciocinar geograficamente, é indispensável a utilização de uma linguagem conceitual própria da Geografia, que articule termos específicos com os conteúdos e as práticas pedagógicas. [...] dar centralidade ao que de fato tem importância e é imutável, que são os princípios, categorias e conceitos da ciência geográfica.” Pereira e Castellar (2024, p. 11)

Professores de Geografia esperam que os alunos reflitam a partir de conceitos geográficos, como os conceitos de espaço, lugar, paisagem, região e território. Embora sejam palavras comuns, eles possuem acepção conceitual quando empregadas em contexto educacional e essa é uma das tarefas a serem cumpridas pelo ensino de Geografia.

No bloco de aulas de aulas que foi ministrado foi possível fazer uso de alguns desses conceitos, articulando as teorias por meio de atividades práticas, se tornando um motivo de satisfação poder promover aos estudantes uma educação significativa. Um mapa da América do Sul pode ser apenas um quadro decorativo, mas ganha novos contornos quando os alunos aprendem que as linhas internas representam os limites entre os estados (unidades da federação) do Brasil e as linhas externas são fronteiras, aquelas que devem ser resguardadas pelas forças armadas.

As reuniões periódicas do PIBID, entre integrantes e coordenadores contribuem para o desenvolvimento docente, por meio da discussão de textos, debates sobre situações práticas da realidade de sala de aula, orientações práticas sobre as observações e regências de aula, e um espaço que dá voz aos estudantes que estão iniciando a caminhada docente e ao mesmo tempo

estão cheios de dúvidas, inseguranças, aspirações.

A produção de produtos pedagógicos com foco na aprendizagem do aluno é uma oportunidade de refletir sobre práticas pedagógicas que se quer desenvolver, amadurecer o entendimento sobre o currículo da área e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como sobre tecer relações entre os componentes curriculares e objetivos didáticos, tais como as habilidades e competências a serem desenvolvidos.

Portanto, as atividades realizadas no âmbito do programa, são ferramentas que podem elevar a qualidade da formação docente, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de planejamento, reflexão e criticidade. Contribuem também para desenvolver e aperfeiçoar a desenvoltura oral e corporal do futuro profissional que se propõe a formar cidadãos a partir da escola. Além disso, a busca por conhecimentos pedagógicos e específicos da Geografia, leituras formativas, diálogo e orientação de professores mais experientes e a compreensão do contexto dos estudantes da escola são elementos essenciais à formação de qualidade. De outra forma, o não comprometimento com as atividades do Programa podem comprometer os objetivos esperados.

Considerações finais

As reflexões feitas sobre o universo escolar permitiram entender que, primeiro, a missão da escola não pode ser reduzida apenas a resolver os problemas da sociedade, sendo essa uma carga maior, que supera os limites desta instituição. A escola é um lugar para pensar e conviver, oferecer ambiente propício para a criatividade, para aprender e ensinar a “voar”. A relação professor-aluno passa muito pela responsabilidade do professor, que precisa construir um ambiente aberto ao diálogo, através da fé, do amor, da coragem, do respeito, fazendo florescer uma relação para além do conteúdo. A mediação do conteúdo de geografia, que tem como principal responsável o professor, afeta as dimensões: cognitiva, afetiva e social do aluno, indo muito além de um processo individual, mas algo construído de forma coletiva. Baseando em Turra (2007) pondera-se, também, que há critérios e variáveis de suporte à mediação, tais como as ideias de intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência, que foram propostos por Feuerstein.

O relato da experiência vivida se mostrou um importante instrumento de autorreflexão nesta etapa de formação docente, a escrita de tal relato proporcionou a identificação de erros e acertos, mas sobretudo de aprendizados. Além de apontar possíveis caminhos para a melhorias das práticas realizadas qualificando-as em prol do que se quer os alunos alcancem. Entender os sujeitos da aprendizagem, suas linguagens e seu contexto cultural, se torna um foco necessário frente ao olhar do educador, as individualidades de cada aluno precisam falar mais alto do que a

necessidade individual do educador. Esse raciocínio traz à memória uma fala de Gikovate (2002, p. 79.) “O professor não deve fazer nada em nome de sua própria glória: ela será sempre indireta, decorrente do sucesso de seus alunos”

Refletir sobre as contribuições do PIBID, a partir das atividades desenvolvidas, fortaleceu a importância do Programa como suporte na formação docente no curso de licenciatura, engrandeceu o compromisso não só dos docentes, mas também de discentes para uma formação de qualidade, visto que não havendo compromisso na devida medida pode se comprometer a eficácia do Programa, não alcançando os objetivos esperados. Ficou notório que o Programa pode contribuir no desenvolvimento das capacidades de planejamento, reflexão, criticidade e desenvoltura em sala de aula, aperfeiçoando o fazer pedagógico do futuro profissional.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antônio. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749/16843> Acesso em 24 nov 2025.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. 11ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia**. Cadernos Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 nov 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIKOVATE, Flávio. **A Arte de Educar**. 2ª. Ed. São Paulo, MG Editores, 2002.

HAN, B. C. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HAN, B. C. **No enxame: perspectiva do digital**; tradução de Lucas Machado. - 2ª reimpressão - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; MOTA, Rafael Silveira da. **Desvalorização profissional dos professores**. Revista Latino-Americana de Estudos Científico - RELAEC. V. 03, N.13 Jan./Fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/index>

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Fundamentos do Raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-30, jan./dez., 2024.

BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues; DE MACEDO, Keila Márcia Ferreira; DA SILVA, Francis Borges; SILVA, Márcio Rodrigues; REZENDE DE SOUZA, Ana Lúcia. **A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis, Jataí-GO. v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/40868> Acesso em: 24 nov. 2025.

SANGRÁ, Albert; CATASUS, M. G.; BEHAR, P. A. **Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 26, p. 9-16, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. São Paulo, Edusp, 1996.

TURRA, Neide Catarina. **Reuven Feuerstein: A Experiência de Aprendizagem Mediada: Um Salto para a Modificabilidade Cognitiva e Estrutural**. Educere et Educare, São Paulo-SP. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. p. 297-310 Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671/1358> Acesso em: 27 dez. 2025.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Tradução de Leda Beck. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Recebido em: 15 dez. 2026.
Aprovado em: 03 ago. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

A dualidade do aprender e ensinar no PIBID: reflexões de um licenciando em Filosofia

Carlos Castillo Berger¹

RESUMO: O artigo tem como objetivo relatar experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da perspectiva do autor como licenciando em Filosofia. Por meio de práticas que envolveram experiências sensoriais, metodologias lúdicas, atividades corporais e simulações de dilemas ético-políticos, buscou-se refletir sobre os desafios da docência, a horizontalidade da relação professor-aluno e os limites e possibilidades do ensino de filosofia na educação básica. Conclui-se que o PIBID se configura como um espaço privilegiado de formação docente ao articular teoria e prática e ao evidenciar a dimensão ética nas experiências corporais e no diálogo para o processo educativo.

Palavras-chave: PIBID; ensino de filosofia; ética;

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública de grande relevância para a formação inicial de professores, ao possibilitar que estudantes de licenciatura vivenciem o cotidiano escolar antes da conclusão do curso. Essa inserção favorece não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a reflexão crítica sobre o papel do professor, a relação com os estudantes e as metodologias adotadas no ensino.

O presente relato apresenta experiências desenvolvidas durante o segundo semestre de 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental América, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, localizada na Rua Padre Ângelo Costa, nº 175, bairro São José. As atividades foram realizadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental cujos estudantes apresentavam comportamento indisciplinado, possivelmente fruto de uma vulnerabilidade social oriunda de uma região com baixa presença de estruturas públicas. As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas pelo autor no âmbito do PIBID, com acompanhamento do professor supervisor João Francisco Rodrigues, que ofereceu orientação e incentivo para o planejamento e a condução das aulas. Os bolsistas do PIBID atuavam em duplas, sendo cada dupla vinculada a uma turma da escola. Em relação à minha dupla, após escolhido o tema, cada licenciando desenvolvia sua intervenção pedagógica, razão pela qual as experiências aqui relatadas correspondem exclusivamente à prática docente do autor.

No ensino de Filosofia, tais desafios se intensificam, pois a disciplina exige constante mediação entre conceitos abstratos e a experiência concreta dos alunos. Compartilhar práticas pedagógicas

¹Estudante de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

alternativas pode contribuir para ampliar o repertório metodológico de licenciandos e professores, favorecendo o despertar do interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos. A relevância deste relato para a comunidade acadêmica reside, portanto, na oportunidade de discutir o corpo e a ludicidade como disparadores do pensamento conceitual, oferecendo alternativas didáticas replicáveis no Ensino Fundamental.

Diante disso, este artigo tem por objetivo relatar e analisar experiências pedagógicas desenvolvidas durante a participação no PIBID, com ênfase nas tentativas de horizontalidade da relação professor-aluno e na emergência do diálogo subjetivo como processo educativo. Para melhor conduzir essa reflexão, o texto está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, as seções 2 e 3 abordam as vivências sensoriais e corporais baseadas no espanto e na percepção do tempo-espaço. A seção 4 aprofunda a discussão sobre a horizontalidade na relação pedagógica a partir de práticas físicas. A seção 5 detalha o uso de metodologias lúdicas no ensino de Filosofia, seguida pelas considerações finais que sintetizam os aprendizados alcançados.

O espanto, o corpo e a experiência sensível do filosofar

Uma das primeiras experiências desenvolvidas teve como objetivo introduzir nos alunos a noção de que o filosofar tem origem no espanto e na investigação sensível do mundo. Como afirma Aristóteles, “foi pelo espanto que os homens começaram a filosofar” (thaumázein), diante do que lhes parecia estranho ou incompreensível (ARISTÓTELES, 2002, Met. I, 982b).

Para alcançar a exposição conceitual, busquei proporcionar uma vivência concreta que mobilizasse os sentidos e o corpo. Antes do início da aula, foram escondidas balas de goma sob os assentos das cadeiras. Após uma breve explicação sobre o papel dos sentidos na construção do conhecimento e sobre o espanto como princípio do pensamento filosófico, foi sugerido que um dos alunos investigasse sua cadeira colocando a mão sob o assento. Para a surpresa deste, ali existiam balas de goma. O rosto dos alunos evidenciou a surpresa e, em ato contínuo, um após o outro foram investigando sob seus assentos e se surpreendendo com a descoberta.

Esta prática comprovou que o corpo desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. Da mesma forma sustenta Merleau-Ponty, “o corpo não é um objeto no mundo, mas o meio pelo qual temos acesso a ele” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 203). O espanto deixou de ser apenas um conceito teórico para se tornar uma experiência vivida, demonstrando que o pensamento filosófico emerge, muitas vezes, dos fatos cotidianos.

A experiência do tempo e do espaço através dos sentidos

Em outra atividade, busquei trabalhar a percepção do tempo e do espaço de forma lúdica, por

meio de uma experiência sensorial e corporal. Os alunos foram convidados a apoiar as mãos sobre as mesas, fechar os olhos, relaxar o corpo e confiar nos colegas ao seu redor, pois sem a visão, nos tornamos vulneráveis. Em seguida, solicitou-se que direcionassem a atenção para os sons mais longínquos.

A proposta teve como objetivo suspender o ritmo acelerado do cotidiano escolar e fortalecer uma escuta atenta, capaz de deslocar os alunos de um tempo cronológico para um tempo vivido, assim como Bergson compreende o tempo não como sucessão homogênea de instantes, mas como duração, isto é, “uma continuidade indivisível de estados de consciência” (BERGSON, 1999, p. 76).

Ao privar-se da visão e ampliar a atenção auditiva, o espaço deixou de ser percebido apenas como dimensão visual e passou a ser experimentado como um meio subjetivo no qual o sujeito se encontra imerso. Observou-se que esta atividade produziu um estado maior de concentração e silêncio reflexivo, criando condições para que os alunos experimentassem o tempo não como uma sucessão de imagens, mas como uma duração, e o espaço não como algo externo, mas como presença compartilhada.

Tal vivência revelou-se fecunda para discussões filosóficas posteriores, demonstrando que a compreensão pode surgir da experiência antes da formação do conceito. Ademais, a exigência de confiança mútua reforçou a dimensão subjetiva da atividade, evidenciando que o pensamento filosófico não se constrói isoladamente, mas no encontro com o outro e na disposição de se expor na experiência, em consonância com a concepção freireana de educação como prática dialógica e relacional (FREIRE, 1996).

Horizontalidade da relação pedagógica por meio de práticas corporais

Antes da descrição da atividade, convém mencionar que, na perspectiva freireana, a educação constitui uma prática fundamentalmente dialógica. A expressão horizontalidade, presente neste artigo, consiste no reconhecimento do estudante como sujeito ativo e epistêmico no processo educativo. Essa postura preserva, contudo, a autoridade legítima do professor, diferenciando-a radicalmente do autoritarismo (FREIRE, 1996; FREIRE, 2018). É sob essa compreensão de que o diálogo nivela os sujeitos na busca pelo conhecimento, sem anular o papel docente, que as experiências descritas a seguir procuraram aproximar professor e alunos por meio de uma mediação corpórea.

Na tentativa de reduzir a distância hierárquica tradicional entre professor e aluno, propôs-se uma prática pedagógica baseada em uma experiência corporal compartilhada. A atividade consistiu em um desafio simples: professor e alunos se colocaram em igualdade de condições físicas para verificar quem conseguiria realizar o maior número de apoios ao solo (flexões de braço). A proposta não foi apresentada como uma avaliação física ou competitiva, mas como uma vivência comum, na qual todos os corpos presentes se expunham, simetricamente, ao esforço, ao cansaço e aos próprios limites.

Desde o início da atividade, a relação pedagógica foi deslocada de seu eixo tradicional. O professor deixou de ocupar o lugar estrito daquele que apenas observa, avalia ou orienta de pé, passando

a participar da mesma experiência física que os alunos no chão da sala. Essa participação direta produziu um ambiente de interação mais horizontal, no qual o risco do erro, o incentivo mútuo e a observação dos limites corporais criaram vínculos imediatos de empatia entre os envolvidos.

No decorrer da prática, tornou-se evidente que o sentido da atividade não residia no desempenho quantitativo, mas no enfrentamento do desafio em si. A reflexão coletiva posterior permitiu explicar que o mérito pedagógico não estava no resultado numérico, mas na disposição de cada participante em se entregar à experiência, confrontando o próprio cansaço, a frustração e o desejo de desistir.

Esta vivência corporal foi relacionada à ética aristotélica, segundo a qual a virtude não se define pelo excesso ou pela falta, mas pelo justo meio, encontrado na ação concreta e no hábito (ARISTÓTELES, 1984, EN II, 6, 1106b). Assim, o desafio dos apoios tornou-se uma metáfora existencial, permitindo aos alunos compreenderem que, tal como a vida e o pensamento, o valor da experiência não se encontra necessariamente no ponto de chegada, mas no modo como se enfrenta o percurso. Essa vivência abriu espaço para discussões filosóficas profundas sobre esforço, sentido, finitude e finalidade, aproximando o conteúdo abstrato da experiência concreta do estudante. Deste modo, apoiado na ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção (FREIRE, 2018), a prática corporal mostrou-se um potente instrumento pedagógico para a horizontalidade ao revelar que o aprendizado pode emergir da totalidade do corpo, de desafios compartilhados e da experiência vivida, e não apenas do discurso teórico puramente verbalista.

Metodologias lúdicas, ética e os limites da horizontalidade

Com o intuito de tornar o ensino mais participativo e dinâmico, adotou-se uma metodologia lúdica para o ensino dos mitos indígenas por meio do jogo criado pelo doutor em História Silvio Romero Martins Machado. O material, intitulado Mitologia Tupi-Guarani, é composto por cinquenta e quatro cartas organizadas como um jogo da memória, no qual cada personagem é associado à sua respectiva descrição cosmológica. Entre as figuras representadas encontram-se Nhanderu (deus criador), Tau (espírito do mal), Boiúna (cobra gigante), Kurupi (senhor da fertilidade), Caipora (guardião das florestas), Anhangá (protetor da natureza) e Caá-Yari (deusa da erva-mate), entre outras pertencentes ao rico universo mitológico tupi-guarani (Figura 1 e Figura 2).



Fonte: o autor

Antes do início da atividade, apresentou-se aos estudantes uma breve contextualização teórica sobre a importância da mitologia tupi-guarani para a formação cultural brasileira e sobre a finalidade pedagógica do jogo. Durante a dinâmica, que dividiu a turma em pequenos grupos ao redor das mesas, o autor optou por assumir estritamente a função de mediador e conselheiro ético, administrando o tempo e esclarecendo as regras, sem participar ativamente como jogador. Essa decisão de não jogar junto justificou-se pela necessidade de garantir uma observação sensível do processo e manter a sustentação da autoridade pedagógica, uma vez que a horizontalidade total, se confundida com o desaparecimento da mediação adulta, pode desestruturar o ambiente de aprendizagem.

Essa necessidade de mediação confirmou-se de forma prática: após algumas rodadas, constatou-se que alguns estudantes haviam marcado discretamente o verso das cartas para obter vantagem ilícita no jogo. O flagrante da trapaça permitiu suspender momentaneamente a ludicidade e introduzir a moral do dever em Kant, segundo a qual a ação propriamente ética não depende do interesse pessoal ou da vantagem obtida, mas do respeito imperativo à norma que pode ser universalizável (KANT, 2007). Perguntou-se aos alunos se o jogo continuaria divertido ou possível se todos decidissem universalizar o ato de trapacear, o que gerou um silêncio reflexivo imediato.

O episódio evidenciou de forma cabal que práticas horizontalizadas ou lúdicas não eliminam por si só, comportamentos antiéticos ou conflitos. Pelo contrário, o ocorrido ressaltou a necessidade imperiosa de que o professor mantenha seu papel de mediação estruturante, associando o erro e o desvio à reflexão ética viva e à responsabilidade coletiva. Embora Freire não utilize exhaustivamente o termo horizontalidade, o conceito pulsa na sua defesa de uma relação dialógica, não vertical e não bancária, sempre mediada por uma autoridade ética. Conforme argumenta o autor, a prática educativa democrática não prescinde de autoridade; exige, antes, uma autoridade eticamente fundada, que se posiciona de forma firme contra o autoritarismo e o *laissez-faire*, comprometendo-se rigorosamente com a formação

da autonomia e da responsabilidade dos educandos (FREIRE, 1996).

Dilemas ético-políticos e fundamentação filosófica

Ao final do semestre, desenvolveu-se uma atividade voltada para a reflexão ética e política por meio da simulação de um dilema moral. Foram selecionados sete alunos para representarem náufragos em um bote à deriva, cuja proximidade de uma tempestade exigia que um dos indivíduos fosse atirado ao mar para que os demais pudessem sobreviver.

Apresentaram-se quatro métodos possíveis de tomada de decisão: a ditadura, representada pelo capitão do navio naufragado; a tirania, representada pelo atleta que possuía mais força física que os demais; o sorteio; e o modelo democrático. O grupo optou pela via democrática e, após a votação e escolha do sacrificado, os sobreviventes fictícios que retornaram à terra foram submetidos a um julgamento simulado promovido pela população, esta representada pelo restante dos alunos da turma.

A análise do debate revelou que a escolha realizada pelos estudantes não se fundamentou na ética aristotélica do justo meio, tampouco na moral kantiana do dever absoluto. A decisão orientou-se, flagrantemente, por uma orientação utilitarista, focada na maximização do bem-estar geral e na minimização do dano para o maior número de pessoas, conforme propõe Stuart Mill (Mill, John Stuart, 2000). A atividade cumpriu com êxito o papel de articular a experiência concreta e a teoria filosófica, fortalecendo a postura argumentativa e crítica dos alunos.

Considerações finais

As experiências vivenciadas no âmbito do PIBID evidenciam que o processo educativo envolve, indissociavelmente, dimensões conceituais, corporais, éticas e afetivas. A tentativa de horizontalizar a relação professor-aluno, especialmente por meio de práticas físicas e interativas, revelou-se um caminho fértil para a emergência da empatia e do diálogo subjetivo em sala de aula.

Ao longo desse percurso formativo, tornou-se evidente que a horizontalidade da relação pedagógica não significa a supressão ou o esvaziamento da autoridade docente. Pelo contrário, trata-se de sua ressignificação como mediação ética e dialógica, capaz de criar condições estruturantes para que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, sem que o professor abdique de sua responsabilidade pedagógica e de seu papel de orientador.

As atividades desenvolvidas também demonstraram que intervenções simples — como o uso do próprio corpo, o recurso a jogos educativos da memória ou a simulação de dilemas morais — possuem o potencial de aproximar conteúdos filosóficos abstratos da realidade vivida pelos estudantes. Essas metodologias alternativas despertam maior interesse pela disciplina e favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico autônomo na Educação Básica.

Por fim, este percurso consolidou a compreensão de que o professor não ocupa o lugar de detentor absoluto do saber, mas de um mediador que cria possibilidades para a experiência viva do pensamento. Assim o PIBID se configura como um espaço fundamental de formação docente, no qual o ensinar e o aprender se entrelaçam de modo indissociável, reafirmando o compromisso ético, político e transformador da educação filosófica.

Referências

- ARISTÓTELES. Metafísica. Tradução de Giovanni Reale. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- BERGSON, Henri. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- MILL, John Stuart. Utilitarismo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

*Recebido em: 30 dez.2025.
Aprovado em: 08 ago.2026.*

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor

Avaliação diagnóstica de escrita de palavras no PIBID Alfabetização

Diagnostic assessment of word writing in the PIBID Alfabetização

Evaluación diagnóstica de la escritura de palabras en el PIBID Alfabetización

Renata Sperrhake¹
 0000-0002-1886-3344
Marina Quadrado Salva²
 0009-0006-0084-8476
Marina Rodrigues Alves da Silva³
 0009-0009-4698-5996
Elisa Henriques da Motta⁴
 0009-0003-3972-2713
Mariana Maia Guedes⁵
 0009-0007-7178-7583
Luísa da Silva Machado⁶
 0009-0003-0174-3615
Kili Müller da Silva⁷
 0009-0003-8163-5808

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise de avaliações diagnósticas de escrita realizadas no Pibid Alfabetização, subprojeto ligado ao Curso de Pedagogia da UFRGS, que engloba turmas do último ano da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em três escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. A avaliação consistiu na proposta de escrita de 4 palavras e 1 frase (Ferreiro; Teberosky, 1985), seguida da escrita do próprio nome pela criança e da leitura de cada palavra. Apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos da avaliação tendo como foco 5 turmas do núcleo EMEF João Goulart, sendo: 1 turma de Educação Infantil; 2 turmas de 1º ano e 2 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Com base nessa análise, traçamos o perfil de cada uma das turmas em relação à escrita de palavras e apropriação do sistema de escrita alfabética. O mapeamento dos conhecimentos prévios dos estudantes é fundamental para a delimitação do planejamento e das intervenções pedagógicas, de modo que estes sejam os mais adequados possíveis a cada turma e a cada criança. A realização das testagens

¹ Doutora em Educação (UFRGS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/PPGEDU). E-mail: renata.sperrhake@gmail.com

² Pedagoga (UFRGS) e Especialista em Alfabetização e Letramento (UniRitter). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. E-mail: marina.salva40@gmail.com

³ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marinamras@gmail.com

⁴ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: elisamotta.ufrgs@gmail.com

⁵ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: guedesmariana2005@gmail.com

⁶ Pedagoga (UFRGS). Professora da

⁷ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: kilinai@hotmail.com

proporcionou aprendizagens para as pibidianas no que se refere ao trabalho pedagógico realizado no âmbito das turmas de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; avaliação diagnóstica; Pibid UFRGS.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of diagnostic writing assessments conducted within the Pibid Alfabetização, a subproject linked to the Pedagogy program at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The project encompasses classes from the final year of Early Childhood Education, as well as the 1st and 2nd grades of Elementary School, across three schools in the municipal public school system of Porto Alegre. The assessment consisted of a task requiring the writing of four words and one sentence (Ferreiro & Teberosky, 1985), followed by the children writing their own names and reading each word. We present the quantitative and qualitative results focusing on five classes at the EMEF João Goulart hub: one Early Childhood Education class, two 1st-grade classes, and two 2nd-grade classes. Based on this analysis, we outlined the profile of each class regarding word writing and the appropriation of the alphabetic writing system. Mapping students' prior knowledge is fundamental for defining planning and pedagogical interventions, ensuring they are as suitable as possible for each class and each child. Conducting these assessments provided significant learning experiences for the student-teachers regarding pedagogical work in literacy classes.

KEYWORDS: Reading and writing initial learning; diagnostic assessment; Pibid UFRGS.

RESUMEN: Este trabajo presenta un análisis de evaluaciones diagnósticas de escritura realizadas en el marco del Pibid Alfabetización, subproyecto vinculado a la Carrera de Pedagogía de la UFRGS, que abarca grupos del último año de Educación Infantil, así como 1.er y 2.º año de Enseñanza Fundamental, en tres escuelas de la red municipal de enseñanza de Porto Alegre. La evaluación consistió en la propuesta de escritura de cuatro palabras y una frase (Ferreiro; Teberosky, 1985), seguida de la escritura del propio nombre por parte del niño y de la lectura de cada palabra. Se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación, centrándose en cinco grupos del núcleo EMEF João Goulart, a saber: un grupo de Educación Infantil; dos grupos de 1.er año y dos grupos de 2.º año de Enseñanza Fundamental. A partir de este análisis, se trazó el perfil de cada uno de los grupos en relación con la escritura de palabras y la apropiación del sistema de escritura alfabética. El mapeo de los conocimientos previos de los estudiantes resulta fundamental para la delimitación de la planificación y de las intervenciones pedagógicas, de modo que estas sean lo más adecuadas posible para cada grupo y cada niño. La realización de las pruebas proporcionó aprendizajes a las becarias del Pibid en lo referente a la labor pedagógica realizada en el ámbito de los grupos de alfabetización.

PALABRAS CLAVE: alfabetización; evaluación diagnóstica; Pibid UFRGS.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma análise de avaliações diagnósticas de escrita realizadas no Pibid Alfabetização, subprojeto ligado ao Curso de Pedagogia da UFRGS. O Pibid Alfabetização tem como objetivo, entre outros, inserir as bolsistas na docência em turmas de Alfabetização, de modo gradual, a partir do desenvolvimento de planejamentos didático-pedagógicos com vistas à apropriação, pelas crianças, do princípio alfabético e integração dessa aprendizagem às habilidades de letramento. O Pibid Alfabetização se realiza em turmas do último ano da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em três escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre: EMEF José Loureiro da Silva, EMEF Pres. João B. M.

Goulart e EMEF Morro da Cruz, consolidando uma parceria entre a universidade e a educação básica. Dentre as atividades realizadas pelas pibidianas em 2025 estava a proposta de avaliação diagnóstica de escrita de palavras, aplicada em todas as 18 turmas nas quais o subprojeto atua, a fim de identificar a etapa de apropriação do sistema de escrita em que os/as estudantes se encontram. Essa avaliação consistiu na proposta de escrita de 4 palavras e 1 frase (Ferreiro; Teberosky, 1985), seguida da escrita do próprio nome pela criança e da leitura de cada palavra. Para este texto, apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos da avaliação realizada tendo como foco as 5 turmas do núcleo EMEF João Goulart, sendo: 1 turma de Educação Infantil; 2 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e 2 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Com base nessa análise, traçamos o perfil de cada uma das turmas deste núcleo no que se refere à escrita de palavras e apropriação do sistema de escrita alfabética. O mapeamento dos conhecimentos prévios dos estudantes é fundamental para a delimitação do planejamento e das intervenções pedagógicas, de modo que estes sejam o mais adequado possível a cada turma e a cada criança. A realização das testagens de escrita auxiliou neste mapeamento e proporcionou aprendizagens para as pibidianas no que se refere ao trabalho pedagógico realizado no âmbito das turmas de alfabetização, especialmente no que se refere à realização de uma avaliação diagnóstica de escrita

Avaliação Diagnóstica na Alfabetização

A avaliação diagnóstica cumpre um importante papel na organização dos processos de ensino, especialmente na alfabetização. Identificar os conhecimentos prévios das crianças, a partir de instrumentos e práticas avaliativas, permitirá que a professora selecione as habilidades e os objetivos que precisa desenvolver no trabalho pedagógico de modo a garantir a aprendizagem da leitura e da escrita pelos estudantes. Nesse sentido, de acordo com Soares (2020, p.310) “[...] usamos diagnósticos com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são “sintomas” que nos permitem definir e orientar a intervenção”.

Do ponto de vista conceitual,

Um conjunto expressivo da literatura denomina diagnóstica a avaliação realizada no início de determinado momento da escolaridade, visando à apreensão de aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino (Rocha, 2014 s/p.).

A partir desse entendimento, as pibidianas tiveram como tarefa realizar uma avaliação diagnóstica de escrita de palavras, que consistiu na proposta de escrita de 4 palavras e 1 frase (Ferreiro; Teberosky, 1985), seguida da escrita do próprio nome pela criança e da leitura de cada palavra. Tal avaliação foi realizada nas turmas de Jardim B, da Educação Infantil; 1º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Fundamental das três escolas municipais nas quais o programa atua. Para este trabalho, iremos analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica realizada em uma das escolas, a EMEF Pres. João B. M. Goulart.

A avaliação diagnóstica, na alfabetização, auxilia a professora alfabetizadora a identificar as habilidades e conhecimentos já dominados pelas crianças, o que leva ao mapeamento daquilo que precisa ser alvo de ensino. Nesse sentido, uma avaliação diagnóstica adequada e eficiente é capaz de atuar de forma produtiva na organização do trabalho pedagógico na alfabetização, capacitando a professora a fazer escolhas metodológicas e didáticas quais ajustadas aos níveis e aos conhecimentos das crianças, o que, em geral, tende a tornar mais efetivo o processo de ensino.

Contextualização da Escola e das Turmas

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart foi fundada em 1987, inicialmente funcionando no Centro Comunitário da Vila Elizabeth. Sua inauguração oficial ocorreu em março de 1988, com o nome de Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), oferecendo atendimento em turno integral. Em 1990, passou a se chamar EMEF Presidente João Goulart, tornando-se uma escola regular.

A escola valoriza a gestão democrática e busca uma educação de qualidade, com foco na formação cidadã. Conta com diversos espaços pedagógicos, como biblioteca, Sala de Recursos, laboratórios de aprendizagem, inovação tecnológica e informática, além de uma equipe multidisciplinar comprometida com o processo educativo.

A organização do ensino na Escola Municipal Presidente João Belchior Marques Goulart está fundamentada em uma concepção de educação que valoriza a cultura, o acolhimento e o desenvolvimento integral dos estudantes. A prática pedagógica está voltada mais ao “como ensinar” do que ao “o que ensinar”, buscando metodologias que promovam aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas.

A escola trabalha com projetos interdisciplinares baseados em temas do cotidiano e nos

interesses dos alunos, articulando os conteúdos obrigatórios a temas transversais como ética, meio ambiente, diversidade cultural e cidadania. O planejamento e a prática docente são guiados por uma abordagem construtivista, em que o aluno é visto como sujeito ativo de sua aprendizagem. A metodologia de projetos busca integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, desenvolvendo autonomia, participação e reflexão crítica dos estudantes. O professor, concursado para tal, planeja, executa, avalia e registra as atividades do processo educativo numa perspectiva coletiva e integradora.

A EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart possui uma estrutura física organizada de forma a garantir acessibilidade, conforto, segurança e funcionalidade, atendendo às normas legais (Resolução 008/06 do CME e Código de Edificações de Porto Alegre). A escola dispõe de espaços amplos e adequados ao desenvolvimento pedagógico e à convivência, como salas de aula com mobiliário compatível com a faixa etária, biblioteca, laboratórios (Informática, Ciências e Aprendizagem), quadras poliesportivas, refeitório, sala de artes e de recursos para educação especial. Também conta com ambientes administrativos e de apoio pedagógico, como sala dos professores, coordenação, orientação pedagógica, cozinha equipada e banheiros adaptados. Todos esses espaços são organizados de forma a favorecer a autonomia dos alunos, o bem-estar e o desenvolvimento das atividades escolares de maneira inclusiva e sustentável.

A escola, localizada no bairro Sarandi, na zona norte de Porto Alegre, foi extremamente afetada pela enchente que atingiu o estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024. A água chegou a atingir 3 metros de altura e danificou todo o primeiro andar da escola, afetando salas de aula, a biblioteca, o refeitório, sala dos professores, diretoria, secretaria, entre outros espaços e materiais (Bartz, 2024). Com o trabalho incansável da comunidade escolar e voluntários, a escola conseguiu retomar as atividades na sede, e ainda permanece em reforma espaços e reconstrói materiais danificados.

Desde julho de 2025 a EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart voltou a oferecer atendimento em turno integral, recebendo estudantes das 8h às 17h e trabalhando com aulas multidisciplinares, além das refeições e descanso. As turmas foram reorganizadas para instalar o turno integral, que passou a atender uma turma em cada ano escolar. O Pibid passou a atender 1 turma integral de 1º ano.

O PIBID Alfabetização, da UFRGS, é constituído como um subprojeto ligado à formação oferecida pelo Curso de Pedagogia. Este programa possui como um de seus objetivos

centrais promover a inserção supervisionada dos estudantes bolsistas na prática docente, especificamente em turmas focadas no processo de alfabetização. Essa atuação visa aprimorar a capacitação dos educadores em formação na universidade e aumentar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas da educação básica. A inserção se concretiza através da aplicação de planejamentos didático-pedagógicos que buscam a aquisição do princípio alfabético pelas crianças, de maneira que esta aprendizagem esteja alinhada com o desenvolvimento das habilidades essenciais de letramento.

As atividades do Pibid Alfabetização são realizadas em etapas em que os alunos estão no processo de alfabetização, incluindo o último ano da Educação Infantil, o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental.

Descrição da realização da testagem

A testagem denominada “4 Palavras e 1 Frase”, baseada nos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), foi aplicada nas turmas: Jardim B da Educação Infantil, turmas 11, 12, de primeiro ano, e turmas 21 e 24, de segundo ano do Ensino Fundamental. O procedimento envolveu a seleção de quatro palavras e uma frase, organizadas a partir de um mesmo campo semântico e escolhidas de modo a possibilitar a análise das hipóteses de escrita das crianças.

O campo semântico definido foi “Animais”, por se tratar de um universo familiar às crianças, favorecendo o engajamento, a compreensão e a mobilização de conhecimentos prévios. As palavras escolhidas foram: sapo, elefante, formiga e boi, seguidas da frase “O sapo come mosquito.”

A palavra *sapo*, dissílaba e formada por sílabas simples do tipo consoante-vogal, permite observar se a criança atribui valor sonoro a cada sílaba e se representa cada uma com uma letra, aspecto central para identificar a passagem do nível pré-silábico para o silábico. Já *elefante*, por ser uma palavra polissílaba, desafia as crianças que estão na hipótese silábica, pois nesse nível elas costumam representar cada sílaba com apenas uma letra. Assim, ao tentar escrever uma palavra longa, é comum que usem poucas letras (por exemplo, quatro para as quatro sílabas), o que permite observar como articulam a relação entre a fala e a escrita. Sua complexidade auxilia, ainda, na identificação da hipótese silábico-alfabética, quando começam a surgir correspondências sonoras mais detalhadas e combinações entre letras isoladas e sílabas. Além disso, também possui uma nasalização, aspecto que se mostra uma dificuldade para as crianças no início da compreensão do sistema alfabético.

A palavra *formiga*, trissílaba, contribui para analisar a coerência entre número de sílabas e quantidade de letras utilizadas, além de permitir observar como a criança lida com a relação entre tamanho real do animal e extensão da palavra — uma associação frequentemente mobilizada nas primeiras hipóteses de escrita. Essa palavra também evidencia se já há preocupação com diferenciação de grafismos e com a utilização de uma quantidade mínima de letras, conforme apontado por Ferreiro e Teberosky (1985). Por fim, *boi*, uma palavra monossílaba, explicita o desafio de representar vocábulos muito curtos; muitas crianças tendem a ampliá-los com letras adicionais para que “pareçam” uma palavra, o que permite identificar indícios da transição entre as hipóteses silábica e alfabética, marcada pela necessidade de análise fonêmica mais refinada.

A frase utilizada na testagem “*O sapo come mosquito*” foi elaborada de modo a incluir a primeira palavra já apresentada às crianças, permitindo verificar se elas mantêm ou modificam sua forma de escrita, o que contribui para analisar a estabilidade de suas hipóteses. Além disso, a frase combina palavras curtas e longas e permite observar como a criança organiza a escrita no papel, especialmente o uso dos espaços entre as palavras e a ideia de que a frase é uma unidade maior que cada palavra isolada.

Níveis de escrita no Pibid Alfabetização

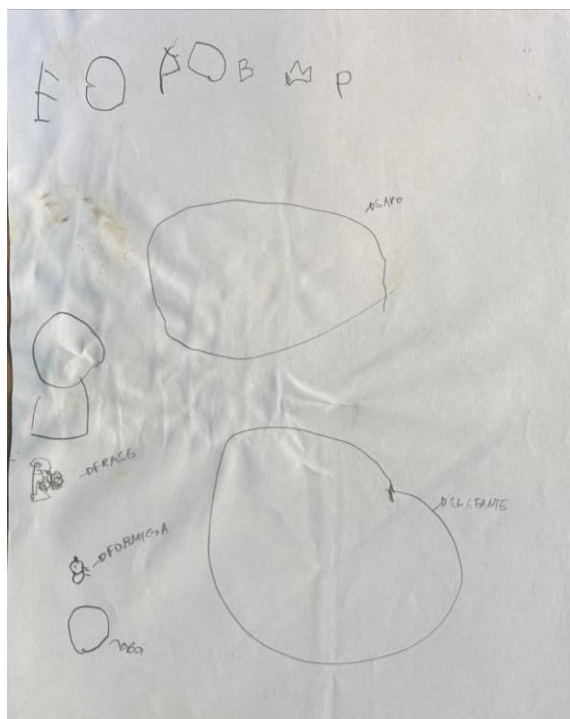
Classificamos e analisamos as escritas realizadas pelas crianças a partir da Psicogênese da Língua Escrita, que se constitui no referencial teórico fundamental para a compreensão dos processos de apropriação da escrita pelas crianças. A pesquisa, desenvolvida na década de 1970 por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da epistemologia genética de Jean Piaget, propunha que crianças entre 4 e 6 anos, falantes da língua espanhola e ainda não alfabetizadas, escrevessem palavras e pequenas frases, que revelaram que a criança constrói ativamente hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Segundo as autoras, “A escrita não é um código de transcrição da fala, mas um sistema de representação que a criança precisa reconstruir intelectualmente” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 18). Isso significa que a aprendizagem da escrita não se reduz à aquisição mecânica de letras e sons, mas envolve um complexo processo de reflexão sobre a língua escrita enquanto sistema de representação. A Psicogênese da escrita nos mostra o processo pelo qual a criança vai compreendendo a escrita como representação da fala, identificando várias etapas, que dão suporte e fundamentação para o processo de alfabetização. Ela “esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua

progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 18).

Esse processo de aquisição se organiza em níveis psicogenéticos (pré-silábico, silábico - sem valor sonoro e com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético), que estão apresentados a seguir com exemplos de escritas obtidas na aplicação das avaliações diagnósticas do PIBID Alfabetização.

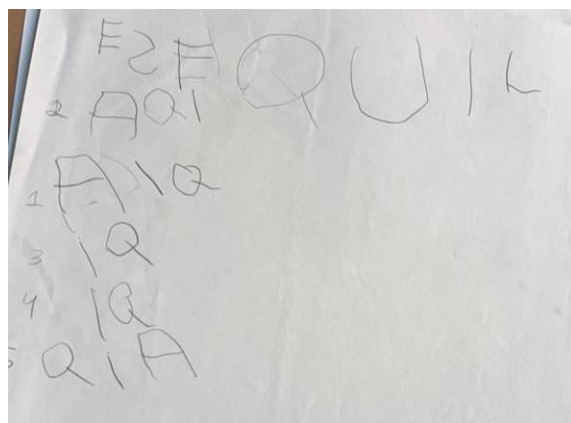
No nível pré-silábico, a criança ainda não estabelece relação entre a fala e a escrita. Nesse estágio, a criança acredita que escrever é representar o objeto em si, e não a palavra que o nomeia, utilizando na sua escrita rabiscos, garatujas e letras sem relação com os sons da fala. A escrita é concebida como um objeto simbólico independente da oralidade, cujo valor reside na sua aparência gráfica. É importante destacar que dois critérios são recorrentes neste nível: o critério quantitativo (no qual a criança considera necessário um número mínimo de caracteres para que algo possa ser “lido”) e o critério qualitativo (no qual a criança varia os sinais gráficos na sua escrita, entendendo que letras iguais não podem representar coisas diferentes).

Figura 1: Escrita pré-silábica - Exemplo 1



Fonte: As autoras

Figura 2: Escrita pré-silábica - Exemplo 2



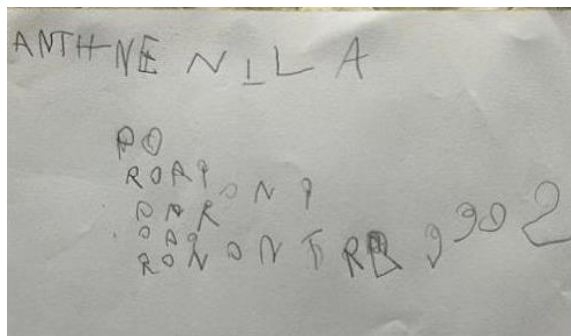
Fonte: As autoras

À esquerda, no Exemplo 1 de escrita pré-silábica, obtida no JB, na qual a criança registra desenhos para a escrita das palavras *formiga*, *boi* e para a escrita da frase (*O sapo come mosquito*). À direita, exemplo de escrita pré-silábica também obtida no JB, na qual a criança registra letras arbitrárias para a escrita das palavras e da frase. Podemos notar uma predominância das letras do nome da criança, registrando em vários momentos as letras Q e I, ainda não demonstrando o critério qualitativo da variedade de caracteres.

O nível silábico marca o início do estabelecimento de relações entre a fala e a escrita. A criança passa a compreender que a escrita representa a fala e que é possível segmentar a palavra em partes sonoras, no caso, as sílabas. Cada sílaba falada passa a corresponder a uma letra no registro escrito, o que revela um avanço significativo na compreensão do sistema de escrita. Esse nível pode se manifestar de duas formas: silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

No nível silábico sem valor sonoro, a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra, porém sem relação com os sons reais da palavra. A escolha das letras é arbitrária, embora a quantidade de letras corresponda ao número de sílabas. Isso significa que, nesta etapa, a criança ainda não adquiriu a capacidade de fonetização, que corresponde à capacidade de perceber, na sílaba, os fonemas (sons individuais).

Figura 3: Escrita silábica - sem valor sonoro

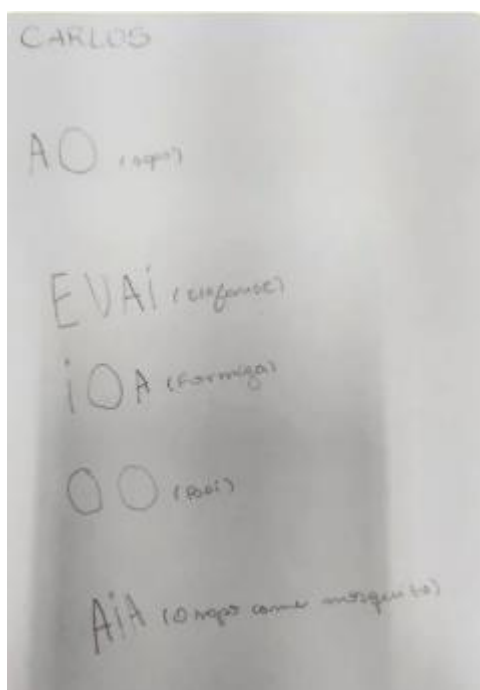


Fonte: As autoras

Na Figura 3, a estudante do 2º ano escreve uma letra para cada sílaba na maioria das palavras, porém sem correspondência entre a letra escolhida para registro e os fonemas. O comportamento da criança durante a testagem auxilia na classificação da escrita nesse nível, visto que ações como contar nos dedos ou “silabar” a palavra oralmente dão indícios dessa hipótese de escrita.

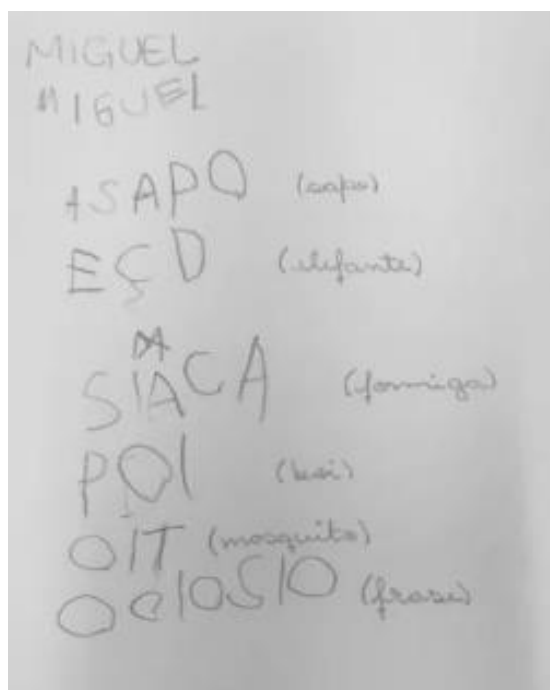
No nível silábico com valor sonoro, há correspondência da letra escolhida com a sílaba (em geral, do som que mais se destaca na sílaba - as vogais). A criança mantém a hipótese de que uma sílaba deve ser representada por apenas uma letra, porém demonstra maior aproximação com o sistema alfabético, visto que se atenta aos sons da fala. Apesar do progresso em relação ao nível silábico sem valor sonoro, a escrita silábica com valor sonoro ainda não contempla todos os fonemas da palavra.

Figura 4: Escrita silábica



Fonte: As autoras

Figura 5: escrita com diferentes classificações



Fonte: As autoras

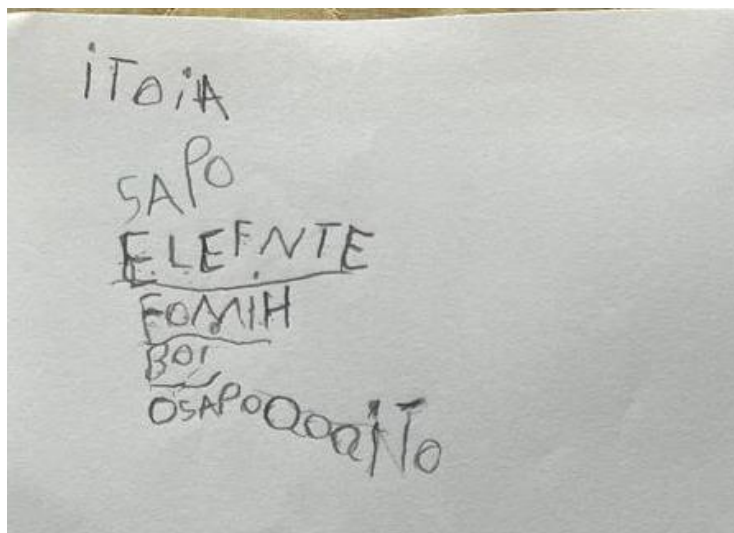
À esquerda, exemplo de escrita silábica com valor sonoro obtida no 1º ano, na qual a criança registra majoritariamente uma vogal para cada sílaba na escrita das palavras *sapo*, *elefante*, *formiga*, *boi* e para a escrita da frase (*O sapo come mosquito*).

À direita, exemplo de escrita em diferentes classificações. Focando na escrita da palavra *mosquito*, notamos que a criança registra uma letra (especificamente, as vogais) para cada sílaba, resultando em O para MOS, I para QUI e T para TO, compreendendo o nível silábico com valor sonoro.

O nível silábico-alfabético constitui uma fase de transição marcada por conflitos cognitivos. A criança começa a perceber que a hipótese silábica é insuficiente para representar adequadamente todas as diferenças sonoras da fala e percebe a possibilidade de segmentação das sílabas em unidades menores, os fonemas, utilizando mais de uma letra para representá-las. Neste nível, a criança alterna entre escrita a silábica com valor sonoro e a escrita alfabética. Há um avanço qualitativo, pois a criança percebe que as sílabas podem ser segmentadas em unidades menores e um avanço quantitativo, utilizando mais letras no registro de cada sílaba da sua escrita.

Em resumo, nesse estágio, algumas sílabas passam a ser representadas por mais de uma letra, enquanto outras ainda mantêm a lógica silábica. As produções escritas apresentam uma combinação de estratégias: ora a criança escreve de forma silábica, ora de forma alfabética. Esse nível revela um momento de intensa reorganização cognitiva, em que a criança questiona suas próprias hipóteses e se aproxima do nível alfabético, com a compreensão de que a escrita representa unidades menores que a sílaba, os fonemas.

Figura 6: Escrita silábico-alfabética



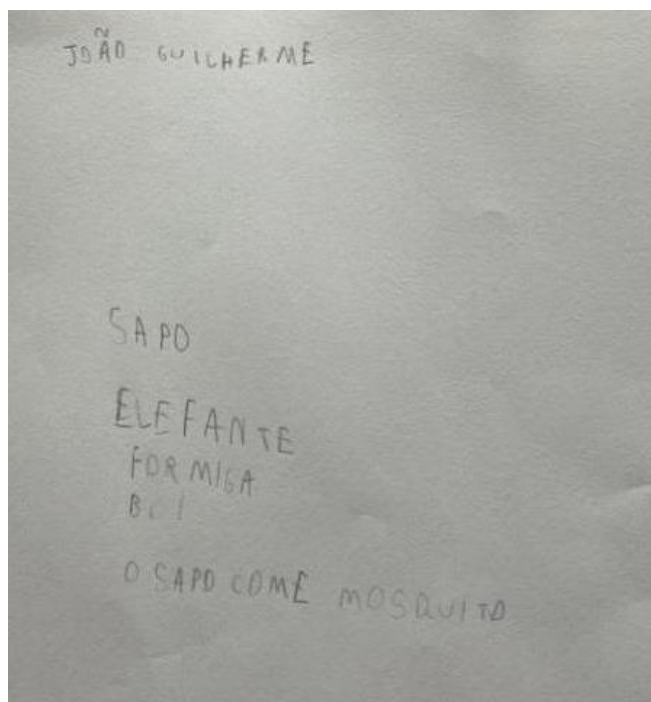
Fonte: As autoras

Exemplo de escrita silábico-alfabética obtida no 2º ano, na qual a criança oscila no registro das palavras. Observando a palavra formiga, notamos que a criança escreveu *fo* para a sílaba FOR, *mi* para a sílaba MI e *h* para a sílaba GA. Esta última escrita, utilizando a letra H

para representar a sílaba GA, é bastante comum e revela que as crianças prestam atenção ao nome da letra, que auxilia na identificação de mais de um fonema na sílaba e, conseqüentemente, um passo importante para a apropriação da língua escrita.

No nível alfabético, a escrita passa a representar todos os sons da fala, ainda que com grafias não convencionais. A criança compreende o princípio alfabético do sistema de escrita, reconhecendo que há correspondência entre grafemas e fonemas. A partir deste nível, a criança passa a ter outros desafios na sua escrita, como ortografia e espaçamento entre as palavras, por exemplo. A criança demonstra autonomia na produção escrita, sendo capaz de escrever palavras, frases e textos, ainda que necessite de intervenções pedagógicas para o domínio das normas ortográficas e dos usos sociais da escrita.

Figura 7: Escrita alfabética



Fonte: As autoras

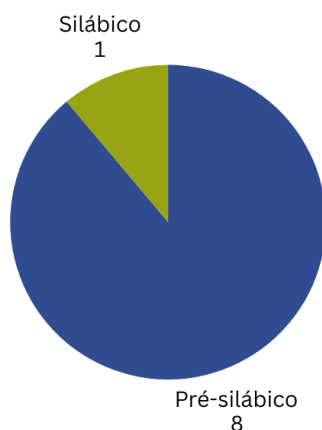
Exemplo de escrita alfabética obtida no 2º ano, na qual a criança registra corretamente na sua escrita todos os fonemas da palavra. Nesse momento, a criança demonstra que compreende o sistema de escrita alfabética. O trabalho pedagógico, a partir daqui, passa a focalizar a dimensão ortográfica.

Análise dos resultados das avaliações

A testagem “4 Palavras e 1 Frase” foi aplicada ao total de 57 crianças das turmas do núcleo EMEF João Goulart, abrangendo uma turma de Educação Infantil (Jardim B), duas de 1º ano (turmas 11 e 12) e duas de 2º ano (turmas 21 e 24).

No Jardim B, participaram 9 crianças, das quais 8 foram classificadas no nível pré-silábico e 1 no nível silábico.

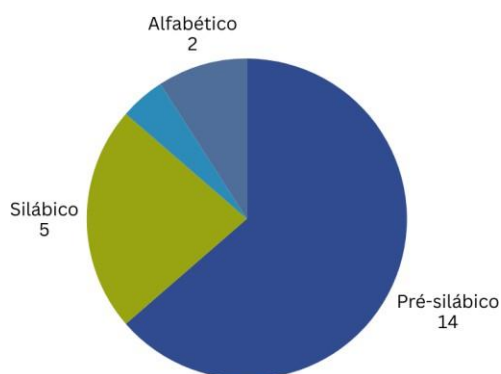
Gráfico 1 – Distribuição das hipóteses de escrita no Jardim B



Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (turmas 11 e 12), que totalizaram 22 estudantes, os resultados distribuíram-se da seguinte forma: 14 pré-silábicos, 5 silábicos, 1 silábico-alfabético e 2 alfabéticos.

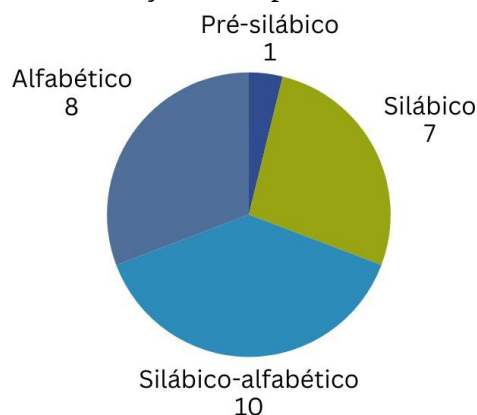
Gráfico 2 – Distribuição das hipóteses de escrita no 1º ano



Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

No 2º ano do Ensino Fundamental (turmas 21 e 24), participaram 26 crianças. Os resultados indicaram 1 estudante em nível pré-silábico, 7 em nível silábico, 10 em nível silábico-alfabético e 8 em nível alfabético.

Gráfico 3 – Distribuição das hipóteses de escrita no 2º ano



Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

A seguir, apresenta-se a tabela de síntese contendo a distribuição geral das hipóteses de escrita entre os 57 estudantes avaliados nas cinco turmas do núcleo EMEF João Goulart.

Tabela 1 – Síntese dos resultados

	Total de alunos	Pré-Silábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético
Jardim B	9	8	1	0	0
Turma 11	11	9	2	0	0
Turma 12	11	5	3	1	2
Truma 21	10	0	2	3	5
Turma 24	16	1	5	7	3
Total:	57	23	13	11	10

Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Considerações finais

A análise dos níveis de escrita no Pibid Alfabetização revela a diversidade de hipóteses de escrita presentes entre as crianças das diferentes turmas avaliadas. No Jardim B da Educação Infantil, predominou o nível pré-silábico, com oito das nove crianças apresentando produções que ainda não estabelecem relação clara entre fala e escrita, enquanto apenas uma criança atingiu o nível silábico, demonstrando início de compreensão da correspondência entre estrato

sonoro e representação gráfica. Nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, observa-se uma transição gradual: a maioria dos estudantes ainda se encontra no nível pré-silábico, mas já há casos de avanço para os níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético, indicando que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética está em curso e que as intervenções pedagógicas podem ser ajustadas conforme o perfil de cada turma.

No 2º ano do Ensino Fundamental, os resultados mostram uma distribuição mais equilibrada entre os níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético, com apenas um estudante ainda no nível pré-silábico. Isso evidencia o progresso dos alunos na compreensão do princípio alfabético e na capacidade de representar fonemas por meio de letras, além de sugerir que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Pibid Alfabetização têm contribuído para o avanço dos estudantes. O mapeamento detalhado dos níveis de escrita, através das avaliações diagnósticas, permite que os professores planejem intervenções mais precisas, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma adequada à realidade de cada turma e de cada criança.

Referências

BARTZ, Fabrine. Escola João Goulart, no bairro Sarandi, tem perda de todo material didático. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/geral/2024/06/1158516-escola-do-sarandi-tem-perda-em-todo-material-do-terreo.html>. Acesso em: 23 dez. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ROCHA, Gladys. Avaliação Diagnóstica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>.

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

*Recebido em: 26 dez. 2025.
Aprovado em: 11 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras*

Portfólios educacionais: do registro das práticas à reflexão sobre as ações¹

Educational portfolios: from recording practices to reflecting on actions.

Portafolios educativos: del registro de prácticas a la reflexión sobre acciones.

Thaise da Silva²

 0000-0002-8555-3653

Ângela Saikoski Delavechia³

 0009-0005-4822-5158

Andriane Rocha Moreira⁴

 0009-0004-6009-1984

Bruna Santos de Oliveira⁵

 0009-0000-1606-7398

Helena Bortoli Caetano⁶

 0009-0008-6323-0934

Maria Júlia Portal Weissheimer⁷

 0009-0002-2007-2987

Vitória Pereira Canto⁸

 0009-0002-8654-502X

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar os registros e as reflexões presentes nos portfólios educacionais elaborados por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto Alfabetização da UFRGS, que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz. O portfólio é uma coletânea que reúne documentos de diferentes origens que materializam a prática pedagógica e que são representações sensíveis e individuais de uma realidade que se pretende apresentar. Trata-se de um instrumento de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa de cunho documental, na qual foram analisados oito portfólios. O referencial teórico se pautou nos estudos sobre a formação e a prática docente, sobre o desenvolvimento da língua escrita e sobre as interações entre professor e aluno, tendo como principais autores: Camargo e Nóvoa (2011), Ferreira e Teberosky (1985), Vygotsky (2001);

¹ Este artigo contou com financiamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora da mesma instituição, coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização. E-mail: thaisedasilva77@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização – EMEF Morro da Cruz. E-mail: angela.saikoski.89@gmail.com

⁴ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização. E-mail: andrianemoreira.ufrgs@gmail.com

⁵ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização. E-mail: brunakoliverr@gmail.com

⁶ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização. E-mail: helenabortolicaetano@gmail.com

⁷ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização. E-mail: majuportalpedagogia@gmail.com

⁸ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização. E-mail: vitoriacanto.ufrgs@gmail.com

2007), dentre outros. A partir do material analisado pode-se concluir que os portfólios permitem o registro de aspectos importantes do cotidiano escolar, a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens, além de promoverem o desenvolvimento da escrita docente e da capacidade de analisar, organizar e interpretar registros da prática com intencionalidade formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Portfólio; Documentação pedagógica; PIBID; Alfabetização.

ABSTRACT: This work aims to present and analyze the records and reflections present in the educational portfolios developed by students of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), Literacy Subproject of UFRGS, who work at the Morro da Cruz Municipal Elementary School. A portfolio is a collection that brings together documents from different sources that materialize pedagogical practice and are sensitive and individual representations of a reality that one intends to present. It is an instrument for monitoring and evaluating the teaching-learning process. The methodology used was qualitative and documentary in nature, where eight portfolios were analyzed. The theoretical framework was based on studies on teacher training and practice, on the development of written language, and on teacher-student interactions, with the main authors being: Camargo and Nóvoa (2011), Ferreiro and Teberosky (1985), Vygotsky (2001; 2007), among others. Based on the analyzed material, it can be concluded that portfolios allow for the recording of important aspects of daily school life, the evaluation and monitoring of learning, and promote the development of teachers' writing skills and the ability to analyze, organize, and interpret records of practice with formative intent.

KEYWORDS: Portfolio; Pedagogical documentation; PIBID; Alfabetización.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar y analizar los registros y reflexiones presentes en los portafolios educativos desarrollados por estudiantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), Subproyecto de Alfabetización de la UFRGS, que trabajan en la Escuela Primaria Municipal Morro da Cruz. Un portafolio es una colección que reúne documentos de diferentes fuentes que materializan la práctica pedagógica y son representaciones sensibles e individuales de una realidad que se pretende presentar. Es un instrumento para monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa y documental, donde se analizaron ocho portafolios. El marco teórico se basó en estudios sobre la formación y la práctica docente, sobre el desarrollo del lenguaje escrito y sobre las interacciones profesor-alumno, siendo los principales autores: Camargo y Nóvoa (2011), Ferreiro y Teberosky (1985), Vygotsky (2001; 2007), entre otros. Con base en el material analizado, se puede concluir que los portafolios permiten registrar aspectos importantes de la vida escolar cotidiana, evaluar y monitorear los aprendizajes, y promueven el desarrollo de la habilidad de escritura de los docentes y la capacidad de analizar, organizar e interpretar registros de prácticas con intención formativa.

PALABRAS CLAVE: Portafolio; Documentación pedagógica; PIBID; Literacy.

Introdução

O fazer pedagógico de professores e estudantes de licenciaturas na execução de suas atividades na escola pode se materializar de formas diversas, uma delas ocorre através da elaboração de portfólios educacionais. Este material é composto por um conjunto de documentos de diferentes origens que materializam a prática docente e se caracterizam por representações sensíveis e individuais de uma realidade que se pretende apresentar.

Segundo Carvalho e Porto (2005) o portfólio se aproxima de um dossiê. Trata-se de uma coletânea de documentos que mostram evidências dos conhecimentos, das habilidades e das disposições que descrevem os esforços, os processos e as conquistas em uma determinada área

vivenciados por determinada pessoa. Segundo as autoras “a principal função do portfólio educacional na formação dos professores é criar um contexto amigável para os docentes pensarem sobre a prática pedagógica e as possibilidades teóricas disponíveis para interpretá-la de forma qualificada” (p. 11).

Pensando nisso, a coordenação do núcleo da Pedagogia Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) decidiu que para monitorar as atividades desenvolvidas pelas estudantes, também denominadas de pibidianas⁹, haveria a elaboração de portfólios educacionais como instrumentos de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo às bolsistas documentar práticas pedagógicas, estratégias adotadas, desafios enfrentados, progressos observados e vínculos estabelecidos com os alunos. Estas produções também serviram como ferramenta de autoavaliação e aprimoramento contínuo das ações docentes, aproximando a prática de reflexões teóricas. É importante destacar que, além deste instrumento de acompanhamento, as estudantes realizavam a escrita do relatório mensal digital¹⁰, no entanto o grupo sentiu a necessidade de um registro físico/artesanal, que contemplasse as peculiaridades da escola, “as miudezas” vivenciadas pelas futuras pedagogas e pelas crianças envolvidas nesse processo.

Diante disso, este artigo tem por objetivo apresentar e analisar os registros e as reflexões presentes nos portfólios pedagógicos elaborados por estudantes de pedagogia que realizam suas atividades do PIBID Alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz (EMEF Morro da Cruz), na cidade de Porto Alegre, buscando dar visibilidades às múltiplas experiências vivenciadas pelas bolsistas diante dos portfólios produzidos entre os meses de novembro de 2024 e outubro de 2025.

A fundamentação teórica que pauta esta investigação consistiu em uma bricolagem que reflete sobre a formação e as práticas docentes, o desenvolvimento da escrita e as interações entre professores e alunos, tendo como principais autores Camargo e Nóvoa (2011), Nono (2011), Ferreiro e Teberosky (1985), Freire (1996), Tardif (2004), Ribeiro (2022), Vygotsky (2001; 2007), dentre outros.

⁹ Todas as estudantes e professoras que participaram da pesquisa são do sexo feminino, por isso será utilizado marcação de gênero sempre que for se referir a elas.

¹⁰ O relatório mensal digital é um documento entregue mensalmente pela bolsista do PIBID no qual ela deve descrever as atividades desenvolvidas. Trata-se de um documento mais técnico, embora deva ter um caráter reflexivo tendo por base os textos estudados durante o período.

A metodologia utilizada na investigação é a pesquisa qualitativa do tipo documental, na qual foram analisados oito portfólios produzidos ao longo de um ano, de um total de vinte e quatro, tendo como critério de seleção os produzidos na EMEF Morro da Cruz pelas bolsistas do PIBID Alfabetização, buscando criar categorias baseadas nas recorrências apresentadas nos materiais, tendo com procedimento técnico para sistematização e análise dos dados a Análise de Conteúdo¹¹ de Bardin (2016). Pereira e Silva (2024) caracterizam a pesquisa qualitativa como sendo um estilo que prefere o aprofundamento do detalhe, a reconstrução de estudos intensivos envolvendo um pequeno número de materiais ou indivíduos aos extensivos. Segundo as autoras este tipo de investigação, de domínio da pesquisa social, visa guiar a complexidade dos fenômenos em estudo, observando os detalhes, as minúcias, impossíveis de serem visibilizadas pelos números expressos nas pesquisas quantitativas.

Além disso, a pesquisa qualitativa segue um processo de indagação flexível em uma perspectiva descritiva, sendo assim, o documento aqui mencionado cristaliza uma forma de pensar e de agir de uma época e constitui uma fonte de onde podem ser retiradas informações para o pesquisador (Pereira; Silva, 2024, p. 05-06).

Com relação à abordagem documental, Cruz, Teixeira e Silva (2025) explicam que se trata da análise de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando novas interpretações e olhares sobre os mesmos. Para as autoras, a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, dentre elas as de que: os documentos constituem fonte rica e estável de dados que podem ser revisitados inúmeras vezes; os mesmos subsistem ao longo do tempo; tornando-se importante fonte de dados em pesquisas de natureza histórica; além de materializarem formas de vida, de cultura e pensamento de um determinado grupo social caracterizando determinado período.

Os portfólios elaborados se constituíram a partir da coleta de materiais como fotografias¹², produções e relatos das crianças, testagens, planejamentos, reflexões (individuais e coletivas), articulações com textos estudados, além de registros de reuniões com supervisores e professores parceiros. Esses elementos evidenciaram o percurso pedagógico de cada turma trabalhada, destacando momentos significativos de aprendizagem e interações.

¹¹ O processo analítico foi organizado em três etapas: pré-análise, correspondente a seleção preliminar dos portfólios; exploração do material, em que categorias temáticas emergiram a partir das recorrências identificadas; e tratamento dos resultados.

¹² Os materiais utilizados para este estudo (falas, desenhos, fotografias) foram autorizados para uso via Declaração de Consentimento assinado pelos responsáveis dos estudantes no momento da matrícula na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Também tomou-se o cuidado de que as imagens não permitissem a identificação das crianças.

As categorias criadas a partir da análise dos materiais foram: Os afetos, Sensibilidades, Parcerias docentes, Espaços de aprendizagem, Professor enquanto mediador, Escrita espontânea/Avaliação da aprendizagem. As seções que seguem irão abordar cada um destes itens a serem analisados.

Os afetos

Esta seção tem a intenção de explorar como os afetos demonstrados e as emoções expressas espontaneamente na relação entre crianças e estudantes do curso de pedagogia se tornam um elemento fundamental para a qualidade das interações e no desenvolvimento dos sujeitos. O convívio entre professor/aluno representa um papel significativo no processo de alfabetização, “dependendo de como for desenvolvido, produz impactos afetivos positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos” (Leite, 2012, p. 356).

Na educação infantil e nos anos iniciais ações como abraços, cartinhas ou até mesmo desenhos, demonstram maneiras únicas de expressar pertencimento, confiança e afeto. O tempo dedicado, a espontaneidade e o cuidado colocado nos singelos gestos é o que os torna tão especiais. A intenção presente nesses atos é simples e genuína permitir que o carinho da criança ganhe forma e possa ser partilhado ou expressado de algum modo.

É importante evidenciar que a afetividade não é unidirecional, as pibidianas que acompanharam as turmas, também foram afetadas pelos gestos das crianças e as memórias afetivas e sensíveis que foram experienciadas no decorrer do ano letivo. O portfólio, nesse sentido, torna-se um instrumento para registrar e preservar esses momentos, sendo também um espaço para a escuta atenta e afetiva.

Nos portfólios analisados, há espaços destinados para os presentes que as estudantes da pedagogia receberam das crianças.

Figura 1 – Recadinhos e presentes



Fonte: Caetano (2025)

Estas lembranças retratam a vivência cotidiana e os laços que foram sendo constituídos quando o professor se mostra disponível, sensível e aberto ao encontro. As crianças demonstram afeto por meio de pequenos gestos, que ganham sentido justamente pela espontaneidade.

Um dos acontecimentos que podem evidenciar essa dinâmica ocorreu durante uma ida ao pátio arborizado com a turma, a pibidiana e a professora regente. Enquanto exploravam o espaço e brincavam, as crianças esporadicamente interrompiam suas atividades para se aproximar das docentes e oferecer flores e folhas que elas colhiam pelo pátio e achavam bonitas. Esses presentes, ainda que simples, expressam que pode-se criar relações afetivas significativas com os professores que as acompanham.

Além dos presentes não tradicionais espontaneamente oferecidos, os gestos cotidianos também revelam a construção de vínculo afetivo com os pequenos. No início das aulas, ao encontrar a turma, era comum as professoras serem recebidas com abraços calorosos. Em outros momentos, como no deslocamento para o refeitório, várias crianças se aproximavam e pediam para andar de mãos dadas com as futuras pedagogas.

Registrar esses episódios no portfólio permitiu que essas memórias fossem guardadas, valorizando elementos que compõem a essência da vida escolar. A escola, afinal, se constrói nas relações: nas conversas informais, nos gestos de cuidado, nas brincadeiras compartilhadas e nos pequenos presentes feitos manualmente pelas crianças. São esses momentos que qualificam a experiência escolar e ampliam o sentido do trabalho docente com crianças que estão iniciando seu processo de escolarização, reafirmando que aprender e conviver são dimensões inseparáveis.

Piaget (1998), menciona que a afetividade e a cognição são indissociáveis e atuam complementarmente, pois o pensamento é sempre unido a um significado afetivo. Dessa forma, o indivíduo pode ser compreendido como um conjunto funcional resultante das suas vivências. Tendo isso em vista, é de extrema importância que a escola permita que os alunos criem, explorem, perguntem e se sintam pertencentes daquele espaço.

O portfólio evidencia que a afetividade não é supérflua, mas um dos fundamentos da ação pedagógica, pois tem a capacidade de despertar e incentivar um maior envolvimento, bem com a vontade e a disposição para aprender. Outra questão que envolve laços afetivos diz respeito ao olhar e a escuta atenta do professor para com as crianças. Esta questão será abordada na seção a seguir.

Sensibilidades

A produção de portfólios pedagógicos no âmbito do PIBID Alfabetização tem se revelado muito mais do que uma tarefa de registro das práticas realizadas nas escolas parceiras. Ao longo desse processo, descobriu-se que documentar não é apenas arquivar acontecimentos, mas produzir sentidos sobre aquilo que foi vivenciado na relação das estudantes de pedagogia com as crianças. Foi, sobretudo, exercitar uma postura sensível que reconheceu a escola como espaço de encontros, descobertas e múltiplas formas de expressão. Nesse movimento, as pibidianas, enquanto docentes em formação, foram convocadas a desenvolver um olhar de quem se permite afetar pelo cotidiano, a escutar com atenção aquilo que as crianças trazem e a reconhecer suas hipóteses, mesmo quando escapam à lógica adulta, como manifestações legítimas de pensamento e de criação.

O portfólio, nesse contexto, torna-se um território de escuta. Ele acolhe falas, gestos, desenhos, brincadeiras e interpretações que emergem nas interações cotidianas. E, quando organizados e revisitados, esses registros revelam a complexidade do processo educativo, mostrando o percurso de cada turma, evidenciando modos de aprender e permitindo compreender como as crianças constroem e expressam suas teorias sobre o mundo. Documentar o vivido com elas é, portanto, um exercício que envolve atenção, disponibilidade e sensibilidade. É olhar para além do planejado, perceber o que pulsa nas entrelinhas das atividades e reconhecer que a aprendizagem se manifesta também nos momentos espontâneos, nas conversas do cotidiano, nos movimentos inesperados e nas explicações inventivas.

Sobre isso, Ribeiro (2022, p. 98) pondera que:

viver a cotidianidade significa ver e viver o extraordinário no ordinário. Significa construir uma pedagogia da cotidianidade, uma pedagogia do assombro, do encantamento, da descoberta, do maravilhar-se com o mundo, com as miudezas, como o fazem naturalmente as crianças.

Essa perspectiva ecoa profundamente quando se pensa na elaboração dos portfólios, pois é justamente naquilo que parece pequeno, repetitivo ou banal que se encontram as pistas mais valiosas sobre como as crianças pensam, sentem e aprendem, permitindo compreender o processo de desenvolvimento infantil.

Escutar as crianças exige uma postura de abertura. Significa suspender as respostas prontas e acolher suas perguntas, seus modos de argumentar, seus enredos de faz de conta e suas explicações sobre como o mundo funciona. Muitas vezes, as hipóteses que elas elaboram

não seguem uma lógica linear — mas essa “não lógica” é justamente a expressão do pensamento infantil em sua forma mais genuína. Elas criam relações improváveis, misturam realidade e imaginação, atribuem intencionalidade aos objetos, explicam fenômenos a partir de repertórios afetivos e culturais, e elaboram teorias próprias que, quando registradas, nos convidam a compreender como se dá esse modo peculiar de conhecer.

Em meio às sutilezas do cotidiano, os portfólios trazem registros de situações que ilustram bem essa potência. Uma pibidiana relata:

Em determinado dia, ao chegarmos ao refeitório, uma criança da etapa da Educação Infantil olhou atentamente para o mural do cardápio e leu em voz alta a fruta do dia. Ao ouvir a leitura da palavra “maçã”, a professora da turma que a acompanhava perguntou surpresa: “Tu leu o que estava escrito ali?” E a criança respondeu com naturalidade: “Sim, eu adivinho as letras”. A resposta provocou um sorriso imediato, não apenas pela ternura da fala, mas por aquilo que revela: para ela, a leitura não estava associada a um código rígido, mas a uma forma de aproximação sensível com as palavras. “Isso é ler”, respondeu a professora, reconhecendo naquele instante simples uma hipótese de leitura construída a partir de suas próprias experiências e modos de compreender o mundo. (Oliveira, 2025, sp)

Registrar momentos assim nos portfólios permite revisitar essas expressões tão singulares e valorizá-las como parte fundamental do processo de alfabetização e de construção de sentido.

Os portfólios permitem que essas hipóteses ganhem visibilidade e permanência. Em vez de se perderem na correria do dia a dia escolar, elas são registradas, revisitadas e interpretadas. O processo de organização dos materiais (fotografias, falas, produções, desenhos, testagens, observações) funciona como um exercício de aprofundamento. Ao escrever, as pibidianas não apenas descrevem o que aconteceu, mas buscam compreender o que aquilo revela sobre a turma, sobre suas curiosidades, seus modos de pensar e as relações que constroem. É nesse movimento reflexivo que a documentação se transforma em formação.

Ao mesmo tempo, o portfólio também reafirma a centralidade do vínculo e da presença. Registrar o cotidiano é reconhecer que a escola é feita de relações e que cada encontro deixa marcas: um gesto de cuidado, uma pergunta inesperada, uma negociação entre colegas, uma descoberta na brincadeira, uma conversa que abre caminhos para novas investigações. Os registros tornam visível a importância desses momentos, que são constitutivos tanto do processo de aprendizagem, quanto da própria experiência escolar das crianças.

Dessa forma, a prática de elaborar portfólios educativos se configura como um exercício contínuo de ver, ouvir e sentir. A sensibilidade não é secundária, mas um componente

estruturante da documentação pedagógica. Ela permite que as pibidianas construam uma escrita docente que articula teoria e prática, que reconhece as crianças como sujeitos culturais e epistêmicos, que se responsabiliza por transformar o cotidiano escolar em conhecimento compartilhado.

Outra forma de relacionamento que ocorre dentro do espaço escolar ocorre pelas trocas de experiências e aprendizagens que ocorrem entre as professoras regentes das turmas e as estudantes do curso de pedagogia. Este tema será tratado na seção que segue.

Parcerias docentes

A experiência desenvolvida a partir da leitura do livro *Viviana, a Rainha do Pijama*, de Steve Webb, constituiu-se como um exemplo significativo do potencial das práticas pedagógicas colaborativas e lúdicas no contexto escolar. A proposta surgiu no âmbito do PIBID Alfabetização e envolveu, de maneira integrada, duas professoras regentes e duas bolsistas do programa, que atuaram conjuntamente na construção de um ambiente educativo pautado pela cooperação, pela criatividade e pelo protagonismo das crianças. Tal ação dialoga diretamente com a concepção defendida por Camargo e Nóvoa (2011), segundo a qual a docência precisa superar modelos de atuação isolada para adotar uma perspectiva de apoio mútuo e tutoria entre profissionais com diferentes níveis de experiência. É importante destacar que essa prática não surgiu de forma isolada, mas resulta de um movimento constante de trocas entre as professoras e as pibidianas.

A leitura do livro de *Viviana* já havia sido mediada anteriormente por uma pibidiana, de outra turma, com uma intencionalidade distinta. A retomada dessa mesma obra, agora com outro enfoque, evidencia o caráter colaborativo da formação docente dentro do programa e demonstra como as práticas vão sendo ressignificadas a partir da troca de experiências e reflexões entre as equipes. A partir da mediação anterior, a equipe envolvida decidiu recriar a proposta com uma experiência mais imersiva, ampliando as possibilidades expressivas da narrativa. Para isso, contou com a participação de uma bolsista do PIBID Teatro que interpretou a personagem Viviana, além da utilização de pelúcias representando os animais presentes no enredo, permitindo que as crianças interagissem fisicamente com os elementos literários. A Figura 2 apresenta algumas das várias etapas que compuseram esta atividade.

Figura 2 – Propostas desenvolvidas referentes ao livro *Viviana, a rainha do pijama*.



Fonte: Caetano; Weissheimer (2025)

A atividade teve início quando as crianças do 1º ano receberam um convite da própria Viviana convidando-as para sua Festa do Pijama e solicitando ajuda para convidar a turma do Jardim B4. Essa etapa funcionou como um exercício de alfabetização escrita com caráter funcional, aproximando as crianças da escrita como prática social. A entrega nominal dos convites, de criança para criança, reforçou o caráter comunicativo da escrita e gerou expectativa entre as turmas. A adesão das professoras titulares das turmas foi imediata. A professora responsável pela turma do 1º ano, mobilizou-se em conjunto com a pibidiana para reorganizar o espaço e criar uma cabana dentro da sala, garantindo que a experiência fosse coerente com o clima de Festa do Pijama retratado no livro. A ambientação, com almofadas, lençóis e as pelúcias dos personagens, transformou a leitura em uma vivência sensorial integrada, reafirmando a importância da ludicidade como princípio pedagógico. Por sua vez, a professora do Jardim B4 envolveu a turma na proposta e mesmo não podendo comparecer, com o apoio da pibidiana que acompanha o grupo, as crianças escreveram uma carta coletiva explicando que não poderiam participar da atividade, mas agradecendo o convite. Esse gesto evidencia a força das parcerias pedagógicas e corrobora com a defesa de Camargo e Nóvoa (2011) quando afirmam que a socialização profissional é decisiva para os professores e que o trabalho em equipe é indispensável no enfrentamento dos desafios educativos.

Nesse contexto, destaca-se ainda a relevância dos registros produzidos pelas pibidianas, que vêm organizando portfólios como forma de documentação pedagógica. Longe de serem simples repositórios de atividades, esses materiais se constituem como instrumentos formativos, pois permitem revisitar práticas, analisar decisões construídas coletivamente e compreender como cada proposta é fruto do diálogo entre professoras experientes e estudantes em formação. A inserção dessa experiência no portfólio evidencia justamente o percurso colaborativo que a antecedeu, da mediação inicial realizada por uma pibidiana de outra turma, às adaptações e ressignificações desenvolvidas pela equipe atual, revelando a continuidade e a circularidade dos saberes docentes no âmbito do programa. Ademais, a literatura reforça que os primeiros anos de docência são marcados por incertezas, o que torna o apoio e a

corresponsabilidade elementos fundamentais no processo formativo. Como afirma Nono (2011, p. 20), “destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes”. A vivência das pibidianas, sustentada pela parceria com as professoras experientes, confirma essa necessidade de suporte e evidencia a potência dos espaços formativos compartilhados para o desenvolvimento profissional docente.

No âmbito do PIBID Alfabetização, observa-se que muitas propostas de brincadeiras emergem diretamente das leituras literárias mediadas, transformando o enredo dos livros em ponto de partida para experiências lúdicas significativas. Assim ocorreu com *Viviana, a Rainha do Pijama*, quando as crianças foram, no final da leitura, simbolicamente nomeadas “príncipes e princesas do pijama” e confeccionaram suas coroas. Tais experiências demonstram como a ludicidade amplia as formas de participação das crianças e potencializa aprendizagens significativas. Ao integrar literatura, dramatização, escrita funcional, ambientação estética e colaboração docente, a prática reafirma que a educação dos anos iniciais se beneficia profundamente de ações que valorizam a brincadeira, o afeto e o trabalho conjunto. Assim, confirma-se o argumento de Camargo e Nóvoa (2011) de que os jovens professores deveriam ser protegidos nos primeiros anos de exercício, e, simultaneamente, evidencia-se a potência da escola como espaço de formação compartilhada e viva.

Aproximando-se dos aspectos que envolvem as questões pedagógicas do fazer docente, a seção que segue, tratará dos diferentes ambientes de aprendizagem apresentados nos portfólios analisados.

Espaços de aprendizagem

Esta seção, abordará os espaços de aprendizagem que vão além do ambiente da sala de aula, abrangendo os espaços externos da escola e da própria comunidade, que se configuram como importantes contextos pedagógicos para o desenvolvimento integral dos estudantes e, também, para a reflexão da prática docente.

As atividades desenvolvidas fora da sala de aula favorecem vivências concretas, ampliam as interações sociais e promovem a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática. Conforme Freire (1996), o conhecimento é o resultado da relação entre o sujeito, o mundo e a ação reflexiva. Além disso, quando organizados de forma intencional, esses espaços contribuem para a construção de um ambiente acolhedor, fundamentado no respeito, no diálogo

e na escuta sensível; aspectos essenciais para o sentimento de pertencimento e para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem (Freire, 1996; Tardif, 2004).

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre fundamentalmente na relação com o outro, mediada pelas interações sociais, pela linguagem e pela cultura, sendo o ambiente um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento. A partir da compreensão de tais autores e da escuta atenta do que as crianças expressam, os portfólios analisados relatam visitas a diversos espaços da própria instituição escolar, tais como a Biblioteca, o Laboratório de Ciências, a Casa Quilombo, a sala de aula do 9º ano e a Pracinha do Jardim de Infância.

O Laboratório de Ciências fica localizado no corredor de entrada do refeitório. Ao passarem por lá, as crianças sempre demonstravam muita curiosidade porque observavam esqueletos, um modelo de encaixe de corpo humano, dentre outros objetos. A partir desse interesse, em parceria com o professor responsável, as crianças foram recebidas em uma visita guiada, na qual puderam entrar, explorar o local e os objetos e, ainda, fazer muitas perguntas.

Destaca-se também a utilização da Casa Quilombo, em parceria com a professora responsável pelo EEABI (Espaço de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas), local de valorização da cultura, da memória e da identidade, com o objetivo de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes. Neste espaço o grupo visitou a exposição *Moradas de afeto*, baseada no livro *Caminhos: a casa de barro*, do autor Xadalu, compartilhou as produções que realizaram sobre o livro *Mãos*, da Kiusan de Oliveira e apreciou contações de histórias, como a do livro *Lanceirinho*, da autora Ângela Xavier.

Além disso, ao defender uma escola viva e integrada, as crianças tiveram a oportunidade de realizar diferentes atividades conjuntas com os estudantes do 9º ano e do Jardim, como forma de se compreenderem como parte do movimento do processo de escolarização.

Nas atividades realizadas fora da escola, apostou-se em experiências formativas que ampliaram os espaços de aprendizagem e possibilitaram o contato direto dos estudantes com diferentes contextos culturais, esportivos e comunitários. Entre essas ações, destaca-se a visita ao Parque Esportivo da PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), onde estudantes e professores participaram de oficinas de diversas modalidades esportivas.

Outra atividade desenvolvida foi a caminhada pela comunidade até a Biblioteca Comunitária Ilê Ará, localizada na cruz do Morro da Cruz. Nesse percurso, o grupo passeou pelo bairro e brincou em uma praça próxima à escola, integrando aprendizagem, território e relações sociais.

No campo das experiências culturais, realizaram-se visitas ao Farol Santander, contemplando as exposições *Cinco Elementos – qual é o seu?*, na qual o elemento Fogo era representado pelo artista indígena Xadalu, estudado previamente pelas crianças, e *Naturezas desviantes*, da artista Giselle Beiguelman, que articulava plantas vivas, inteligência artificial, tecnologia e narrativas históricas sobre mulheres botânicas e plantas socialmente estigmatizadas.

Somam-se a essas vivências a visita ao Museu do *hip hop*, espaço dedicado à valorização da cultura urbana, da arte e das expressões identitárias, possibilitou aos estudantes reconhecer o *hip hop* como manifestação cultural legítima, marcada por histórias de resistência, pertencimento e produção artística coletiva. Por fim, os estudantes participaram da Feira do Livro, momento em que cada criança teve a experiência de visitar a feira e comprar um livro de sua preferência, através de um incentivo da gestão municipal.

Essas experiências, ao extrapolarem os limites físicos da escola, potencializaram aprendizagens significativas e contextualizadas, conforme defende Freinet (1975), ao enfatizar a pedagogia da experiência, da cooperação e do contato com o meio. Nos portfólios educacionais, tais vivências foram registradas por meio de relatos, imagens e produções das crianças, constituindo-se não apenas como documentação das práticas, mas como instrumentos de reflexão pedagógica. A partir desses registros, as pibidianas puderam analisar as interações, os sentidos atribuídos pelos estudantes às atividades e os desdobramentos das ações propostas, evidenciando o portfólio como espaço de reflexão crítica sobre o fazer docente e sobre os processos de aprendizagem.

A Figura 3 retrata parte desses movimentos realizados dentro e fora da escola, todos repletos de intencionalidade e reflexão.

Figura 3 – Espaços de aprendizagem





Fonte: Delavechia (2025)

A seção a seguir relata experiências educativas em que a figura das pibidianas e professoras foram agentes de mediação do processo pedagógico.

Professor enquanto mediador

Ao analisar os portfólios, foi possível observar que a mediação docente se constrói no cotidiano, nas escolhas pedagógicas e nas intervenções que valorizam a participação das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ser mediadora, nesse contexto, não significa conduzir o processo de forma rígida, mas criar condições para que as crianças pensem, decidam, negociem e aprendam juntas.

Os registros evidenciam que muitas das ações pedagógicas desenvolvidas pelas pibidianas, ao longo de 2025, tiveram como foco a mediação da linguagem oral e escrita, especialmente em propostas que envolviam produções coletivas, leitura e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Um exemplo significativo foi a escrita coletiva de uma carta realizada pela turma do primeiro ano do ensino fundamental. Nessa atividade, as crianças foram convidadas a decidir, em grupo, o que escrever, para quem escrever e de que forma organizar o texto. Com a mediação da pibidiana, sugeriram frases, discutiram quais informações eram mais relevantes, refletiram sobre a ordem das ideias e pensaram juntas sobre a função social daquele texto, que, nesse caso, era agradecer e confirmar presença em resposta a um convite realizado por outra turma. A professora mediadora atuava por meio de perguntas, retomadas das falas e organização das contribuições, registrando a escrita no quadro sem silenciar as diferentes vozes que compunham o processo.

Além das produções de escritas coletivas, os portfólios também registraram atividades de mediação de leitura que evidenciaram o papel das pibidianas como mediadoras do sentido do texto. Em uma das turmas do primeiro ano, foi realizada uma mediação a partir do livro *E o lobo voltou!*, de Geoffroy de Pennart, utilizando fantoches para representar os personagens da história. Ao longo da leitura, especialmente nos momentos em que a narrativa instigava a

curiosidade, como na pergunta “Quem está batendo na porta?”, as crianças eram convidadas a levantar hipóteses, antecipar acontecimentos e dialogar sobre a história. A mediação, nesse contexto, não se restringia à leitura do texto, mas envolvia a escuta das crianças, a valorização de suas interpretações e a construção coletiva de sentidos.

Outra atividade registrada teve como foco a aproximação das crianças com a leitura e a decodificação de palavras, respeitando os diferentes níveis de escrita presentes nas turmas. Foram confeccionadas fichas com os nomes de objetos existentes na sala de aula, que posteriormente foram “escondidas” no espaço. As crianças, munidas de lupas, procuravam as fichas e, com o apoio das pibidianas, liam as palavras e as colavam nos objetos correspondentes. Durante a atividade, as bolsistas auxiliavam especialmente aquelas crianças que apresentavam maiores dificuldades, propondo estratégias de leitura, retomando sons iniciais e incentivando a observação das letras, sem antecipar respostas. Essa proposta possibilitou a articulação entre ludicidade, leitura e reflexão sobre o sistema de escrita.

Os portfólios também evidenciam práticas que valorizaram a imaginação e a autoria das crianças, como a atividade de criação de novos finais para histórias clássicas. Inspirada no livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari, a proposta intitulada *O que acontece depois?* convidava as crianças a pensarem coletivamente em desfechos alternativos para histórias clássicas, como a do *Chapeuzinho vermelho*. Organizadas em pequenos grupos, com o auxílio das pibidianas, elas puderam discutir ideias, negociar sentidos e construir finais diferentes da versão original, exercitando a oralidade, a criatividade e a produção de narrativas. A mediação acontecia no incentivo ao diálogo, na organização das falas e no apoio à expressão das ideias, sem limitar as possibilidades criativas do grupo.

Essas práticas evidenciaram uma concepção de alfabetização que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais, coletivas e significativas, e não apenas como exercícios individuais ou mecânicos. Ao mediar essas atividades, as pibidianas não ofereciam respostas prontas, mas sustentavam o diálogo, acolhiam as hipóteses das crianças e criavam situações que favoreciam a reflexão sobre a linguagem. Durante as propostas, surgiram dúvidas, discordâncias e diferentes formas de pensar a escrita, que eram tratadas como parte constitutiva do processo de aprendizagem, fortalecendo a autonomia, a escuta e a convivência.

Essa postura pedagógica se aproxima da compreensão de que o professor é aquele que constrói pontes entre os conhecimentos das crianças e os saberes socialmente compartilhados. Ferreiro e Teberosky (1985) apontam que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre

a escrita, formulando hipóteses a partir de suas experiências. Cabe ao professor mediador criar situações significativas que favoreçam essa construção, respeitando os tempos e os modos de aprender de cada estudante. A escrita coletiva, as mediações de leitura e as propostas de criação de narrativas se apresentam, nesse sentido, como estratégias potentes, pois permitem que as crianças participem ativamente dos processos de produção e interpretação de textos, mesmo antes de dominarem convencionalmente a escrita.

O portfólio se configura, assim, como um espaço privilegiado para registrar e refletir sobre essas mediações. Ao revisitar os registros das atividades as pibidianas são convidadas a analisar suas intervenções, perceber os modos de conduzir o grupo e repensar suas práticas. Documentar essas experiências permite compreender que a mediação docente não acontece apenas nos momentos planejados, mas se constrói nas interações, nas escolhas feitas em tempo real e na abertura para o inesperado.

A seção que segue explora o portfólio educacional como um espaço de registro e avaliação do percurso das crianças, uma dentre as múltiplas funções do documento analisado.

Escrita espontânea e avaliação da aprendizagem

O processo de aquisição da escrita, inserido no campo do letramento, constitui-se como uma jornada complexa que demanda a mobilização integrada de recursos cognitivos, linguísticos e sociais por parte do aprendiz. É um período de intensa atividade mental, no qual a criança não é vista como um recipiente vazio, mas como um construtor ativo de seu próprio conhecimento sobre a língua escrita. A escrita, aqui, transcende a simples decodificação e codificação, abrangendo as práticas sociais de leitura e escrita e a compreensão do seu uso funcional no mundo.

Nesse cenário de construção ativa, as propostas de escrita espontânea assumem papel central, não apenas como instrumento diagnóstico, mas como ponto de partida para intervenções pedagógicas qualificadas, capazes de impulsionar o avanço da proficiência de escrita dos alunos de forma significativa e contextualizada. A escrita espontânea caracteriza-se por atividades em que o aluno é incentivado a produzir textos livremente, sem a preocupação inicial com a ortografia convencional. O objetivo é liberar o estudante para que ele se concentre no ato de construção de sentido e na comunicação das ideias. Isso permite que a criança mobilize seus conhecimentos prévios acerca do sistema de escrita e da linguagem, externalizando suas concepções sobre como a língua funciona e é estruturada.

Essas produções livres são inestimáveis, pois revelam as hipóteses que os alunos constroem sobre o funcionamento do sistema alfabético, seguindo os estágios psicogenéticos da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985). Um texto, ainda que repleto de escritas não convencionais, torna-se um material rico e autêntico para a análise pedagógica e para o planejamento de intervenções intencionais. Com esse material, as pibidianas que estão inseridas em turmas dos Anos Iniciais, ao examinar a escrita de um aluno, conseguem identificar qual é a lógica que ele está utilizando no momento. Assim, com esse conhecimento sobre a escrita espontânea e seu potencial revelador, foram estabelecidas as bases para as criações de propostas pedagógicas a partir do observado. É nesse momento que as alunas do PIBID Alfabetização assumem o papel de mediadoras do conhecimento, atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, conforme proposto por Vygotsky (2001).

A ZDP representa a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda de um mediador mais experiente. Com as intervenções bem estruturadas, planejadas pelas bolsistas e mediadas pelas professoras, utiliza-se a escrita espontânea como ponte, permitindo que as crianças avançassem em suas hipóteses iniciais para níveis mais elaborados de compreensão do sistema de escrita, transformando o conhecimento potencial em conhecimento real.

As observações realizadas após a aplicação sistemática das atividades de escrita espontânea evidenciaram avanços significativos no desempenho dos alunos, especialmente quando comparados aos registros do início do ano letivo. Tais avanços, contudo, não foram obra do acaso; eles foram resultado direto de intervenções pedagógicas bem planejadas e diversificadas durante as atuações das professoras mediadoras. As produções espontâneas serviram como base para a elaboração de um leque de propostas que iam além, abordando aspectos da alfabetização e do letramento de forma integrada. Entre as intervenções mais eficazes, destacam-se: a atividade das *Quatro palavras e uma frase*¹³; a mediação de leitura de livros disponibilizados na biblioteca da escola e as propostas de decodificação de leitura.

As pibidianas, munidas de embasamento teórico e acompanhamento contínuo das produções dos alunos, souberam transformar a escrita espontânea em um *corpus* autêntico de trabalho. A partir dele, foram elaboradas intervenções que respeitavam o nível de desenvolvimento de cada estudante, promovendo desafios adequados e evitando práticas

¹³ Esta atividade consiste no ditado de quatro palavras e uma frase de um mesmo campo semântico. As orientações sobre a testagem estão descritas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 106-126, 2026

homogêneas e descontextualizadas. Dessa forma, as propostas de intervenção tornaram-se altamente significativas, pois dialogavam diretamente com as necessidades reais da turma. É fundamental destacar que a eficácia dessas intervenções não substitui, mas sim complementa o papel das professoras titulares no trabalho com os aspectos formais da língua escrita.

Outro aspecto relevante diz respeito às testagens de acompanhamento, que se configuraram como momentos-chave no processo de avaliação. Elas permitiram transformar as evidências qualitativas, observadas nas produções escritas, em dados concretos, orientando o planejamento de novas ações pedagógicas. Ao analisar e classificar as produções anteriores de forma sistemática, as alunas da graduação aprofundaram seus conhecimentos sobre a turma e sobre os processos individuais de aprendizagem, adquirindo maior autonomia e precisão para propor intervenções cada vez mais eficazes e fundamentadas para o momento em que tiverem suas próprias turmas e se tornarem professoras titulares. Nesse processo dinâmico, as pibidianas deixam de ocupar apenas o lugar de observadoras e consolidam-se como professoras mediadoras em formação. A prática reflexiva, aliada à análise constante das produções dos alunos, contribuiu não apenas para o avanço do letramento das crianças, garantindo o direito à aprendizagem, mas também para a formação docente crítica e consciente, capaz de utilizar a avaliação diagnóstica como bússola para a ação.

Assim, as atividades de intervenção tornaram-se o elo fundamental entre a escrita espontânea, o saber fazer inicial do aluno, e o desenvolvimento do sistema de escrita e seu uso social. Essa articulação promove a construção de aprendizes ativos, capazes de se apropriar do sistema alfabético com sentido, autoria e progressiva autonomia. Paralelamente, essa metodologia fortalece a formação de docentes reflexivos, que utilizam a avaliação contínua, o diagnóstico preciso e a pesquisa como pilares de uma prática pedagógica transformadora e inclusiva.

A Figura 4 apresenta alguns dos registros destas propostas descritas na seção.

Figura 4 – Atividades de escrita



Fonte: Canto (2025)

Considerações finais

Este trabalho buscou apresentar e analisar os registros e as reflexões presentes nos portfólios educacionais elaborados por estudantes de pedagogia no PIBID Alfabetização. A partir das análises pode-se identificar algumas recorrências presentes em seus registros dentre eles relatos e imagens que demonstravam as relações de afeto entre pibidianas e crianças, as sensibilidades e as parcerias estabelecidas durante o fazer docente, os diferentes espaços de aprendizagem, as ações que fazem o professor um mediador das aprendizagens, as questões cognitivas que envolvem a escrita espontânea, a leitura e contação de histórias e a avaliação, e reflexão sobre os resultados da aprendizagem.

A partir das análises pode-se concluir que a elaboração dos portfólios contribuiu para uma compreensão mais profunda do processo educativo, possibilitando às alunas do PIBID identificar estratégias eficazes e repensar práticas pedagógicas. Os materiais produzidos têm permitido uma reflexão sobre a aprendizagem, realizada por meio da compilação e registros que evidenciaram esse processo, uma vez que, embora contenham propostas abertas de elaboração, todos contemplam tanto uma dimensão material, quanto uma dimensão reflexiva.

Além disso, os portfólios configuraram-se como um exercício prático de elaboração de documentação pedagógica, promovendo o desenvolvimento da escrita docente e a capacidade de analisar, organizar e interpretar registros da prática educativa com intencionalidade formativa.

Referências

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 106-126, 2026

OLIVEIRA, Bruna Santos de. *Portfólio Educacional*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2025.

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

CAMARGO, Paulo; NÓVOA, António. Profissão: docente. *Revista Educação*, s.p., set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. *Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação - Guia didático*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CRUZ, Francisca da Silva; TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. *Formação docente na América Latina: um paralelo entre Brasil e Paraguai*. *Práxis Educativa*, v. 19, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22765>. Acesso em: 8 dez. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

NONO, Mâevi. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PEREIRA, Meire Luzia de Souza; SILVA, Thaise da. *O livro didático na educação infantil brasileira: uma “inovação” do PNLD 2022*. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 14, n. esp.1, p. 01-19, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/19682>. Acesso em: 8 dez. 2025.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RIBEIRO, Bruna. *Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*Recebido em: 22 dez. 2026.
Aprovado em: 03 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras*

“LER O MUNDO COM OUTROS OLHOS: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

“READING THE WORLD THROUGH OTHER EYES: INVESTIGATIVE PRACTICES IN SCIENCE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION”

Fernanda Santos da Silva¹

 0009-0000-2676-6571

Manoela da Silva Chaves da Rosa²

 0009-0006-5727-2842

José Vicente Lima Robaina³

 0000-0002-4604-3597

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida no Clube de Ciências *Pequenos Exploradores*, a partir do uso da Luneta como recurso didático no contexto da Educação Infantil. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos da educação científica na infância, na pedagogia freireana e na ecopedagogia, especialmente nas contribuições de Paulo Freire e Moacir Gadotti, que defendem uma educação crítica, dialógica e contextualizada. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo-interventivo, desenvolvida no âmbito do subprojeto PIBID, por meio de observações sistemáticas, registros pedagógicos e mediações intencionais durante as atividades. O corpus da pesquisa constitui-se pelas experiências vivenciadas com crianças da EMEI Paulo Freire, envolvendo momentos de exploração do ambiente escolar e observação de elementos naturais com o uso da Luneta. Os resultados indicam que a prática favoreceu o desenvolvimento da curiosidade científica, da atenção, da oralidade e da capacidade de formular hipóteses, além de fortalecer propostas interdisciplinares que integram ciência, natureza e protagonismo infantil. Conclui-se que o uso de recursos investigativos na Educação Infantil potencializa aprendizagens significativas e contribui para a construção de práticas pedagógicas emancipadoras.

PALAVRAS-CHAVE: clube de ciências; ensino de ciências.; práticas investigativas.

ABSTRACT: This article aims to analyze the pedagogical practice developed in the *Pequenos Exploradores* Science Club, based on the use of a telescope as a didactic resource in the context of Early Childhood Education. The study is grounded in theoretical frameworks of early childhood science education, Freirean pedagogy, and ecopedagogy, particularly the contributions of Paulo Freire and Moacir Gadotti, who advocate for a critical, dialogical, and contextualized education. The methodology is characterized as qualitative, with a descriptive and intervention-based approach, developed within the scope of the PIBID subproject through systematic observations, pedagogical records, and intentional mediation during the activities. The research corpus consists of experiences lived by children at EMEI Paulo Freire, involving moments of exploration of the school environment and observation of natural

¹Graduanda Curso Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²Graduanda Curso Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³Orientador - Professor Doutor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: joserobaina1326@gmail.com

elements using the telescope. The results indicate that the practice fostered the development of scientific curiosity, attention, oral language, and the ability to formulate hypotheses, in addition to strengthening interdisciplinary proposals that integrate science, nature, and children's protagonism. It is concluded that the use of investigative resources in Early Childhood Education enhances meaningful learning and contributes to the construction of emancipatory pedagogical practices.

KEYWORDS: investigative practices; science club; science education.

Introdução

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da curiosidade, da sensibilidade e da investigação científica, especialmente quando organizada por meio de práticas pedagógicas que valorizam a experiência e o protagonismo infantil. Nesse contexto, o ensino de Ciências assume papel fundamental ao possibilitar que as crianças observem, questionem e interpretem o mundo natural de forma significativa. O presente artigo apresenta e analisa uma prática pedagógica desenvolvida no Clube de Ciências *Pequenos Exploradores*, na EMEI Paulo Freire, no âmbito do subprojeto PIBID, utilizando a Luneta como recurso mediador do conhecimento científico. A proposta dialoga com os princípios da BNCC, com a educação científica desde a infância e com referenciais da Educação do Campo, ao articular ciência, território, natureza e cultura local.

Fundamentação

A fundamentação deste estudo organiza-se a partir de três eixos centrais e interdependentes: o ensino de Ciências na Educação Infantil, a pedagogia crítica freireana e a Educação do Campo, articulados à ecopedagogia e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, Educação de Qualidade, o ODS 12, Consumo e Produção Responsáveis, o ODS 13, Ação Contra a Mudança Global do Clima e o ODS 15, Vida Terrestre.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar experiências que promovam a exploração, a curiosidade, a investigação e a interação com o ambiente, especialmente nos campos de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, o ensino de Ciências não se constitui como transmissão de conteúdos prontos, mas como vivência investigativa, na qual a criança constrói sentidos sobre o mundo

por meio da observação, do brincar e da experimentação. Tal abordagem dialoga diretamente com o ODS 4, ao promover uma educação inclusiva, equitativa e significativa desde a infância.

A prática pedagógica desenvolvida no Clube de Ciências Pequenos Exploradores fundamenta-se na concepção freireana de educação ao reconhecer a criança como sujeito histórico e ativo do processo educativo. Para Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O uso da Luneta como recurso investigativo cria situações pedagógicas que estimulam a curiosidade epistemológica, o questionamento e a leitura crítica do mundo, elementos centrais da Pedagogia da Autonomia. Ao observar o ambiente com intencionalidade, as crianças são convidadas a problematizar o que veem, exercitando a atenção, a linguagem e a reflexão.

Freire (1996) nos traz que a criança é o sujeito ativo do processo de aprendizagem, valorizando seus saberes prévios e a curiosidade como princípio formativo. Conforme o autor, ensinar exige respeito à autonomia do educando e a criação de situações que favoreçam a curiosidade epistemológica, aspecto evidenciado nas práticas investigativas mediadas pelo uso da Luneta.

Já no contexto do uso da Luneta como recurso pedagógico favorece a ampliação do olhar das crianças sobre o ambiente, fortalecendo a relação ética e sensível com a natureza. Tal perspectiva aproxima-se da ecopedagogia, que, segundo Gadotti (2000), “impregnar de sentidos” as práticas, os atos cotidianos. “A ecopedagogia procura desenvolver uma nova sensibilidade em relação à Terra, compreendida como um organismo vivo” (GADOTTI, 2000, p. 96).

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Robaina (2015), que concebe o Clube de Ciências como um espaço formativo privilegiado para a iniciação científica, especialmente na Educação do Campo. Para o autor, o clube favorece experiências investigativas que “rompem com a lógica transmissiva do ensino de Ciências”, promovendo a construção coletiva do conhecimento a partir da realidade vivida. No contexto do PIBID, tais práticas fortalecem a formação docente ao articular teoria, prática e compromisso social com a educação pública.

No campo da Educação do Campo, a prática com a Luneta valoriza o território, a natureza e os modos de vida locais como elementos constitutivos do processo educativo. Conforme Caldart (2012), educar no campo implica reconhecer que o território é também um espaço pedagógico, no qual se produzem saberes, identidades e relações. Ao explorar o

ambiente escolar e seu entorno, as crianças estabelecem vínculos com a terra, os seres vivos e os ciclos naturais, dialogando diretamente com o ODS 15, Vida Terrestre, ao promover o respeito e o cuidado com os ecossistemas.

Além disso, a prática articula-se à ecopedagogia, que, segundo Gadotti (2000), propõe uma educação orientada para a sustentabilidade e de novas capacidades, tais como "vibrar emocionalmente", "interconectar-se" e "pensar em totalidade". Para o autor, educar para a sustentabilidade é educar para uma nova forma de estar no mundo, o que implica desenvolver, desde a infância, atitudes éticas de cuidado com a vida. Nesse sentido, a observação mediada pela Luneta amplia o olhar sensível das crianças sobre o ambiente, fortalecendo a consciência ambiental e dialogando com o ODS 12, ao incentivar práticas responsáveis, e com o ODS 13, ao contribuir para a formação de sujeitos atentos às transformações ambientais e climáticas.

Assim, a prática investigativa com a Luneta, desenvolvida no âmbito do PIBID, articula ensino de Ciências, pedagogia crítica, Educação do Campo e sustentabilidade, configurando-se como uma experiência formativa que potencializa aprendizagens significativas na Educação Infantil e reafirma o papel da escola como espaço de formação integral, crítica e comprometida com a vida.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interventiva, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-formação e da observação participante, compreendendo a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimentos, tanto para as crianças quanto para as pibidianas envolvidas. A pesquisa-formação concebe o processo investigativo como indissociável da prática e da reflexão docente, reconhecendo que “formar é também pesquisar a própria prática” (JOSSO, 2004; NÓVOA, 1992). Nessa perspectiva, a experiência pedagógica assume caráter formativo e investigativo simultaneamente, aspecto central das ações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

As ações ocorreram no mês de novembro de 2025, na turma de Pré-escola II da Educação Infantil na EMEI Paulo Freire, no contexto do Clube de Ciências Pequenos Exploradores, vinculadas ao subprojeto PIBID do curso de Licenciatura em Ciências e Educação do Campo. O planejamento das atividades foi realizado de forma coletiva entre as

pibidianas e a professora titular da turma, respeitando a rotina escolar, as especificidades da infância e os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à centralidade do brincar, da interação e da exploração nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2017).

A metodologia das práticas organizou-se em etapas articuladas e progressivas. Inicialmente, realizou-se um momento de sensibilização, no qual as crianças foram convidadas a dialogar sobre o ato de observar, olhar com atenção e perceber detalhes do ambiente e características pessoais e dos colegas. Na sequência, desenvolveu-se a etapa de construção das Lunetas, compreendida como parte constitutiva do processo investigativo. Para essa atividade, utilizaram-se materiais de fácil acesso e baixo custo, como rolinhos de papel, cola branca, fitas adesivas coloridas, elementos decorativos (estrelas em glitter), cordões e pequenos espelhos. A montagem ocorreu de forma mediada, respeitando o tempo das crianças e incentivando a autonomia, a coordenação motora fina e a tomada de decisões.

Após a confecção das Lunetas, foram propostas situações de investigação no ambiente escolar e em seu entorno. As crianças utilizaram o recurso construído para observar o próprio corpo e a identidade (uso do espelho), elementos da natureza local, como plantas, céu, luz e sombras, além de aspectos da paisagem cotidiana da escola. Durante essas vivências, as pibidianas atuaram como mediadoras do processo investigativo, promovendo a escuta sensível, a problematização das falas infantis e o estímulo à formulação de hipóteses, em consonância com a concepção freireana de educação dialógica (FREIRE, 1996).

A observação participante constituiu-se como procedimento central da pesquisa, uma vez que as pibidianas estiveram inseridas no cotidiano das atividades, participando ativamente das interações e, ao mesmo tempo, registrando os processos vivenciados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na observação participante o pesquisador entra no mundo dos sujeitos para compreender os significados atribuídos às ações e interações. Essa abordagem permitiu acompanhar de forma sensível o engajamento, a curiosidade científica, a oralidade e as relações estabelecidas pelas crianças com o ambiente.

Os instrumentos de produção de dados incluíram diários de campo das pibidianas, registros fotográficos com intencionalidade pedagógica, anotações das interações, falas espontâneas e comportamentos observados, além de relatos reflexivos elaborados ao final das atividades. Esses registros possibilitaram uma análise processual e contextualizada das experiências vivenciadas ao longo do mês de novembro.

O conjunto dessas experiências constituiu o material de análise do estudo, considerando-se aspectos como participação ativa, envolvimento nas investigações, capacidade de observação, formulação de perguntas e construção de explicações iniciais sobre os fenômenos observados. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender como as práticas investigativas mediadas pelo uso da Luneta contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no ensino de Ciências e para o fortalecimento do protagonismo infantil.

Nesse sentido, a prática analisada afasta-se de uma concepção conteudista do ensino de Ciências e aproxima-se de uma perspectiva investigativa, na qual o conhecimento surge da experiência, uma vez que, conforme Freire (1996), ensinar exige curiosidade e respeito aos saberes dos educandos. A mediação realizada pelas pibidianas não se orientou pela transmissão de respostas prontas, mas pela escuta sensível e pela problematização das falas infantis, favorecendo a construção coletiva de sentidos sobre o mundo observado.

A organização e sistematização dos dados em registros escritos, tabelas e gráficos permitiu evidenciar recorrências significativas, como o aumento das manifestações orais, dos questionamentos e das hipóteses formuladas pelas crianças ao longo das atividades. Conforme Silva (2010), o uso de instrumentos de organização dos dados em pesquisas educacionais contribui para tornar visíveis processos formativos que, muitas vezes, permanecem implícitos no cotidiano escolar. Assim, a análise dos registros reforça que as práticas investigativas favoreceram o desenvolvimento da oralidade, da atenção e da curiosidade científica.

No âmbito da Educação do Campo, a prática analisada revela-se particularmente significativa ao valorizar o território e a natureza como espaços pedagógicos. Conforme Caldart (2012), educar no campo implica reconhecer que o ambiente vivido constitui fonte legítima de saberes e experiências.

A observação mediada pela Luneta possibilitou que as crianças estabelecessem relações mais sensíveis e éticas com o entorno escolar, fortalecendo vínculos de pertencimento e cuidado com a vida, em consonância com o ODS 15, Vida Terrestre.

A metodologia também evidenciou a aproximação com a ecopedagogia, ao promover uma educação orientada para a sustentabilidade e para a compreensão da interdependência entre os seres vivos. Segundo Gadotti (2000), a ecopedagogia propõe uma formação que integra ciência, ética e responsabilidade planetária. Nesse sentido, a prática com a Luneta contribuiu para o desenvolvimento de atitudes de respeito ao ambiente, dialogando com o ODS 12,

Consumo e Produção Responsáveis e com o ODS 13, Ação Contra a Mudança Global do Clima, ao estimular uma relação consciente e crítica com a natureza desde a infância.

Sob a perspectiva da formação docente, a análise das práticas evidencia o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um espaço privilegiado de pesquisa-formação. No contexto estudado, essa imersão concretizou-se por meio do planejamento, da mediação e da reflexão sobre as atividades desenvolvidas no Clube de Ciências pelas pibidianas. Essa atuação prática permitiu a articulação entre teoria e prática, aspecto fundamental para a constituição da identidade docente. Essa vivência corrobora a perspectiva de Robaina (2015), ao configurar o Clube de Ciências como um espaço formativo que potencializa a iniciação científica e a construção de práticas pedagógicas investigativas, especialmente no âmbito da Educação do Campo.

Dessa forma, a metodologia demonstrou que a prática pedagógica com a Luneta ultrapassa o caráter pontual de uma atividade lúdica, configurando-se como uma experiência educativa integrada, crítica e contextualizada. Ao articular ensino de Ciências, protagonismo infantil, sustentabilidade e formação docente, a experiência reafirma o potencial do Clube de Ciências e do PIBID na construção de práticas pedagógicas emancipadoras e socialmente comprometidas.

Análise

A construção da luneta assumiu relevância epistemológica. Ao participar da montagem, colagem e personalização do instrumento, a criança deixou de ocupar uma posição exclusivamente receptiva e passou a atuar como sujeito na produção do artefato que posteriormente seria utilizado na investigação. Essa dimensão aproxima-se da concepção de Clube de Ciências desenvolvida por Robaina na qual esses espaços constituem possibilidades de alfabetização científica articuladas aos saberes, aos territórios e às experiências dos sujeitos.

O movimento observado durante a atividade pode ser compreendido pela sequência: fazer–observar–perguntar–interpretar–compartilhar. A criança primeiro constrói o instrumento, depois o utiliza para modificar sua relação visual com o ambiente e, a partir dessa experiência, produz perguntas e explicações iniciais. Essa dinâmica desloca a prática de uma perspectiva meramente demonstrativa para uma abordagem investigativa, na qual o erro, a dúvida, a comparação e a formulação de hipóteses passam a integrar o próprio processo de aprendizagem.

Essa perspectiva encontra aproximação com Freire (1996), especialmente no reconhecimento da curiosidade como dimensão constitutiva do processo educativo. A curiosidade infantil, portanto, não deve ser entendida como elemento secundário ou espontâneo a ser apenas acolhido, mas como potência pedagógica que pode ser intencionalmente mediada pelo professor para favorecer a construção de conhecimentos.

Nesse processo, a luneta também produziu uma mudança de escala no olhar. Elementos anteriormente percebidos de maneira ampla passaram a ser observados com maior atenção, permitindo que as crianças identificassem cores, formas, movimentos, distâncias e características do ambiente. O instrumento, portanto, não apenas ampliou a capacidade visual, mas favoreceu uma mudança na qualidade da observação: olhar tornou-se observar; observar tornou-se perguntar; e perguntar passou a constituir uma possibilidade de investigar.

É nesse sentido que a experiência pode ser compreendida como uma prática de alfabetização científica na Educação Infantil. Antes da apropriação formal de conceitos científicos, as crianças mobilizaram procedimentos fundamentais da investigação: observar, comparar, descrever, questionar, formular hipóteses e comunicar descobertas. O Clube de Ciências, dessa maneira, configura-se como espaço privilegiado para aproximar a criança da cultura científica sem desconsiderar suas linguagens próprias, sua imaginação e seus modos de interpretar o mundo.

A experiência também permitiu avançar da alfabetização científica para uma perspectiva de alfabetização ecológica. Para Capra (2006), compreender a vida implica reconhecer relações, padrões e interdependências que constituem os sistemas vivos. Na prática da luneta, o ambiente escolar deixa de ser apenas o local onde a atividade ocorre e passa a constituir-se como objeto de observação e investigação. As árvores, plantas, pequenos animais, espaços, pessoas e demais elementos presentes no entorno tornam-se possibilidades de leitura do território e de compreensão das relações que nele se estabelecem.

Esse aspecto é particularmente significativo no contexto da Educação do Campo. O território não é compreendido apenas como espaço físico, mas como lugar de vida, relações, saberes e experiências. Produções de Robaina e colaboradores demonstram justamente a articulação entre Educação do Campo, Clubes de Ciências e territorialidade, defendendo práticas científicas relacionadas às realidades vivenciadas pelos estudantes.

Assim, “ler o mundo com outros olhos” constitui mais do que uma expressão metafórica. A luneta cria uma situação pedagógica na qual a criança pode descobrir que o

mundo cotidiano contém fenômenos que podem ser observados, questionados e investigados. O pátio escolar transforma-se em laboratório natural; a criança, em sujeito investigativo; e o objeto construído, em mediador entre experiência e conhecimento.

Essa compreensão também permite aproximar a experiência das discussões contemporâneas sobre educação ambiental e justiça climática. A formação de uma percepção sensível sobre a natureza desde a infância não significa atribuir às crianças a responsabilidade pela resolução da emergência climática, mas criar condições para que desenvolvam vínculos de pertencimento, cuidado e responsabilidade coletiva. Robinson (2021) destaca que a crise climática possui profundas dimensões sociais e de justiça, afetando de maneira desigual populações e territórios. Nesse sentido, experiências educativas que aproximam crianças do ambiente podem constituir uma dimensão inicial de formação para uma cultura de cuidado e de participação.

Os dados registrados ao longo das atividades, por meio das falas espontâneas, das interações entre pares e do engajamento nas propostas, indicam que as crianças assumiram uma postura ativa frente às situações de investigação. Esse protagonismo infantil dialoga diretamente com a BNCC (BRASIL, 2017), ao evidenciar aprendizagens construídas nos campos de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “O eu, o outro e o nós”, nos quais a exploração do ambiente, a curiosidade e a interação social são elementos estruturantes.

A Luneta atuou como mediadora do processo educativo porque sua utilização modificou a forma como as crianças se relacionaram com aquilo que estava sendo observado. Essa mediação foi identificada não apenas pela participação na construção e utilização do instrumento, mas principalmente pelas manifestações produzidas durante a experiência: as crianças direcionaram intencionalmente o olhar para elementos do ambiente, realizaram descrições de características visuais, compartilharam oralmente aquilo que haviam identificado, formularam perguntas e produziram explicações iniciais sobre os objetos e fenômenos observados. Dessa maneira, a Luneta deixou de funcionar apenas como um objeto lúdico e passou a assumir uma função pedagógica ao organizar a atenção das crianças e favorecer uma sequência de ações caracterizada por observar, descrever, questionar, interpretar e comunicar. Os registros da prática evidenciam, portanto, que a aprendizagem não ocorreu pela simples presença do instrumento, mas pela relação estabelecida entre a criança, o objeto observado, as perguntas desencadeadas pela experiência e a mediação pedagógica realizada pelas pibidianas.

Essa característica pode ser compreendida a partir do próprio desenvolvimento da atividade. Ao utilizar a Luneta, a criança precisava selecionar aquilo que desejava observar e concentrar sua atenção em determinados elementos do ambiente. A observação, inicialmente vinculada à exploração visual, foi acompanhada por descrições, perguntas e compartilhamento das descobertas com os colegas e adultos. Os registros analisados indicam, assim, que o instrumento criou uma situação pedagógica na qual olhar, falar, perguntar e elaborar explicações passaram a integrar uma mesma experiência. O caráter educativo da Luneta encontra-se justamente nessa articulação: o recurso não produziu a aprendizagem de forma isolada, mas possibilitou condições para que a criança participasse ativamente da construção de sentidos sobre aquilo que observava. Essa dinâmica aproxima-se da concepção de Clube de Ciências apresentada por Robaina (2015), na qual a investigação se constitui a partir da experiência, do fazer e da reflexão sobre fenômenos relacionados à realidade dos sujeitos. No caso analisado, a Luneta materializou essa perspectiva ao transformar um recurso construído pelas próprias crianças em instrumento para investigar o ambiente. Assim, a experiência evidencia que o caráter científico da proposta não está na complexidade tecnológica do instrumento, mas no modo como ele foi incorporado à prática pedagógica: como recurso para provocar observação, perguntas, explicações e diálogo.

Tabela 1 – Tipos de manifestações das crianças durante a atividade com a Luneta

Categoria de manifestação	Descrição	Frequência
Observações visuais	Descrição de características, cores, formas e distâncias.	100 %
Formulação de hipóteses	Suposições e explicações iniciais	85%.
Relatos orais	Compartilhamento coletivo das descobertas	100%
Questionamentos	Perguntas sobre o que foi observado	95%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que as manifestações orais e os questionamentos foram recorrentes durante a atividade, demonstrando envolvimento ativo das crianças no processo investigativo. Esse resultado reforça a importância de práticas que valorizem a escuta sensível e a mediação pedagógica intencional. A organização das informações em forma de tabela contribui para a sistematização e a clareza dos dados analisados, possibilitando uma leitura mais objetiva dos resultados. Conforme destaca Silva

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 131-147, 2026

(2010), a utilização de tabelas em pesquisas educacionais favorece a visualização dos fenômenos investigados, auxiliando na interpretação e na análise crítica dos dados produzidos no contexto da prática pedagógica.

Quadro 2 – Relação entre práticas desenvolvidas e habilidades mobilizadas

Prática Pedagógica	Habilidades
Observação mediada	habilidades pedagógicas
Rodas de conversa	Oralidade, escuta, argumentação
Exploração do ambiente	Investigação, observação e autonomia

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O Quadro 2 demonstra que as práticas desenvolvidas mobilizaram habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais, alinhadas ao campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da BNCC. Além disso, observa-se a valorização do protagonismo infantil, aspecto central na pedagogia freireana e na ecopedagogia.

Observou-se que a análise evidencia que o Clube de Ciências, enquanto espaço formativo, contribui para a construção de uma educação científica crítica, contextualizada e sensível às experiências das crianças, fortalecendo a articulação entre ciência, natureza e território.

Construção da Luneta: do material reutilizável ao instrumento de investigação

A construção da Luneta constituiu a primeira etapa da experiência investigativa e envolveu a participação direta das crianças na transformação de materiais simples e reutilizáveis em um instrumento destinado à observação do ambiente. Inicialmente, foram apresentados os materiais e explicada a finalidade da proposta. As crianças participaram da organização dos componentes, da aproximação e colagem dos rolinhos de papelão e, posteriormente, da personalização do instrumento.

Do ponto de vista pedagógico, essa etapa não deve ser compreendida apenas como uma atividade de confecção. A construção do objeto estabeleceu uma relação entre ação, materialidade e função: a criança não recebeu um instrumento pronto para observar, mas participou de sua produção e, posteriormente, utilizou aquilo que construiu para realizar uma investigação.

Essa característica constitui uma evidência importante do caráter ativo da experiência. O objeto produzido passou de material de construção a instrumento mediador da observação, estabelecendo uma continuidade entre fazer e investigar.

A construção também permitiu trabalhar aspectos relacionados à coordenação motora fina, organização das ações, escolha de materiais, atenção e participação. Entretanto, para os objetivos deste estudo, o aspecto central não está apenas nessas habilidades, mas na compreensão de que a produção do instrumento antecedeu e possibilitou a experiência investigativa posterior.

Figura 1 – Imagem fotográfica da construção da luneta.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Personalização das lunetas

Durante a personalização, as crianças escolheram materiais, cores e elementos decorativos para modificar a aparência das Lunetas. Embora essa etapa apresentasse forte componente artístico e lúdico, sua importância para a experiência investigativa está relacionada à apropriação do objeto pelas crianças. O instrumento deixou de ser apenas um material fornecido para a atividade e passou a constituir um objeto produzido e reconhecido como pertencente à experiência de cada participante.

Essa apropriação foi importante para a etapa seguinte, uma vez que as crianças passaram da construção do objeto à sua utilização para observar o ambiente. Assim, a personalização funcionou como uma etapa intermediária entre produzir o instrumento e atribuir-lhe uma função investigativa.

Figura 2 – Imagem fotográfica personalização e exploração da luneta construída.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Estas etapas contribuíram para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção e da compreensão de sequências de ações, em consonância com os objetivos da BNCC no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que propõe a exploração de materiais e a resolução de situações-problema de forma investigativa.

Após a construção e personalização, iniciou-se a utilização da Luneta para observação do ambiente escolar. Nesse momento, o instrumento passou a exercer função mediadora entre a criança e aquilo que estava ao seu redor.

A ação de olhar através da abertura da Luneta produziu uma alteração na forma habitual de observar o espaço. O campo visual foi delimitado pelo instrumento, fazendo com que as crianças precisassem direcionar o olhar, selecionar aquilo que desejavam observar e reorganizar sua posição para localizar determinados elementos.

Essa mudança é pedagogicamente significativa. A experiência não ensinou simplesmente a criança a “usar uma Luneta”; possibilitou experimentar uma forma diferente de construir a observação. A criança passou de um olhar amplo e espontâneo para um olhar mais direcionado, intencional e atento. É nesse ponto que o título “Ler o mundo com outros olhos” adquire sentido analítico: o instrumento produziu uma nova condição de observação, permitindo que elementos do cotidiano fossem revisitados a partir de outro enquadramento.

As fotografias evidenciam momentos de uso das lunetas para observação do ambiente escolar, nos quais as crianças exploraram o entorno, compartilharam descobertas e dialogaram sobre o que foi observado. Essa vivência fortaleceu a curiosidade científica, a oralidade e o protagonismo infantil, atendendo aos direitos de aprendizagem da BNCC, especialmente explorar, expressar e participar.

Os elementos apresentados demonstram que a Luneta possibilitou deslocamentos do olhar infantil entre diferentes dimensões da realidade, partindo da percepção de si e alcançando

elementos naturais e espaciais presentes no ambiente escolar. Essa diversidade é relevante porque demonstra que o instrumento não determinou um único modo de observar; ao contrário, criou condições para que cada criança direcionasse sua atenção para aquilo que despertava seu interesse e, a partir daí, produzisse observações e compartilhasse suas percepções.

Nesse sentido, a experiência evidencia que o recurso material adquiriu significado pedagógico por meio da ação das crianças e da mediação realizada durante a atividade. O que foi observado tornou-se ponto de partida para falar, perguntar, comparar e construir explicações iniciais, elementos que o próprio corpus da pesquisa identifica como manifestações presentes na experiência.

Essa análise também permite sustentar com maior precisão a afirmação de que a Luneta atuou como mediadora do processo educativo: não porque simplesmente aproximou visualmente os elementos observados, mas porque criou uma situação em que as crianças precisaram direcionar a atenção, selecionar aquilo que queriam observar e atribuir significado ao que encontravam em seu campo visual. O documento registra justamente a presença de observações, perguntas, participação e construção de explicações iniciais como dimensões consideradas na análise da prática.

A observação realizada com a Luneta apresentou características que permitem compreendê-la como procedimento inicial de investigação científica. Ao utilizar o instrumento, as crianças precisaram selecionar um objeto ou elemento do ambiente, direcionar o campo visual, manter a atenção sobre aquilo que estava sendo observado e comunicar aos demais aquilo que haviam identificado.

Desse modo, a observação deixou de constituir apenas uma ação perceptiva e passou a assumir uma dimensão investigativa. A diferença é importante: Ver não é necessariamente observar. Ver pode ocorrer de maneira espontânea e momentânea. Observar, no contexto da experiência desenvolvida, implicou direcionar a atenção para determinado elemento, buscar características e produzir uma descrição sobre aquilo que estava sendo percebido. Esse momento permitiu a possibilidade de caracterização da atividade como uma prática de iniciação científica na Educação Infantil.

Os registros também evidenciam que o potencial investigativo da Luneta esteve relacionado à mediação pedagógica. O instrumento, por si só, não garante a construção de uma experiência científica. Foi a organização intencional da atividade, associada às perguntas,

orientações e intervenções das pibidianas e da professora, que possibilitou transformar a observação espontânea em situação de investigação.

A mediação ocorreu principalmente por meio de perguntas, incentivo à observação, solicitação de descrições e estímulo ao compartilhamento das descobertas. Assim, a experiência pode ser representada por: instrumento + criança + mediação + pergunta + observação = experiência investigativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência desenvolvida com a Luneta no Clube de Ciências Pequenos Exploradores evidencia que a atividade ultrapassou a dimensão de construção de um recurso lúdico, constituindo-se como uma experiência de investigação científica na Educação Infantil. O percurso realizado envolveu diferentes momentos articulados: apresentação dos materiais, construção da estrutura da Luneta, personalização do instrumento, exploração do ambiente e compartilhamento das observações. Essa sequência permitiu estabelecer uma relação entre fazer, observar, perguntar, elaborar explicações e comunicar descobertas, constituindo um processo educativo no qual as crianças participaram ativamente da produção de conhecimentos.

Esse aspecto é fundamental para compreender a contribuição da prática para a formação docente. A experiência permitiu às pibidianas vivenciar uma situação concreta de planejamento, acompanhamento, registro e análise da aprendizagem infantil, fortalecendo a compreensão de que ensinar Ciências na Educação Infantil não significa antecipar conteúdos conceituais, mas criar condições para que as crianças possam explorar, observar, perguntar, experimentar e construir explicações sobre o mundo.

Assim, os resultados não indicam apenas que “as crianças gostaram da “Luneta” ou que “a atividade despertou curiosidade”. O conjunto das evidências permite uma interpretação mais consistente: a construção e utilização da Luneta possibilitaram uma sequência pedagógica na qual o olhar foi progressivamente acompanhado por ações de observação, descrição, questionamento, elaboração de explicações e comunicação. É essa sequência que sustenta a compreensão da Luneta como mediadora do processo educativo e como recurso de iniciação científica na Educação Infantil.

Considerações finais

As experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID reafirmam a relevância do programa como espaço formativo para a construção da identidade docente das pibidianas,

ao possibilitar a vivência de práticas pedagógicas investigativas e contextualizadas. A atuação no Clube de Ciências contribuiu para a articulação entre teoria e prática, ampliando a compreensão sobre o ensino de Ciências na Educação Infantil e sobre o papel do professor como mediador do conhecimento.

Destaca-se, nesse contexto, a contribuição de José Carlos Robaina, precursor do Clube de Ciências no município de Nova Santa Rita, ao defender esse espaço como um ambiente de aprendizagem fundamentado na investigação e na relação com a realidade vivida. Segundo Robaina (2015), o Clube de Ciências favorece o aprender fazendo, investigar e refletir sobre os fenômenos do cotidiano, perspectiva que se mostra especialmente significativa para a Educação do Campo, ao valorizar o território, a natureza e os saberes locais.

Conclui-se que o Clube de Ciências, articulado ao PIBID, constitui-se como uma estratégia pedagógica potente para qualificar o ensino de Ciências e a formação inicial docente, contribuindo para a construção de uma educação crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2018.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

GADOTTI, M **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda**

2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 9 de jun. 2026.

ROBAINA, J.V. L. **Clube de Ciências: espaço de investigação e aprendizagem.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

SILVA, T. T. da. **Metodologia da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

*Recebido em: 27 dez. 2025.
Aprovado em: 04 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores*

Videoclipe: uma proposta para o ensino médio

Music Video: an educational proposal for high school

Videoclip: una propuesta para la enseñanza secundaria

Clarissa Finger Brittes¹

 0009-0008-2015-4345

Flavia Pilla do Valle²

 0000-0001-8657-8759

RESUMO: Este texto relata uma experiência do Subprojeto Interdisciplinar Dança e Teatro do PIBID/UFRGS. Tem o objetivo de trabalhar dança, teatro, música, artes visuais e audiovisual através da demanda proposta como tema na disciplina de Artes Integradas com os adolescentes do 1o ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública Estadual. Busca-se responder de que modo é possível incentivar e mobilizar adolescentes no fazer artístico? A justificativa é aproximar os jovens às linguagens a serem trabalhadas utilizando inspirações que dialoguem com a realidade e referências deles – o videoclipe. A metodologia baseia-se no relato de experiência, estruturado nos eixos da descrição informativa, referenciada, dialogada e crítica. O trabalho se desenvolve no segundo trimestre de 2025 com uma turma de 32 alunos que têm um período semanal da matéria. As aulas iniciais são mais dirigidas e, posteriormente, a turma é dividida em pequenos grupos onde cada grupo escolhe uma música para trabalhar, o que permite atenção mais individualizada para cada grupo. O trabalho foi realizado e, em geral, observamos grupos mais dedicados e outros pouco mobilizados. O principal obstáculo foi a falta de tempo para a experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Ensino Médio; PIBID.

ABSTRACT: This text reports on an experience from the Interdisciplinary Dance and Theater Subproject of PIBID/UFRGS. Its objective is to work with dance, theater, music, visual arts, and audiovisual arts based on the demand proposed as a theme in the Integrated Arts course with 1st-year high school students from a State Public School. It seeks to answer the question: in what ways is it possible to encourage and engage adolescents in artistic creation? The justification is to bring students closer to the artistic languages being explored by using inspirations that dialogue with their own reality and references – the music video. The methodology is based on an experience report, structured around the axes of informative, referenced, dialogued, and critical description. The project is carried out during the second trimester of 2025 with a class of 32 students who have one weekly period dedicated to the subject. The initial classes are more teacher-directed and, later, the class is divided into small groups in which each group chooses a song to work with, allowing for more individualized attention to each group. The work was carried out and, overall, we observed some groups that were more dedicated and others that were less engaged. The main obstacle was the lack of time for the activity.

¹ Licenciada em Dança. Licencianda em Teatro. E-mail: clarissafb.teatro@gmail.com

² Doutora em Educação. Mestre em Dança. UFRGS E-mail: flavia.valle@ufrgs.br

KEYWORDS: Art; High School; PIBID.

RESUMEN: Este texto relata una experiencia del Subproyecto Interdisciplinario de Danza y Teatro del PIBID/UFRGS. Tiene como objetivo trabajar danza, teatro, música, artes visuales y artes audiovisuales a partir de la demanda propuesta como tema en la asignatura de Artes Integradas con los adolescentes del primer año de la Educación Secundaria en una escuela de la Red Pública Estatal. Se busca responder de qué manera es posible incentivar y movilizar a los adolescentes en la creación artística. La justificación es aproximar a los jóvenes a los lenguajes artísticos que se van a trabajar, utilizando inspiraciones que dialoguen con su realidad y con sus referencias – el videoclip. La metodología se basa en un relato de experiencia, estructurado en los ejes de descripción informativa, referenciada, dialogada y crítica. El trabajo se desarrolla durante el segundo trimestre de 2025 con un grupo de 32 estudiantes que tienen una clase semanal dedicada a la asignatura. Las clases iniciales son más dirigidas por el docente y, posteriormente, el grupo se divide en pequeños equipos donde cada uno elige una canción para trabajar, lo que permite una atención más individualizada. El trabajo fue realizado y, en general, observamos grupos más dedicados y otros poco movilizados. El principal obstáculo fue la falta de tiempo para la experiencia.

PALABRAS CLAVE: Arte; Educación Secundaria; PIBID.

Introdução

Este texto relata uma experiência do Subprojeto Interdisciplinar Dança e Teatro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que envolve artes, escola e Ensino Médio. O PIBID é uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), universidades e escolas da rede pública. Consiste em incentivar licenciandos a experienciar a escola com supervisão do professor da escola e orientação do professor da educação superior. Com isso, espera-se que a formação integre teoria-prática e desenvolva o gosto pela profissão de professor.

Este trabalho traz uma das experiências vivenciadas em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Porto Alegre/RS, que tratou do tema Intersecção de Linguagens das Artes com adolescentes do Ensino Médio. Teve o objetivo de trabalhar dança, teatro, música, artes visuais e audiovisual através da demanda proposta como tema na disciplina de Artes Integradas com os adolescentes do 1o ano do Ensino Médio. Buscou-se responder: de que modo é possível incentivar e mobilizar adolescentes no fazer artístico? A partir dessa ideia foi proposto o trabalho que envolveu (re)criar vídeos musicais que tivessem algum tipo de atuação ou dança.

A justificativa foi aproximar os jovens às linguagens a serem trabalhadas utilizando inspirações que dialoguem com a realidade e referências deles. Os vídeos estão muito ligados à cultura juvenil e, além disso, reúnem diversas linguagens das artes. Ao analisar um

videoclipe de Chico Science e Nação Zumbi, Vasconcelos (1998) exemplifica o hibridismo de linguagens característico da cultura contemporânea - especialmente pela fusão entre imagem, texto verbal e sonoridade musical. Destaca que o videoclipe é especialmente significativo para o público infanto-juvenil, pois dialoga com sua forma imaginária de perceber o mundo e com sua cultura de consumo. Assim, defende a necessidade de práticas educativas que desenvolvam leitura crítica das mídias, incorporando manifestações culturais contemporâneas ao processo formativo.

A proposta de que o videoclipe articula simultaneamente linguagens verbais, sonoras e imagéticas está diretamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defende a abordagem de múltiplas linguagens nas Artes (música, teatro, artes visuais, dança e artes integradas) no Ensino Médio. Através do trabalho com o videoclipe, identificamos, pois, que o aluno poderá: perceber como diferentes linguagens constroem sentido, comparar códigos musicais, cênicos, visuais e poéticos, entender processos híbridos da cultura contemporânea.

Destacamos, ainda, o alinhamento com a boa utilização da tecnologia que está na atividade que foi articulada, passando pelas tarefas de pesquisa, produção/filmagem e edição do videoclipe.

Hoje professores e alunos têm a seu alcance espaços múltiplos de experimentação no seu celular, com múltiplos aplicativos para todas as finalidades possíveis muitos que ampliam a realidade (realidade aumentada) outros que a recriam (realidade virtual) e que são acessíveis de qualquer lugar. A sala de aula assim se transforma em espaço de pesquisa experimentação produção apresentação debate síntese. (Moran, 2018, p.10).

Metodologia

A metodologia do trabalho é descritiva, baseada no relato de experiência. Segundo Gil (2002) a pesquisa descritiva descreve as características da população ou fenômeno envolvido estabelecendo relações com a atuação prática, muito demandada em contextos educacionais. Já o relato de experiência, neste trabalho, “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão)” (Mussi *et al.*, 2021, p.65). Sendo assim, a “característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica” (Mussi *et al.*, 2021, p.65).

Essa metodologia descritiva baseada no relato de experiência é estruturada nos eixos da descrição informativa, referenciada, dialogada e crítica. É descritivo-informativo por

caracterizar a vivência da turma em um processo de criação artística; descritivo-referenciado, pois dialoga com produções do campo da arte e áreas correlatas; descritivo-dialogado, ao articular experiência e teoria; e descritivo-crítico, por refletir sobre as potencialidades e os desafios implicados na produção de conhecimento a partir da prática.

O trabalho se desenvolveu no segundo trimestre de 2025 com uma turma de 25 alunos que têm um período semanal da matéria. As aulas iniciais foram mais dirigidas e, posteriormente, a turma foi dividida em pequenos grupos onde cada grupo escolheu uma música ou videoclipe para trabalhar. Esta divisão permitiu que a professora regente e os pibidianos dessem atenção mais individualizada para cada grupo e o videoclipe escolhido.

Por este trabalho propor uma metodologia descritiva baseado no relato de experiência, é apresentada na próxima sessão o desenvolvimento do processo das aulas e o diálogo com as referências teóricas e artísticas que foram utilizados, tramando os eixos da descrição informativa, referenciada e dialogada tal qual proposto.

A experiência em si

A escola onde aconteceu a experiência dispõe de uma estrutura considerável para artes. É um prédio antigo que recentemente foi reformado e contém painéis de pintura importantes assim como arquitetura com pé direito alto e imponente. Há uma sala para as atividades corporais e cênicas ampla com tatames e piso de tabuão renovado. Há também uma sala de artes visuais utilizadas como ateliê. Atualmente, a escola não dispõe nem professor e nem sala de música, mas tem instrumentos musicais que ficam guardados no Ateliê de Artes Visuais da escola. Tem-se, ainda, o que se chama de teatro ou auditório, com cadeiras e mesas antigas e pesadas que são constantemente utilizadas para reuniões do poder público.

A ideia dos vídeos, do qual descrevemos aqui, partiu da professora regente, licenciada em teatro. Essa atividade foi desenvolvida com todas as turmas do Ensino Médio. Iniciamos o processo com uma turma, mas os horários das turmas foram alterados diversas vezes durante este período, o que impediu da pibidiana continuar com a turma originalmente a ela designada. Observamos também que houve diversas ocorrências durante o trimestre nos quais os alunos foram liberados, como entrega das notas, falta de professor, reunião pedagógica, entre outras que travavam a continuidade do processo. Somado a isso, por ser um único período no final da manhã, muitos alunos acabam por sair mais cedo e não estando presente nas aulas de artes. Foi por conta de todos esses aspectos citados que uma turma iniciou o trabalho do

videoclipe bem posteriormente em relação às outras turmas, e foi nesta turma que a pibidiana conseguiu realizar todas as etapas do plano de trabalho do videoclipe, tendo que administrar também o vínculo com os jovens paralelamente a experiência, visto que não tinha tido contato prévio com os eles.

Neste cenário foi possível realizar 7 encontros a turma do Ensino Médio para produção dos vídeos, apesar de terem sido pensados 10 a 12 encontros originalmente no plano de trabalho. Cada encontro dispunha de um período de apenas 45 minutos, o que foi desafiador para a realização do planejamento.

Nas primeiras aulas, a pibidiana deteu-se a trazer referências artísticas que dialogassem com a temática proposta. Primeiramente, trabalhou aspectos gerais de espacialidade, velocidade, contato com o chão e com o outro (contato, improvisação) com a finalidade de ampliar tais noções para as partes do videoclipe que seriam coreografadas.

Enquanto isso, preparou uma aula para contextualizar os musicais e vídeos-dança emblemáticos dos seus tempos. Inicialmente foi idealizado, com muita seletividade, 20 vídeos para serem assistidos. Mas devido ao tempo foi possível mostrar apenas 7 vídeos, comentados brevemente e sem muito aprofundamento em relação ao contexto.

O primeiro vídeo-dança apresentado foi *The Rich Man's Frug*, de Bob Fosse (figura 1), coreógrafo conhecido por movimentos angulares, isolamentos corporais e gestualidade altamente estilizada, para que os alunos pudessem compará-lo com o videoclipe exibido em seguida, *Get Me Bodied*, de Beyoncé (figura 2), artista pop reconhecida por releituras visuais e diálogos com referências históricas da dança. O videoclipe faz referências claras à obra de Fosse, utilizando releituras de figurinos, coreografias e cenários, transpondo a estética do musical para um contexto contemporâneo.

Figura 1 – *The Rich Man's Frug* de Bob Fosse



Fonte: print do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=t0--eFfzDAM>

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.148-166, 2026

Figura 2 – *Get Me Bodied* de Beyoncé



Fonte: print do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=RioOJ7dZxuw&list=RDRioOJ7dZxuw&start_radio=

Na sequência, a pibidiana apresentou o musical *West Side Story* (figura 3), obra clássica que incorpora dramaturgia e dança para narrar conflitos juvenis, com o objetivo de introduzir a ideia de uma coreografia que conta uma história e incentivar os estudantes a pensarem em narrativas. O filme, por ser uma releitura de *Romeu e Julieta*, permitiu discutir a transposição temática e as formas como uma obra pode ser atualizada para novos contextos.

Figura 3 – *Westside Story Musical* – dança e narrativa - Releitura de *Romeo e Julieta*



Fonte: print da imagem em <https://www.cineaste.com/spring2022/west-side-story>

Para ampliar ainda mais a compreensão de narrativa corporal e oferecer aos estudantes uma perspectiva contemporânea, foram estudados trechos do filme *The Cost of Living*, da companhia DV8 *Physical Theatre* (figura 4), referência internacional na investigação das performances do cotidiano. A obra evidencia como ações simples - como dançar uma música que toca no rádio, brincar com um bambolê, caminhar na rua ou na areia, esperar alguém ou simplesmente ocupar um espaço urbano - podem se transformar em material coreográfico e em discurso cênico. Além disso, o filme traz com força a discussão sobre corpos não normativos e inclusão, articulando essas experiências diárias com uma dramaturgia que emerge do próprio gesto comum, ampliando o repertório dos estudantes sobre como a dança pode narrar, provocar e questionar modos de existir.

Figura 4 – *The Cost of Living* - DV8 Physical Theatre



Fonte: print do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=HnKWFMifj-g>

Foram mostrados, ainda, trechos do vídeo-dança *Rosas Danst Rosas* (figura 5), peça contemporânea marcada por repetições rítmicas e gestos cotidianos, na qual as bailarinas performam em cadeiras, em um espaço que remete ao saguão de uma escola, ampliando a reflexão dos estudantes sobre como o cotidiano pode ser transformado em movimento coreográfico.

Figura 5 – *Rosas Danst Rosas* - Cia Rosas



Fonte: print da imagem em <https://bibliotecasma.org/o-dia-intrigante-de-rosas-danst-rosas-1986/>

Em seguida, foi trazido um lado mais pop do videoclipe, com referências aos anos 1980. Como a pibidiana é filha dessa década, teve a ideia de apresentar um dos mestres do videoclipe Michael Jackson, artista que consolidou o videoclipe como narrativa audiovisual integrada à coreografia, ao cinema e à teatralidade (figura 6). Foi interessante observar que um dos grupos de alunos escolheu justamente um videoclipe dele para recriar.

Figura 6 – *Who's Bad* – Michael Jackson – dança e narrativa



Fonte: print da imagem em <https://www.boqnews.com/etc/bad-de-michael-jackson-completa-30-anos-de-lancamento/>

Foi apresentado também o videoclipe em plano-sequência *Sente* (figura 7), da banda Vanguard, exemplo de narrativa contínua sem cortes, que explora a presença do corpo e do ambiente em tempo real, para que os estudantes conhecessem esse tipo de linguagem cinematográfica.

Figura 7 – *Sente* – Vanguard - Plano sequência – alguém tocando instrumento de brinquedo



Fonte: print do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=ZaXnc1xz0mU>

Para finalizar, e para que tivessem contato com videocliques que exploram diferentes paisagens, teatralidade e presença de instrumentos musicais - dialogando com a proposta da professora titular – foi apresentado Elephant Gun, da banda Beirut (figura 8), grupo conhecido pela fusão entre sonoridade *indie* e referências da música balcânica, com estética visual artesanal.

Figura 8 – Elephant Gun – Beirut - Dança, alguém tocando instrumento



Fonte: print do vídeo no link https://youtu.be/SWSz_PAfGnc?si=VqMPm1nJ_Jo7VKjg

Na aula seguinte, 4 grupos foram feitos e foram escolhidas as seguintes músicas: País do Futebol, Carimbador Maluco, *Thriller* e *The Heathers*. A partir das escolhas, trabalhamos dramaturgia e narrativa, compreendendo como as histórias eram contadas e como poderíamos adaptar com os recursos que tínhamos na escola. Estudamos alguns planos que apareciam

(sequência, detalhe, americano, médio, geral), cores e luzes que compunham figurinos a ambientes.

O grupo *The Heathers* se desorganizou, e acabou se separando em dois grupos, sendo que quase todos integrantes faltaram muito às aulas. Realizaram a tarefa fora do horário da aula, na última semana, resultando na abertura de *Friends* e em um pedaço do videoclipe Lei do Retorno. Por considerar um processo relativamente fraco, não abordaremos esse trabalho aqui. Falaremos, ainda que brevemente, dos videocliques do “País do Futebol” e do “Carimbador Maluco” para nos deter a seguir no videoclipe “Thriller”, pois foram os processos com os quais nos envolvemos mais.

O trabalho País do Futebol foi realizado com a música de mesmo nome (figura 9) e demonstrou o interesse dos alunos pelo esporte. Foi um grupo pouco interessado e que procurou as brechas da disciplina para realizarem uma atividade que gostavam. Nesse caso o processo foi interessante pois, ainda que tivessem a intenção de jogar futebol, passaram pela experiência de todo o processo de qualquer forma e fizeram escolhas subjetivas e temáticas de seu interesse. Tiveram que pensar, por exemplo, a narrativa, os planos, a música, as cenas e a edição do material.

Figura 9 – Videoclipe País do Futebol



Fonte: Acervo pessoal.

Em outro trabalho, um dos alunos que é músico- autista prontamente se interessou. Ele se intitula Raul Queixas (figura 10) e tem uma banda chamada Os divergentes que faz covers de Raul Seixas. De toda forma, notamos que não houve engajamento da turma junto a ele e não conseguimos mobilizar a turma para que formassem grupo com ele. Portanto, ele acabou fazendo sua proposta sozinho. Isso nos fez pensar a questão da inclusão e seus desafios dentro

da escola.

Figura 10 – Videoclipe Carimbador Maluco



Fonte: Acervo pessoal.

Outro grupo, no qual nos deteremos aqui, utilizou uma das referências levadas pela pibidiana: Michael Jackson (figura 11). Assistimos juntos diversas vezes o videoclipe escolhido, levantamos questões e possíveis soluções para a realização. Foi um dos resultados mais interessantes e esse grupo de alunos ficou empolgado com o processo e com o resultado.

Figura 11 – Videoclipe *Thriller*



Fonte: Acervo pessoal.

Tal qual já mencionado, os alunos foram demandados a explicitar a questão da narrativa do videoclipe escolhido durante o processo. Narrativa ou dramaturgia é a história e forma como escolhemos contá-la. Sobre esse tema, existem materiais dirigidos nos quais nos falamos sobre

drama, conflito, trajetória do herói, entre outras questões sobre construção dramatúrgica. Porém, não foi esse nosso foco. Como em *Thriller*, não criamos uma história e, sim, reproduzimos uma já existente, nosso trabalho foi escolher o que dessa história era necessário para remontá-la e possível de ser produzido. “A história não está no que acontece, mas em como é contada” (Steinem, 1993, p. 54).

Pegando *Thriller* como exemplo, pensamos em algumas cenas para contar a história: (a) cinema com a namorada
(b) caminhando com ela
(c) zumbis saindo das tumbas
(d) coreografia com zumbis
(e) perseguição à namorada
(f) final com “Michael” abraçando a namorada e risada de zumbi

Outra demanda foi a coreografia das cenas, ou seja, a escolha, decupagem, execução e filmagem dos movimentos que foram dançados ou encenados. No caso de *Thriller*, a coreografia ganhou destaque na cena (d). Sobre isso, nos inspiramos nos movimentos do videoclipe original, simplificamos e transpomos para o que era possível dentro da experiência diversa do grupo. A pibidiana executava a coreografia por detrás da câmera e contava o tempo para que todos acompanhassem, devido à pouca experiência e tempo do grupo. Junto a isso, havia a escolha dos planos de filmagem. Os planos são as diferentes formas de enquadrar o(s) sujeito(s) e o espaço ou ação dentro do quadro filmado, pensando no ângulo e na distância entre câmera e objeto filmado e nos respectivos resultados em termos de percepção, sensação, emoção e ritmo que isso dá para a narrativa.

Nos videoclipes, a construção narrativa combina elementos do cinema, do teatro e da dança para gerar impacto em poucos minutos. A narrativa cinematográfica organiza imagens, ritmo e montagem de modo que cada cena contribua para a progressão dramática e a experiência do espectador (Bordwell; Thompson, 2020). Ao mesmo tempo, aspectos da encenação - como gestos, movimentos corporais e interação com o espaço, que conferem expressividade e dramatização, criando tensão, humor ou simbolismo visual (Lopez, 2018; Brecht, 1964). Assim, o videoclipe se configura como um espaço híbrido, em que a narrativa visual e a encenação dramatúrgica se entrelaçam para produzir sentido e envolvimento do público.

Ensaiamos a coreografia e gravamos ao longo de três aulas. Por fim, a edição do material, que também reflete os efeitos que se quer causar e como se escolhe contar a história,

para a qual dedicamos mais duas aulas. Em relação a edição, os grupos se organizaram por conta própria, sendo que um dos colegas assumiu a responsabilidade e ficava trocando comigo sobre como melhorar a continuidade e cortes.

Análise

Nessas próximas sessões, tal qual a metodologia propõe, tramamos a descrição referenciada e crítica. Dito isso, este trabalho questiona sobre os modos possíveis de mobilizar os jovens adolescentes para o fazer artístico. Podemos dizer que talvez a principal estratégia foi buscar algo que fosse próximo a cultura deles: os videocliques. Entretanto não há resposta simples a esta questão, pois são múltiplas as adolescências e juventudes, sendo um conceito que está sempre precisando de atualização. Além disso, o ambiente da escola adiciona mais uma camada de complexidade.

Ao atravessar os portões que dão acesso à escola, seja ela pública ou privada, o jovem traz consigo uma cultura social que se constitui a partir de todas as vivências, as histórias, os valores, as crenças que ele experimentou anteriormente. Cultura essa não necessariamente coincidente com a cultura escolar ou com o currículo que a escola definiu como válido para lhe oferecer. (Oliveira; Lacerda, 2024, p.9).

Em relação ao trabalho realizado, notamos uma resistência dos alunos em se exporem. Com as artes cênicas, no caso a dança e o teatro, a vergonha é bem comum na faixa etária. A resistência não se restringiu ao movimento do corpo, mas também no uso de figurinos e maquiagens de personagens, ou seja, na apresentação do corpo. Assim sendo, o trabalho corporal tanto com soltura e desinibição quanto no contato com o outro foi desafiador, tanto para os videocliques quanto em todas outras aulas. Nesse ponto, o tempo da experiência é imprescindível. Torna-se bastante ineficiente buscar qualquer aprofundamento em especificidades ou em pontos de encontro das artes. Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21) nos traz que “a experiência é cada vez mais rara não porque acontecem poucas coisas, mas porque quase nada acontece”. Para ele, a experiência é aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma. Mas para que algo se torne experiência, é preciso um tempo diferente do tempo acelerado da produtividade e da informação. Segundo ele, temos vivido em um mundo onde o tempo é regido pela velocidade, pressa e utilidade. Nesse tempo moderno, as coisas passam por nós sem realmente nos acontecer. Ficamos com essa impressão sobre o espaço de tempo que tivemos para realizar essa atividade. Não houve tempo para apreciarmos e nos relacionarmos com as referências trazidas, nem as de antes da escolha dos videocliques que seriam feitos, nem as

referências de depois que configuram os próprios videoclipes escolhidos. Tudo foi assistido e acessado muito brevemente.

O requisito da presença necessária da dança deveria contar, num mundo ideal, com apreciação de diferentes proposições, o entendimento de qual ou quais estilos favoreceriam às escolhas realizadas e muitas experimentações, ensaios e escolhas conscientes. No mundo da experiência teríamos o tempo lento, de escuta, de atenção e de presença em que eles poderiam criar movimentos e sequenciamentos ao invés de copiar. Eles poderiam pensar e sentir a situação de mover-se sendo zumbis, por exemplo, e se deixarem afetar pelas sensações de perseguição/ medo/ alívio. Percebemos que faltou um espaço de acesso da relação física e da compreensão do movimento como algo que conta uma história ou que assume para si determinado aspecto/ sensação. O tempo de exposição, de vulnerabilidade, de deixar-se transformar é o contrário do tempo técnico, do fazer automático.

Há mais um aspecto que dificulta a continuidade e o desenvolvimento das atividades: muitas aulas são desmarcadas, e os alunos liberados por motivos diversos. Os alunos são liberados da aula, conforme já mencionado, toda vez que há entrega de boletim, professores de períodos anteriores ao do último faltam, que acontecem palestras, visitas técnicas de órgãos reguladores, eventos do Governo do Estado, devido a reuniões de planejamento pedagógico da escola ou paradas pedagógicas da Secretaria de Educação. Isso interrompe a continuidade do processo, cria um distanciamento, diminui o tempo que temos para a experiência e acaba configurando uma desvalorização das propostas.

Considerações finais

Segundo a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), aprender arte é aprender a fazer, a ler e a contextualizar imagens. Ainda que a autora problematize a arte-educação a partir da sua experiência enquanto oriunda das artes visuais, podemos ampliar essa ideia para todas as artes. Isso significa dizer que um processo de aprendizagem efetivo se fundamenta na produção, apreciação/decodificação estética e contextualização histórica, social e cultural. Com isso, o ensino vai além da técnica e envolve reflexão crítica e cultural para desenvolver uma consciência técnica, poética e política.

A parte relacionada à dança (movimentações e coreografias), ao teatro (narrativa e construção de personagem), às artes visuais (transpostas a escolha de cores, cenários e

figurinos) e à música (a partir de diferentes referências sobre como a música foi utilizada e representou diferentes signos) esteve presente em todas referências. Foi, assim, possível apreciar, contextualizar e produzir, conforme nos apresenta a abordagem triangular (Mae, 2010).

Isabel Marques (2010) desenvolve uma adaptação específica para o ensino da dança, mantendo os eixos de fazer, apreciar e contextualizar, porém ressignificando-os a partir da centralidade do corpo. Enquanto a perspectiva de Barbosa organiza o ensino da arte a partir da relação entre produção, leitura e contextualização das imagens, Marques desloca esses princípios para a experiência corporal, compreendendo o corpo como campo de produção de sentidos, percepção e reflexão crítica. Assim, o fazer deixa de se restringir à reprodução de movimentos para se tornar investigação e criação corporal; a apreciação amplia-se para incluir experiências sensório-perceptivas e leituras do movimento em si e no outro; e a contextualização incorpora discussões sobre história, cultura, práticas sociais, políticas do corpo e diversidade. Dessa forma, a autora atualiza a Abordagem Triangular no campo da dança, mantendo sua estrutura teórica, mas ampliando seu alcance metodológico para abarcar questões contemporâneas relacionadas ao corpo, suas potências, presenças e negociações sociais.

Ambas triangulações nos interessam na medida em que a disciplina em que realizamos os vídeos era Artes Integradas. Entretanto, já que nosso foco é a interdisciplinaridade Dança-Teatro, é importante trazermos a versão de Marques, que nos oferece um panorama que nos permite visualizar as lacunas. Poderíamos avançar muito mais na construção de *Thriller*, mas faltou tempo, por exemplo, para mais investigação alicerçada no desvendamento sensório-motor. Apreciamos e contextualizamos, sim, mas rapidamente, sem espaço para uma real compreensão histórica, social e cultural do que abordamos. Entendemos, apesar de ressentirmos o espaço-tempo encurtado da experiência, que passamos por essas triangulações, não só quando estudamos as referências mas também quando pensamos nas escolhas para aquilo que iríamos filmar. Contudo, citamos rapidamente algumas relações e entendemos que poderíamos gerar um espaço efetivo de reflexão, debate e crítica com mais tempo e mais organização da escola.

Através dessa experiência, podemos notar a desvalorização crescente das disciplinas de Artes no contexto da Educação Básica, em especial no que se refere ao Ensino Médio. O espaço para reflexão e constituição do pensamento crítico, dá lugar ao eficientismo. Isto porque há um recente encurtamento do período dedicado às Artes quando os alunos ingressam nessa etapa,

que passa de 2 para 1 período. Com isso, aulas que aconteciam duas vezes por semana passam a acontecer uma vez. Períodos que eram agrupados em dois, passam a ser somente um. Esse um período ainda lida com outras questões tais como a realização da chamada, recados da escola e da professora, mudança de sala (da regular para de práticas corporais). Logo, muitas vezes, acabam restando apenas 30 minutos para a realização das atividades.

Em adição, as artes passam a configurar-se como parte de uma área intitulada Linguagens e suas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Essa configuração pode causar a diluição do trabalho também em favor de outras disciplinas. O saber da experiência é um saber que vem do vivido, não dos livros ou da técnica. É singular, não se transmite como informação, só se compartilha. Mas para que esse saber surja, é preciso esse outro tempo: o tempo de demorar-se nas coisas, de ficar com elas, de ruminar o vivido (Bondía, 2002).

Segundo Derdyk (2025, informação verbal), a arte deveria configurar o “centro do currículo”, o que demonstra seu valor fundamental e capacidade de entrelaçar conhecimentos diversos no âmbito de tudo o que a criação, apreciação e contextualização proporcionam. Com essa afirmação que a bolsista presenciou na palestra da autora sobre o livro Composições (En)cantos para a Arte na Educação, é possível entender a escola como espaço de criação. Dessa forma, a arte deixa de ser uma disciplina isolada e passa a atravessar o currículo, alimentando-o e dando-lhe sentido também na relação com outros conteúdos. O cotidiano escolar se torna composição viva - um campo de experimentação, onde ensinar e aprender são também atos poéticos. Isso nos serve como um contraponto à experiência que vivenciamos. Temos esperança que nossa resistência e persistência possam desbravar mais tempo-espaco para fazeres que despertam sensibilidade, autoconsciência, consciência do outro e consciência política tal qual acontece na experiência com arte.

Muitas são as dificuldades da educação básica e da educação em artes como um todo. A experiência do PIBID nos coloca em estado de alerta para isso. As expectativas de ser professor são muitas, mas é preciso perceber também que o tempo e/ou o interesse dos alunos da escola são restritos, dispersos e diferentes do que temos em mente. É preciso dosar as expectativas dos pibidianos, da escola, dos alunos, da professora regente numa espécie de negociação onde cada um cede e se impõem um pouco. Essa negociação é essencial para que o professor não se frustrar frente às adversidades e tenha energia para focar nas mudanças do cotidiano. São por vezes as micromudanças, as microconquistas, as pequenas sementes que são

plantadas que fazem a vida docente valer a pena.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema*. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.
- BRECHT, Bertolt. *Teoria do teatro épico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- DERDYK, Edith. *Palestra sobre Composições (En)cantos para a Arte na Educação*. Formação interna do Centro Integrado de Desenvolvimento. Porto Alegre, 2025. Informação verbal.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPEZ, Marina. *Dramaturgia contemporânea: teoria e prática*. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- MARQUES, I. A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAN, José. Tecnologias para apoio à experimentação. In: Entrevista Tecnologias – Com Censo, *Revista Com Censo*, São Paulo, v. 5, n. 3, ago. 2018, p. 9. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf. Acesso em: 1º nov. 2025.
- MUSSI, Ricardo F. de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-267920210005000060&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 28 ago. 2025.
- OLIVEIRA, Victor Hugo N.; LACERDA, Miriam Pires C. Juventudes e educação – apresentação. In: ____(org.). *Juventudes e Educação: a escola como território juvenil*. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2024.
- RABIGER, Michael. *Direção de cinema: técnica e estética*. Tradução Vera de Lamare. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- STEINEM, Gloria. *Moving Beyond Words*. New York: Simon & Schuster, 1993.
- VASCONCELOS, Paulo Alexandre Cordeiro. *Multiculturalismo e imaginário: uma leitura do videoclipe “Sangue de Bairro” – Chico Science e Nação Zumbi*. 1998. Universidade da Beira Interior (UBI). Disponível em: [https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/vasconcelos-paulo-](https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/vasconcelos-paulo-Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.148-166, 2026)
Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.148-166, 2026

multiculturalismo.html. Acesso em: 15 nov. 2025.

*Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras*

Da política pública à práxis docente: o Pibid como espaço formativo de reflexão sobre a prática de licenciandos em Física

From Public Policy to Teaching Practice: Pibid as a Training Space for Reflection on the Practice of Physics Education Majors

Franciele de Oliveira Rocha⁴

 0009-0003-1855-9283

Henrique da Silva Rosa⁵

 0000-0001-8193-6035

Fellype Souza de Oliveira⁶

 0000-0002-4104-4734

Daniela Andrighetto⁷

 0009-0006-0532-7469

Dioni Paulo Pastorio⁸

 0000-0001-6981-5783

Alexander Montero Cunha⁹

 0000-0003-2900-4729

RESUMO: A formação inicial de professores de Física no Brasil busca superar a divisão entre teoria acadêmica e prática escolar. Nesse cenário, o PIBID atua como política pública que promove a imersão acompanhada de licenciandos na Educação Básica. Este artigo analisa como o processo formativo e a regência de uma sequência didática sobre potência e consumo de energia elétrica, no PIBID/Física da UFRGS, impulsionam a reflexão sobre a prática docente. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo baseado na análise dos marcos do programa, do percurso formativo ofertado e nos registros de regência de uma licencianda. Os resultados indicam que a fundamentação teórica orientou propostas investigativas, mas a aplicação real revelou desafios como gestão do tempo e ritmos de aprendizagem. Conclui-se que o PIBID converte os imprevistos da sala de aula em oportunidades de retroalimentação pedagógica e consolidação da identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professores; reflexão sobre a prática, ensino de física.

ABSTRACT: Pre-service teacher preparation in Brazil seeks to overcome the division between academic theory and school practice. In this scenario, PIBID acts as a public policy that promotes the guided

⁴ Licencianda em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁵ Doutorando em Ensino da Física pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física - PPGEEnFis.

⁶ Doutorando em Ensino da Física pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física - PPGEEnFis.

⁷ Doutoranda em Ensino da Física pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física - PPGEEnFis.

⁸ Doutor em Educação em Ciências. Professor adjunto do Departamento de Física da UFRGS

⁹ Doutor em Educação. Professor adjunto do Departamento de Física da UFRGS

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.167-191, 2026

immersion of undergraduate students in Basic Education. This paper analyzes how the training process and the teaching of a didactic sequence on electric power and energy consumption, within PIBID/Physics at UFRGS, foster reflection on teaching practice. Methodologically, this is a qualitative study based on the analysis of the program's frameworks, the training pathway provided, and the teaching records of an undergraduate student. The results indicate that theoretical foundations guided inquiry-based proposals, but

real classroom application revealed challenges such as time management and learning paces. It is concluded that PIBID transforms classroom unforeseen events into opportunities for pedagogical feedback and consolidation of teaching identity.

KEYWORDS: Texto; Texto; Texto..

Introdução

A formação de professores de Física, no Brasil, ainda passa por dificuldades, mesmo com as mudanças nos currículos e com o afastamento do modelo de formação 3+1, em que os conteúdos específicos da área são centrados nos anos iniciais da formação, seguidos por um ano somente das disciplinas da pedagogia. Ainda é marcada e perceptível a separação entre os aspectos metodológicos e de conteúdo dos aspectos pedagógicos, propiciando um desvinculação entre os conteúdos estudados da formação pedagógica (Gatti et al. 2019).

Somam-se a esse quadro, a desvalorização social da profissão (Libâneo, 2013; Pimenta, 2020) e o crônico distanciamento entre as teorias acadêmicas e a realidade cotidiana da sala de aula (Pimenta, 2012). Autores como Tardif (2007) e Nóvoa (2009) apontam para a importância da aproximação da formação inicial dos professores da realidade da sala de aula da Educação Básica (EB), na qual essa aproximação dá aos professores em formação o espaço para interagir e adentrar na cultura e nos saberes produzidos e vivenciados na sala de aula.

Ao considerar os pontos apresentados anteriormente, identifica-se a necessidade de programas de formação que incentivem a aproximação dos conteúdos específicos da pedagogia e das práticas profissionais e a aproximação dos licenciandos com a sala de aula da EB. Essas iniciativas possibilitam o aprofundamento e a mobilização dos saberes necessários para a docência, quando desenvolvidas de maneira coerente e conectada com os pressupostos teóricos formativos.

Com base nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como potencial contribuidor. O programa tem sido identificado por diversos estudos (Darroz, 2016; Fundação Carlos Chagas, 2014; Fernandes e Lima, 2024; Silva; Falcomer e Porto, 2018) como um importante mecanismo para aprimorar a formação docente. Diante disso, a inserção guiada e intencional no cotidiano da educação básica desempenha um papel central no

fortalecimento da formação inicial docente, atribuindo maior sentido prático ao percurso universitário. Essa articulação entre universidade e escola não apenas enriquece os debates em sala de aula e alavanca o desempenho acadêmico dos graduandos, como também impulsiona a consolidação conceitual e o exercício do pensamento crítico, elementos essenciais para que os licenciandos superem os desafios constitutivos da graduação (Fundação Carlos Chagas, 2014).

Percebe-se, assim, que o contato estruturado com o ambiente escolar, possibilitado pelo PIBID, dá materialidade aos conhecimentos e estudos desenvolvidos no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), além de contribuir para a troca de saberes entre os participantes. Silva, Falcomer e Porto (2018) argumentam que as vivências colaborativas e supervisionadas no âmbito do PIBID aprimoram e legitimam o percurso formativo dos licenciandos. Essa imersão confere profundidade às práticas dos bolsistas ao articulá-las a referenciais teóricos, profissionais e subjetivos, expandindo expressivamente seu repertório de estratégias metodológicas para atuações futuras no espaço escolar.

Por tudo exposto, se por um lado o PIBID se consolida como uma política pública que dá materialidade à relação entre universidade e escola, por outro faz-se necessário investigar como essa articulação se efetiva no cotidiano da regência de classe. Diante desse cenário, a seguinte questão norteia este trabalho: De que maneira a vivência de uma sequência didática sobre energia elétrica, desenvolvida no âmbito do PIBID/Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contribui para a reflexão sobre a prática e o redesenho de estratégias pedagógicas de uma licencianda em formação inicial? Para responder a este problema, este artigo tem como objetivo analisar como a experiência de regência de uma atividade sobre potência e consumo de energia elétrica impulsiona a reflexão sobre a prática e a reconstrução do planejamento pedagógico na formação inicial docente. Para tanto, o estudo contextualiza a trajetória institucional do PIBID e a estrutura do subprojeto da IES, detalha a aplicação da atividade em uma turma de Ensino Médio e discute as reconfigurações pedagógicas emergentes da reflexão sobre os dilemas da sala de aula.

Marco teórico

Com o objetivo de analisar de que maneira as experiências no PIBID influenciaram e mobilizaram os conhecimentos e saberes da licencianda, faz-se necessário, primeiro, estabelecer a

concepção de saberes docentes adotada nesta pesquisa. Sob essa ótica, Tardif (2007) os define nos seguintes termos:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (Tardif, 2007, p. 16)

Nessa concepção, os saberes do professor não podem ser compreendidos como construídos única e exclusivamente durante a sua formação acadêmica inicial, limitando-se ao domínio dos conteúdos disciplinares e das práticas pedagógicas estudadas. Tampouco podem ser entendidos apenas como curriculares, aqueles adquiridos ao se inteirar das práticas e regras da escola na qual o docente atuará.

Os saberes dos professores são também experienciais, ligados ao “saber ser”, “saber agir”, formados a partir das interações com as realidades escolares e docentes. Os primeiros anos de profissão docente são críticos para construção dos hábitos e práticas, que vem a ser importantes na vivência do professor e na formação de sua identidade profissional (Tardif, 2007).

Para Tardif, (2007) os saberes docentes são compostos de 4 grupos de saberes distintos que interagem entre si, sendo avaliados e reinterpretados a partir das experiências e vivências da profissão. São eles:

Saberes Profissionais ou Pedagógicos: São os saberes ligados às ciências da educação, as teorias pedagógicas, as metodologias de ensino, os conhecimentos e teorias gerados pelas pesquisas sobre o ato de ensinar. Também são os saberes gerados a partir da reflexão sobre a prática educativa (Tardif, 2007).

Saberes Disciplinares: Compõem os saberes que são construídos durante a formação inicial e continuada junto aos saberes pedagógicos, os saberes disciplinares são os saberes específicos que compõem os campos de conhecimento de nossa sociedade. Os saberes disciplinares são compostos pelos conhecimentos que o professor também fará uso ao ministrar suas aulas na educação básica (matemática, português, física, etc).

Saberes Curriculares: são os saberes incorporados ao longo da carreira docente, quanto ao projetos, normas, conteúdos e métodos utilizados nas instituições escolares nas quais o professor faz parte.

Saberes Experiências: São os saberes construídos a partir das experiências vividas em sala de aula. Tardif (2007) os descreve da seguinte forma:

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (Tardif, 2007, p. 47)

A construção desses saberes tem seu começo antes da formação inicial, nas interações como estudante nas salas de aula, mediante a internalização do fazer docente, e consolida-se continuamente por meio da reflexão e da partilha de práticas e vivências didáticas. É na prática e na atuação docente que os saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares são mobilizados, e seus resultados são confrontados com a vivência em sala de aula, culminando na construção de novos saberes. Contudo, como aponta Pimenta (2012), a construção dos saberes experienciais não é proveniente somente da experiência. A construção de um saber estruturado exige a tomada das experiências como objeto de análise e reflexão. É justamente na interação entre a prática e a reflexão que se constroem os saberes experienciais de forma sólida e fundamentada.

A construção de uma prática docente reflexiva e fundamentada exige instrumentos que promovam a articulação entre a teoria acadêmica e as vivências cotidianas em sala de aula. Nesse sentido, o diário do professor, conforme concebido por Porlán e Martín (2000), constitui-se como um recurso metodológico, cuja utilização periódica permite ao docente refletir sobre os processos mais significativos de sua dinâmica profissional. Ao favorecer a tomada de consciência sobre o próprio processo de evolução e sobre os modelos de referência que orientam a prática, o diário estabelece conexões entre o conhecimento prático e o conhecimento disciplinar, possibilitando uma tomada de decisão mais fundamentada. Essa ferramenta, portanto, vai além do registro descritivo, propiciando o desenvolvimento de níveis analítico-explicativos e valorativos que são essenciais para a pesquisa e a reflexão do professor sobre sua própria atuação.

Ao integrar o diário do professor ao processo formativo, alinha-se com a compreensão de Tardif (2007) sobre a natureza plural dos saberes docentes, que englobam saberes profissionais, disciplinares, curriculares e, fundamentalmente, experienciais. Estes últimos, construídos a partir das vivências em sala de aula, exigem, como aponta Pimenta (2012), um movimento de tomada das experiências como objeto de análise e reflexão para que se consolide de forma estruturada. O diário, nesse contexto, atua como o espaço privilegiado para essa reflexão, permitindo que o professor em formação explicita suas concepções, detecte problemas práticos e elabore hipóteses

de intervenção. A experiência documentada e analisada no diário deixa de ser um evento isolado para se tornar matéria-prima de um processo investigativo, no qual a teoria e a prática se retroalimentam, contribuindo para a superação da visão simplista e genérica do quehacer docente e para a construção de uma concepção mais complexa e holística da profissão.

Metodologia

Este trabalho possui delineamento qualitativo (Gil, 2017), configurando-se como um relato de experiência. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o processo formativo em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, as dinâmicas relacionais e os imprevistos que emergem no contexto da prática educativa, aspectos que não seriam passíveis de captação por meio de indicadores numéricos ou procedimentos estatísticos (Minayo, 2012). O relato de experiência, por sua vez, mostra-se particularmente adequado para descrever e analisar criticamente uma vivência concreta de regência, valorizando a reflexão do próprio sujeito sobre sua ação e os desdobramentos normativos dela decorrentes.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no âmbito do subprojeto de Física do PIBID/UFRGS, durante o ciclo formativo de 2025, em uma das escolas parceiras do programa, localizada em Viamão (RS). O público-alvo do recorte analítico foi uma licencianda do curso de Física, integrante do subprojeto, que conduziu a regência de uma sequência didática sobre potência e consumo de energia elétrica para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, em dois períodos consecutivos de 45 minutos, totalizando 90 minutos de aula.

Para a constituição dos dados e a posterior análise reflexiva, foram mobilizados três instrumentos principais:

(i) o planejamento da aula, elaborado pela licencianda com base nos referenciais teóricos discutidos ao longo do processo formativo institucional, no qual constavam os objetivos, as etapas previstas, os materiais didáticos e os tempos estimados para cada momento;

(ii) a folha de atividades aplicada aos estudantes, contendo a tabela com 18 equipamentos eletrodomésticos, suas respectivas potências e os campos para preenchimento das quantidades, tempos de uso e consumo mensal, além do ranking final de consumo;

(iii) o diário docente (Apêndice A), produzido pela licencianda imediatamente após a regência, no qual registrou suas percepções sobre o andamento da aula, as dúvidas e perguntas dos

estudantes, os imprevistos relacionados à gestão do tempo e aos ritmos de aprendizagem, bem como as primeiras impressões sobre os ajustes necessários para futuras aplicações.

O diário docente é tratado como o principal instrumento de análise, por sua centralidade no processo de reflexão sobre a prática, conforme preconizado por Porlán e Martín (1991). Os autores argumentam que o registro sistemático da sala de aula permite ao professor distanciar-se da percepção imediata e ingênua do cotidiano, explicitando suas próprias crenças e teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o diário não foi utilizado somente como relato descritivo, mas como um espaço de problematização da prática, no qual os dilemas vivenciados, como a insuficiência do tempo, a diversidade de ritmos e as lacunas conceituais dos alunos, foram tratados como objetos de investigação.

A análise dos dados fundamentou-se em uma abordagem interpretativa de base qualitativa, orientada pelos referenciais teóricos adotados no estudo (Tardif, 2007), reflexão sobre a prática (Pimenta, 2012) e ensino por investigação com ênfase na Curiosidade Epistêmica (Engel, 2015). O procedimento analítico consistiu em: (a) leitura do diário docente e confronto com o planejamento original; (b) identificação dos principais imprevistos e dilemas emergentes; (c) interpretação desses elementos à luz do referencial teórico; e (d) interpretação dos desdobramentos formativos, evidenciando como a experiência de regência contribuiu para a reflexão, o redimensionamento das estratégias pedagógicas e a consolidação da identidade docente.

Cabe ressaltar que o estudo não teve como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ou quantificar acertos e erros nas atividades, mas sim compreender os processos de reflexão e reconstrução do planejamento desencadeados pela vivência da regência, a partir da perspectiva da licencianda. Essa delimitação é coerente com a natureza qualitativa da pesquisa, que privilegia a profundidade interpretativa em detrimento da generalização estatística.

O contexto político-institucional do Pibid

O PIBID foi originalmente proposto, em 2007, como um dos desdobramentos do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado na época pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad e tendo sua primeira edição iniciada no ano de 2008 com 47 IES participantes. O programa consiste na distribuição de bolsas a licenciandos, coordenadores e supervisores com o intuito de aproximar os participantes da sala de aula da EB; o programa tem como seus principais objetivos, a valorização da profissão docente, a expansão e o incentivo à docência nas áreas de maior demanda das escolas, a melhoria e a expansão da qualidade da EB, o incentivo à

qualificação dos docentes e uma aproximação entre a academia e a escola pública, de modo a fortalecer a relação entre elas e estímulo à formação de professores (Brasil 2007).

Ao observar os objetivos estabelecidos pela Portaria nº 90 de 2024, nota-se que a proposta formativa do PIBID tem como eixo central, a valorização do magistério por meio do fortalecimento da formação docente, a aproximação entre as IES e a escola de EB por meio da valorização do espaço escolar como espaço de formação de professores e o corpo docente como coformadores dos participantes. Percebe-se também a valorização do envolvimento dos bolsistas na produção e participação de propostas e didáticas juntamente com a realidade da EB. É a partir deste contexto, que o PIBID se apresenta como uma política nacional de formação docente com potencial para contribuir na melhoria da qualidade da formação de professores, ao valorizar o espaço da sala de aula como um local de produção de conhecimento e oferecer, ao professor, um papel formativo valorativo junto aos estudantes ainda em formação. Ou seja, o PIBID potencializa o deslocamento da formação para o espaço futuro do profissional.

O Pibid na UFRGS e o contexto das escolas preceptoras

Considerando o contexto da UFRGS, identifica-se que a IES participou do PIBID desde seu primeiro edital, em 2007. Naquela edição, foram disponibilizadas 58 bolsas de Iniciação à Docência e oito licenciaturas¹⁰ fizeram parte do projeto (Scholl; Carvalho, 2024). Atualmente, o número de bolsas é de 648, sendo este o maior quantitativo da história do PIBID na IES. No subprojeto de Física da edição de 2024, foram disponibilizadas 24 vagas para participantes.

As atividades foram desenvolvidas em três escolas de EB Estaduais, das quais duas estão localizadas no município de Porto Alegre e uma na cidade de Viamão. De modo a não expor as instituições parceiras, elas serão apresentadas ao longo deste texto como Escolas A, B e C. A seguir, apresenta-se uma breve caracterização de cada contexto escolar: i) Escola A, localizada no bairro Floresta, em Porto Alegre (RS). A instituição atende entre 501 e 1.000 estudantes matriculados e atua nas modalidades de Ensino Médio e Educação Profissional (Ensino Técnico). Além disso, a escola está inserida em uma comunidade de nível socioeconômico médio-baixo; ii) Escola B, que situa-se na zona leste do município de Porto Alegre, no bairro Jardim Carvalho. O corpo docente é composto por 49 professores, que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a

¹⁰ Licenciaturas participantes: Artes e Português, Biologia, Física, Matemática, Química e Sociologia e História. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.167-191, 2026

instituição atende aproximadamente 800 estudantes, cujas matrículas estão distribuídas entre os diferentes turnos de funcionamento da escola; iii) Escola C: localizada no bairro Querência, na região central do município de Viamão (RS). A instituição oferta a Educação Básica, abrangendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Por receber jovens de diversas regiões da cidade, a escola caracteriza-se por um corpo discente bastante heterogêneo. Atualmente, a instituição atende aproximadamente mil alunos, cujas matrículas estão distribuídas em dois turnos de funcionamento.

O processo de formação docente no contexto institucional

O público-alvo compreendeu oito licenciandos em diferentes estágios formativos, inseridos no subprojeto de Física do PIBID/UFRGS e participantes de um percurso formativo intencionalmente estruturado, articulado à vivência supervisionada na escola e ao aprofundamento teórico-metodológico da docência. O processo foi orientado pelo Ensino por Investigação e teve como foco principal a Curiosidade Epistêmica (CE) no Ensino de Ciências, compreendida como impulso para conhecer diante de lacunas, incertezas e conflitos conceituais (Berlyne, 1954; Loewenstein, 1994; Litman, 2005), com destaque para as contribuições de Engel (2015). Ao longo de dezesseis encontros, foram articulados fundamentos teóricos, análise da BNCC e da BNC-Formação e experiências metodológicas, contemplando a gênese e as dimensões afetivas e sociais da CE, a formulação de perguntas, a construção de ambientes favoráveis à investigação, a mediação docente, as tensões entre currículo e curiosidade, o uso de narrativas, a autonomia, a experimentação e a avaliação da conduta exploratória.

A imersão nesses referenciais buscou superar concepções que atribuem o desinteresse dos estudantes por Ciências a uma característica estável, enfatizando o papel das condições pedagógicas na promoção ou inibição da curiosidade (Engel; Randall, 2009). Nesse sentido, os licenciandos foram mobilizados a planejar intervenções que privilegiassem o questionamento, a problematização, a dúvida produtiva, a contextualização e o acolhimento de manifestações espontâneas dos estudantes. Esses princípios fundamentaram diretamente a regência analisada, na qual a relação entre potência e consumo de energia elétrica foi abordada a partir de situações do cotidiano, como a fatura de energia e os aparelhos elétricos, em lugar de uma abordagem predominantemente expositiva. O percurso formativo constituiu, assim, uma mediação entre os referenciais acadêmicos e os desafios concretos da sala de aula, oferecendo subsídios para que os licenciandos interpretassem as situações emergentes da prática e reorientassem suas ações

pedagógicas de modo reflexivo e autônomo.

Relato de regência no âmbito do subprojeto Física do Pibid/UFRGS

A presente seção tem por finalidade contextualizar e descrever o desenvolvimento de uma experiência didática realizada no âmbito do Ensino de Física, considerando as condições concretas em que a atividade foi planejada e desenvolvida, bem como algumas das decisões pedagógicas que orientaram sua realização. A descrição desses elementos busca situar o contexto escolar, à organização temporal da aula e às atividades propostas, conforme Quadro 1, aspectos relevantes para a compreensão das análises apresentadas posteriormente.

Quadro 1 - Plano de Aula da intervenção realizada.

Disciplina: Física
Tema da Aula: Potência e Consumo de Energia Elétrica
Objetivos de Aprendizagem: Ao final desta aula, o aluno deverá ser capaz de: ➤ Diferenciar as grandezas Potência (kW) e Energia (kWh) ➤ Calcular o consumo de energia elétrica de um aparelho a partir de sua potência e tempo de uso ($\text{Energia} = \text{Potência} \times \text{tempo}$). ➤ Analisar dados de consumo de diferentes eletrodomésticos. ➤ Avaliar o impacto de diferentes hábitos no consumo de energia elétrica de uma residência.
Conteúdo programático: ➤ Relação entre Potência e Energia ($E = P \cdot \Delta t$). ➤ As unidades Watt (W), kilowatt (kW) e kilowatt-hora (kWh). ➤ Cálculo do consumo de energia elétrica. ➤ Análise da fatura de energia elétrica (conceitos básicos). ➤ Consumo consciente e eficiência energética.
Metodologias e estratégias de ensino: <i>Introdução (10 minutos):</i> ➤ Questão-Problema: Iniciar a aula projetando a pergunta da aula anterior: “Quanto custa um banho de 10 minutos?”. ➤ Apresentação das Ferramentas (Organizador Prévio): O professor explica que para resolver o problema, precisamos entender a “linguagem” da conta de luz. ➤ Apresenta-se o quilowatt-hora (kWh) como a “cesta de energia” que as companhias elétricas vendem, em contraste com o Joule. ➤ Resolução Guiada: O professor resolve o problema do chuveiro na lousa, passo a passo, com a participação da turma: 1. Transforma a potência do chuveiro de W para kW. 2. Transforma o tempo de minutos para horas. 3. Calcula a energia gasta em kWh.

4. Calcula o custo final usando um valor de tarifa (ex: R\$ 0,92/kWh, valor aproximado da CEEE Equatorial no RS).

Desenvolvimento (25 minutos):

- Atividade em Grupo - Detetives da Conta de Luz: A turma é dividida em grupos e cada um recebe uma folha de atividade. A Missão: A tarefa dos grupos é analisar uma tabela com diversos eletrodomésticos (TV, geladeira, micro-ondas, lâmpada LED, ar condicionado, etc.), contendo a potência (W) e um tempo médio de uso diário. - Os Passos: Os alunos deverão: 1) Converter a potência para kW. 2) Calcular o consumo mensal de energia (em kWh) de cada aparelho. 3) Organizar os aparelhos em um *ranking*, do maior para o menor “vilão” da conta de luz. - O Veredito: O grupo deve escrever uma pequena justificativa para o seu “vilão nº 1”, explicando por que ele consome mais (se é pela potência alta, pelo longo tempo de uso, ou pela combinação dos dois).

Conclusão da aula (10 minutos):

- Compartilhamento dos Resultados: Cada grupo apresenta rapidamente qual foi o seu “vilão nº 1” e a justificativa.
- Discussão: O professor promove um debate final a partir das apresentações. É provável que surjam “vilões” diferentes (ex: chuveiro vs. geladeira ou ar condicionado). O professor sistematiza a conclusão principal: o consumo de energia (e o custo) não depende apenas da potência de um aparelho, mas da relação entre sua potência e o tempo de uso. Uma lâmpada de baixa potência acesa 24h por dia pode gastar mais que um micro-ondas de altíssima potência usado por 2 minutos.

Recursos didáticos:

- Quadro branco e canetas.
- Projetor para slides.
- Folhas de atividade.

Avaliação da aprendizagem:

Formativa e Somativa (processual):

A principal avaliação da aula é a própria atividade em grupo. O produto final (a tabela preenchida e o *ranking*) serve como uma evidência concreta da aprendizagem.

Instrumentos:

- A folha de atividade preenchida pelo grupo.
- Observação da participação, do debate e da divisão de tarefas dentro dos grupos.
 - Critérios: Atenção na conversão das unidades e no cálculo do consumo em kWh; O *ranking* está logicamente construído com base nos dados calculados?; A argumentação do grupo para definir o “maior vilão” é coerente com os conceitos de potência e tempo?; Houve trabalho em equipe para a resolução da tarefa?

Fonte: Elaboração própria.

A experiência foi realizada em 13 de outubro de 2025, na Escola C, localizada no município de Viamão (RS), com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Para o desenvolvimento da atividade, foram utilizados dois períodos consecutivos de 45 minutos. Na ocasião, a turma encontrava-se integralmente presente, sem registro de ausências entre os estudantes.

Como continuidade das atividades desenvolvidas nas aulas anteriores, ao término da terceira aula foi proposta uma atividade extraclasse que consistia em observar os aparelhos elétricos disponíveis nas residências dos estudantes e registrar a potência elétrica indicada em suas respectivas etiquetas. A proposição dessa atividade foi realizada de maneira cuidadosa, considerando a diversidade das condições materiais e das configurações familiares que constituem o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se evitar que a tarefa presumisse a disponibilidade de determinados equipamentos nas residências ou produzisse situações de constrangimento, desconforto ou exposição decorrentes de possíveis desigualdades socioeconômicas entre os participantes.

Para o desenvolvimento em sala de aula e imaginando que muitos estudantes não trariam os dados solicitados, foi utilizada uma folha de atividades, um material da Theia Didáticos (s.d.) cuja proposta estava alinhada aos objetivos definidos para a aula e à atividade que seria desenvolvida com a turma. A folha entregue na aula seguinte apresentava valores de referência, na qual, mesmo sem as informações coletadas previamente, os estudantes poderiam desenvolver a atividade. O documento continha 18 equipamentos e solicitava a quantidade existente na residência, a potência total, o tempo estimado de uso e o consumo mensal. Além disso, como resultado final, buscou-se que os estudantes construíssem um *ranking*, indicando os cinco equipamentos eletrônicos que mais consomem energia elétrica. A atividade didática, assim como os equipamentos dispostos, podem ser visualizados abaixo nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Folha de atividades sobre o consumo de energia elétrica.



COMO MEDIR O QUE NÃO VEMOS?



Por muitos anos, cientistas e especialistas em matemática dedicaram-se à avaliação do consumo de energia elétrica com diversos aparelhos. De modo, desenvolveram métodos para incentivar a mudança de hábitos e promover a eficiência energética em nossas residências.

MEDINDO O CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA

Cada dispositivo ou máquina que utiliza energia elétrica opera com uma determinada potência, ou seja, a capacidade e quantidade de energia necessária para realizar uma tarefa dentro de um período específico.

COMPREENDENDO A POTÊNCIA DOS EQUIPAMENTOS ELÉTRICOS

A título de ilustração, consideremos o caso de uma pessoa que mora em um apartamento no décimo andar e leva suas compras subindo dois lances de escada, o que leva entre 5 a 10 minutos. Por outro lado, se essa pessoa optar pelo elevador, a subida será concluída em menos de 1 minuto! O motor do elevador possui uma potência consideravelmente superior à do corpo humano.



“Quanto maior for a potência de um aparelho, maior será a energia necessária para o seu funcionamento!”



IMPACTO DA INVENÇÃO DE JAMES WATTS

Somente no século XVIII é que a força animal começou a ser substituída pela força das máquinas, com o engenheiro JAMES WATTS, que aperfeiçoou uma máquina já existente e que não funcionava de maneira ideal.

Essa melhoria transformou radicalmente nosso modo de vida: a partir de então, as máquinas puderam realizar, de maneira mais rápida e eficiente, tarefas que anteriormente eram executadas com a força física humana.

VAMOS ENTÃO APLICAR ESSE CÁLCULO PRÁTICO DE CONSUMO?

Para determinar com precisão o consumo de cada aparelho, é necessário realizar a seguinte operação: multiplicar a potência do dispositivo pelo tempo em horas que ele permanece ligado, e então dividir esse resultado por 1000, que é exatamente o significado de 'quilo'.

$$\frac{\text{POTÊNCIA DO APARELHO (W)} \times \text{TEMPO QUE O APARELHO FICA LIGADO (HORAS)}}{1000} = \text{ENERGIA CONSUMIDA PELO APARELHO (kWh)}$$

As unidades de medida são uma estrutura fixa, o que nos ajuda a medir a mesma coisa em qualquer parte do planeta, basta utilizar as mesmas unidades e o mesmo cálculo.

BANDEIRAS TARIFÁRIAS NA CONTA DE LUZ

Bandeira Verde: Indica que as condições de geração de energia estão favoráveis, sem a necessidade de acionar usinas termelétricas mais caras.

Bandeira Amarela: Sinaliza um cenário de atenção, com o acionamento de usinas termelétricas menos econômicas. Isso resulta em um acréscimo na conta de luz de em média R\$ 1,50 para cada 100 kWh consumidos.

Bandeira Vermelha: Reflete as condições mais custosas de geração de energia, com o acionamento das termelétricas mais caras. Nesse caso, há cobrança de tarifas adicionais que variam de R\$ 4,00 para cada 100 kWh ou R\$6,00 para cada 100 kWh consumidos.

ATIVIDADE: MEU GASTO MENSAL

Imagine que você irá organizar a sua nova casa e nela, você dispõe de todos os aparelhos listados abaixo.

- ⚡- Indique a quantidade que você terá de cada aparelho.
- ⚡- Calcule a potência total de Watts para cada aparelho, multiplicando pela quantidade.
- ⚡- Calcule o tempo que cada aparelho permanece ligado por dia e após, multiplique por 30 dias. Já que a conta de luz é calculada mensalmente.
- ⚡- Efetue o cálculo de energia consumida por cada aparelho aplicando a fórmula abaixo:
obs: Lembre-se que na fórmula, quando menciona o tempo de utilização do aparelho, você deve utilizar o consumo em 30 dias.

$$\frac{\text{POTÊNCIA DO APARELHO (W)}}{1000} \times \text{TEMPO QUE O APARELHO FICA LIGADO (HORAS)} = \text{ENERGIA CONSUMIDA PELO APARELHO (KWh)}$$

APARELHO	POTÊNCIA DO APARELHO	QUANTIDADE	POTÊNCIA TOTAL WATTS	TEMPO QUE O APARELHO FICA LIGADO EM 30 DIAS (HORAS)	ENERGIA CONSUMIDA PELO APARELHO (KW)
Triturador	1000W	2	1000W x 2 = 2000W	2h por dia x 30 dias = 60h	60 kW em 30 dias

ENTENDA A FÓRMULA FAZENDO A LEITURA DO TEXTO DE APOIO

APARELHO	POTÊNCIA DO APARELHO	QUANTIDADE	POTÊNCIA TOTAL WATTS	TEMPO QUE O APARELHO FICA LIGADO EM 30 DIAS (HORAS)	ENERGIA CONSUMIDA PELO APARELHO (KW)
AR CONDICIONADO 9000 BTU	2600W				
CHUVEIRO ELÉTRICO	5500W				
FERRO ELÉTRICO	1000W				
MICRO-ONDAS	2000W				
GELADEIRA 2 PORTAS	250W				
LÂMPADA FLUORESCENTE	15W				
LÂMPADA INCANDESCENTE	60W				
LAVADOURA DE ROUPAS 15KG	550W				
SECADOR DE CABELO	1.000W				
TV50"	584W				
NOTEBOOK	300W				
COMPUTADOR DE MESA	400W				
FORNO ELÉTRICO	400W				
LAVA A JATO	1500W				
FORNO ELÉTRICO	1500W				
IMPRESSORA	50W				
ASPIRADOR DE PÓ	1.000W				
LAVADORA DE LOUÇAS	1.000W				
TOTAL DE ENERGIA CONSUMIDA (KW) EM 30 DIAS:					

QUAIS FORAM OS CINCO APARELHOS QUE TIVERAM MAIOR CONSUMO DE ENERGIA?

TOTAL DE ENERGIA CONSUMIDA

	KW
	KW
	KW
	KW
	KW



@THEIADIDÁTICOS

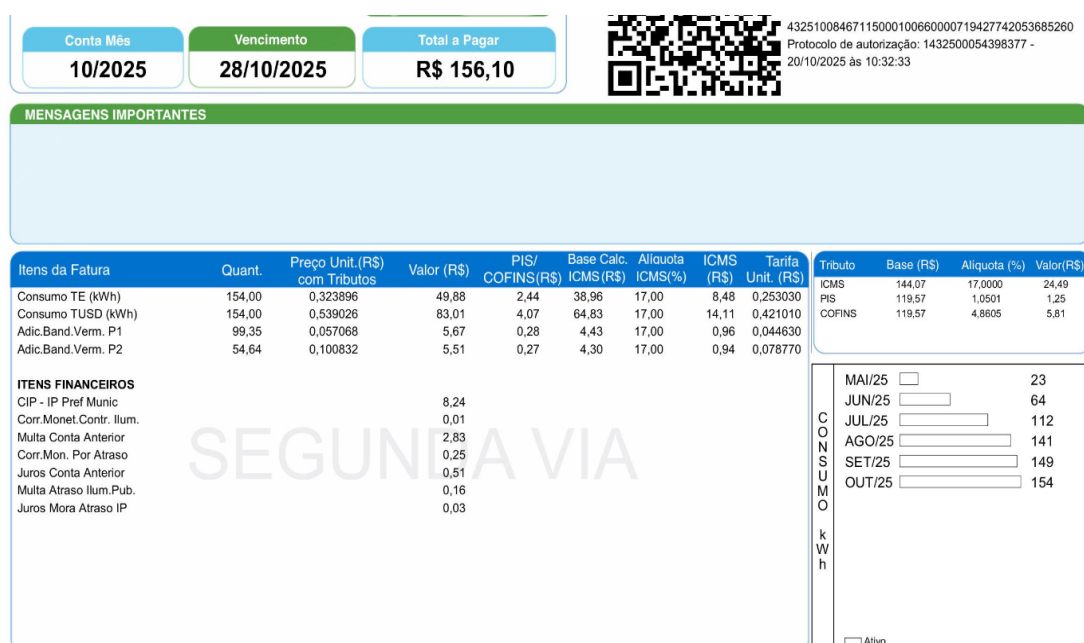
Fonte: Reproduzida de Theia Didáticos (s.d.).

Essa atividade foi planejada para realização em grupos, favorecendo a participação coletiva e aspectos como interação e debate. Contudo, durante as primeiras regências, foi necessária uma mudança no planejamento, pois as atividades individuais tinham melhor rendimento. Nas

atividades anteriores, havia uma dinâmica que se repetia e que não tinha o caráter formativo desejado — grupos em que um estudante fazia quase todo o trabalho, enquanto os demais participavam pouco da produção escrita. Sendo assim, a mudança procurou evidenciar as dificuldades que cada um dos estudantes apresentava, buscando uma contribuição focada em cada indivíduo.

Na sequência da aula, buscou-se discutir algumas questões que pareciam recorrente para a turma, as quais destacamos: i) discussão e representação das unidades de medidas associadas às grandezas de interesse; ii) exercícios numéricos de conversão de unidades; iii) apresentação e discussão de uma conta residencial da cidade de Alvorada (RS), a qual é controlada pela empresa CEEE Equatorial, apresentando o valor do quilowatt-hora associado, conforme figura 2:

Figura 2 – Fatura de energia elétrica utilizada como referência para os cálculos



Fonte: Fatura de energia elétrica, 2025.

Durante a atividade didática, a licencianda responsável pela regência e a professora supervisora circulavam entre as mesas, acompanhando a turma e sanando as principais dúvidas. A colaboração da supervisora no desenvolvimento desta etapa da aula foi crucial para o fortalecimento das discussões e a condução adequada por parte da licencianda.

Cabe destacar que alguns estudantes utilizaram o celular para pesquisar a potência do modelo de aparelho que possuíam em casa, preferindo esse dado ao valor indicado na folha, fato esse que pode ser um problema em muitas salas, especialmente pelo uso inadequado (quando for o caso) do celular em sala de aula. Contudo, neste caso em específico, valorizamos que os

estudantes o fizessem, afinal, buscavam rigor de valores e proximidade com seus contextos, trazendo um caráter ainda mais personalizado para o desenvolvimento da atividade.

Ao final da aula, as produções foram recolhidas. A análise apresentada na próxima seção foi construída a partir do planejamento da aula e do diário docente da bolsista, não objetivando a quantificação de notas ou conceitos dos estudantes. Buscou-se, com o uso do diário docente, identificar, visualizar e interpretar o desenvolvimento qualitativo da atividade.

Desenvolvimento e discussão da atividade didática

O desenvolvimento da atividade didática analisada foi marcado, inicialmente, por circunstâncias que reconfiguraram a regência planejada. Por meio da leitura do diário da licencianda, constatamos que na semana anterior à aula relatada, ela não havia podido ministrar a aula prevista em razão de um problema de saúde, levando a professora supervisora a optar pela retomada de conteúdos já trabalhados com a turma. Desse modo, na aula que seguiu esse fato, a licencianda recorreu a um material previamente elaborado (folha de atividades da Theia Didáticos), que já integrava o planejamento original como recurso de apoio aos estudantes que não tivessem realizado a tarefa extraclasse. Esse episódio evidencia que a prática docente se desenvolve em condições contingentes, nas quais situações que extrapolam o planejamento pedagógico precisam ser administradas e incorporadas às decisões tomadas no decorrer da própria regência.

O confronto entre o diário e o planejamento original evidencia, simultaneamente, a manutenção de elementos centrais da proposta e modificações decorrentes das condições concretas da aula, em consonância com Porlán e Martín (2001) que afirmam que o programa de ensino é uma representação da realidade pretendida, mas não a realidade concreta, quando as intenções e decisões presentes no planejamento entram em interação com os estudantes e com um contexto que é complexo, diverso e mutável.

A estrutura conceitual inicialmente prevista no planejamento foi, em linhas gerais, preservada, em que se confirmou, por exemplo, a previsão de que parte dos estudantes não realizaria a tarefa extraclasse, uma vez que apenas uma pequena parcela havia registrado a potência dos aparelhos domésticos, o que justificou a disponibilização de valores de referência. Entretanto, a transposição didática assumiu características distintas das inicialmente projetadas. Enquanto o planejamento previa uma dinâmica coletiva e investigativa, organizada em pequenos

grupos sob a denominação “Detetives da Conta de Luz”, com posterior socialização e discussão acerca dos equipamentos considerados “vilões” do consumo de energia, a aula efetivamente realizada foi conduzida predominantemente de forma individualizada.

As folhas de atividades foram distribuídas e acompanhadas individualmente pela licencianda, que circulou entre as carteiras, sendo os materiais posteriormente recolhidos para correção. Como consequência, a etapa coletiva de socialização e debate não foi realizada. Também foram observadas alterações pontuais nos valores empregados, como a utilização de uma tarifa de R\$ 0,86 por quilowatt-hora, em lugar dos R\$ 0,92 previstos, e a adoção de um banho de 15 minutos diários como situação-problema, em substituição aos 10 minutos inicialmente planejados. Essas diferenças indicam que a aula ministrada não correspondeu à simples execução do planejamento, mas constituiu uma reconstrução situada da proposta, produzida em função das condições concretas da regência.

Essa configuração da atividade também apresenta implicações para a mobilização da CE e para a aprendizagem científica. A centralidade assumida pelo preenchimento individual da folha de atividades, em detrimento da dinâmica coletiva inicialmente prevista, pode restringir as possibilidades de exploração conceitual e de emergência de questionamentos. Engel e Randall (2009) demonstram que a definição de objetivos pedagógicos centrados no cumprimento de uma tarefa tende a favorecer uma atuação docente mais restritiva, na medida em que o professor passa a priorizar a execução do procedimento estabelecido e a recondução dos estudantes ao roteiro previamente definido.

Nesse contexto, a folha de atividades pode assumir a função de organizadora não apenas do trabalho discente, mas também da própria mediação docente. De modo convergente, Engel (2011) compreende a curiosidade como um processo constituído em contextos sociais e dialógicos, no qual a formulação de perguntas, a exploração de divergências e a possibilidade de afastamento temporário do roteiro assumem papel relevante. Assim, a supressão da dinâmica de grupo e do debate sobre os equipamentos de maior consumo reduziu as oportunidades de exploração da incerteza e da controvérsia conceitual, elementos associados à produção e à retenção de conhecimentos científicos.

A análise do diário docente permitiu identificar, ainda, dilemas que ultrapassam a comparação entre planejamento e execução. Um deles refere-se à discrepância entre a percepção verbal dos estudantes e seu efetivo desempenho na atividade. Embora, ao serem questionados sobre a realização da tarefa, os estudantes respondessem afirmativamente. A correção posterior revelou dificuldades na compreensão do procedimento de cálculo, especialmente quanto à ordem

das operações matemáticas. Esse episódio evidencia os limites de indicadores exclusivamente comportamentais para a identificação da aprendizagem e da CE. Conforme Engel (2011), o engajamento aparente não necessariamente corresponde a processos de questionamento, elaboração conceitual ou construção de significados. Nesse sentido, a proximidade física da licencianda em relação aos estudantes, embora tenha favorecido o atendimento individualizado, não foi suficiente para revelar, em tempo real, as dificuldades de compreensão apresentadas pela turma.

Outro aspecto relevante diz respeito à heterogeneidade dos ritmos de realização da atividade e à limitação temporal da regência. Enquanto dois estudantes formularam numerosos questionamentos durante a realização da primeira etapa de preenchimento da folha de atividade, um grupo de alunas sequer havia iniciado a tarefa quando a docente avaliou que o tempo disponível não permitiria sua conclusão. Essa situação explicita a tensão entre a necessidade de acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem e a pressão pela consecução das etapas previstas. Tal tensão converge com a discussão de Engel e Randall (2009) acerca das restrições temporais que incidem sobre a prática docente, em que, diante da necessidade de cumprir objetivos e administrar o tempo disponível, oportunidades de exploração espontânea podem ser reduzidas em favor da progressão do roteiro. Nesse sentido, a experiência evidencia que a promoção da CE não depende exclusivamente da formulação de atividades potencialmente investigativas, mas também das condições concretas de mediação que permitem aos estudantes explorar questões e construir respostas sem que tais processos sejam imediatamente subordinados à conclusão da tarefa.

Um segundo dilema emergiu quando os estudantes se afastaram do roteiro de cálculos para questionar as diferenças entre lâmpadas incandescentes e fluorescentes. Diante da questão, a licencianda identificou uma insegurança em relação ao conteúdo e optou por oferecer uma resposta provisória, registrando posteriormente no diário a necessidade de retomar a explicação na aula subsequente. Embora o episódio revele uma fragilidade momentânea no domínio conceitual, a decisão de não fornecer uma resposta inadequada e de assumir a necessidade de aprofundamento pode ser interpretada como uma forma de honestidade epistêmica. Além disso, a própria acolhida da questão preservou uma possibilidade de investigação que poderia ter sido encerrada caso a pergunta fosse desconsiderada ou imediatamente reconduzida ao roteiro da atividade. Nessa perspectiva, as questões espontâneas formuladas pelos estudantes constituem oportunidades para a emergência de processos investigativos, especialmente quando o professor reconhece seu potencial e as transforma em objeto de retomada e aprofundamento.

À luz do referencial teórico adotado, esses episódios adquirem particular relevância para a compreensão dos processos formativos mobilizados pela experiência de regência. Na perspectiva de Tardif (2007), a situação analisada envolve diferentes dimensões dos saberes docentes. Os saberes curriculares aparecem na apropriação e adaptação de um material previamente disponível diante da impossibilidade de desenvolver uma atividade própria; os saberes pedagógicos manifestam-se nas decisões relativas à organização e ao acompanhamento individualizado da turma; e os saberes disciplinares tornam-se particularmente evidentes diante da dificuldade momentânea apresentada pela licencianda em relação aos diferentes tipos de lâmpadas. Esse último aspecto reforça a compreensão de que os saberes docentes não constituem aquisições definitivas decorrentes da formação inicial, mas permanecem em processo de reconstrução ao longo da experiência profissional. Ao reconhecer seu limite de conhecimento e optar por uma resposta provisória, em vez de apresentar uma explicação conceitualmente inadequada, a licencianda mobiliza uma postura de responsabilidade epistêmica que integra tanto o saber-fazer quanto o saber-ser docente.

A contribuição de Pimenta (2012) permite aprofundar essa interpretação ao mostrar que a experiência, isoladamente, não produz necessariamente saberes sistematizados. Nesse caso, é o registro reflexivo da experiência, especialmente a explicitação da necessidade de “voltar nisso na próxima aula”, que transforma um acontecimento vivido em objeto de análise e intervenção futura.

Em sentido semelhante, Porlán e Martín (1991, 2000) destacam o diário como instrumento capaz de ultrapassar o registro meramente descritivo e favorecer a explicitação e problematização das concepções que orientam a prática docente. Ao registrar, por exemplo, a percepção de que a circulação entre as carteiras não foi suficiente para fazer emergir as dificuldades efetivamente apresentadas pelos estudantes, a licencianda passa a problematizar uma estratégia que, inicialmente, parecia adequada ao acompanhamento da turma. O diário, portanto, assume uma função formativa ao possibilitar que acontecimentos da prática sejam reinterpretados à luz de seus efeitos e das concepções que os sustentaram.

Os desdobramentos formativos da experiência tornam-se particularmente evidentes nas reflexões produzidas pela própria licencianda ao final do relato. A identificação da necessidade de retomar a explicação sobre os tipos de lâmpadas constitui uma consequência imediata da reflexão sobre a prática e produz um redimensionamento do planejamento subsequente. Da mesma forma, a discrepância entre as respostas afirmativas dos estudantes e as dificuldades evidenciadas nas atividades conduz à percepção da necessidade de desenvolver estratégias de verificação da aprendizagem que não dependam exclusivamente da autoavaliação verbal dos alunos. Esse

reconhecimento pode contribuir para a reconfiguração das estratégias de acompanhamento em regências posteriores.

A experiência também evidencia um processo de ressignificação da relação entre planejamento e prática. A diferença entre a dinâmica coletiva originalmente concebida e a condução individualizada efetivamente realizada permite compreender que a adequação de uma proposta pedagógica não pode ser avaliada apenas em função de sua fidelidade ao planejamento inicial.

As condições concretas da turma, o tempo disponível, o número de estudantes e as circunstâncias que atravessam a regência podem demandar reconfigurações da proposta, sem que isso implique necessariamente uma ruptura com seus objetivos formativos. Nesse processo, a atuação conjunta com a professora supervisora evidencia igualmente o caráter coletivo da formação proporcionada pelo PIBID, uma vez que os saberes em construção da licencianda são confrontados, complementados e reelaborados no diálogo com uma profissional experiente inserida no contexto escolar.

Por fim, a satisfação expressa pela licencianda ao auxiliar os estudantes na realização dos cálculos, acompanhada do reconhecimento de que uma turma menor possibilitaria um acompanhamento mais individualizado, sinaliza aspectos relevantes da constituição de sua identidade docente. O episódio revela uma compreensão simultânea das potencialidades e dos limites da ação pedagógica. De um lado, a gratificação associada à mediação da aprendizagem; de outro, a percepção das condições materiais, temporais e formativas que condicionam o exercício da docência. Assim, a experiência analisada ultrapassa a dimensão de uma atividade didática específica e configura-se como um espaço de aprendizagem profissional, no qual o confronto entre planejamento, contingência, saberes docentes, dificuldades conceituais e respostas dos estudantes produz elementos para a reelaboração da própria prática.

Considerações finais

Embora a aula não tenha alcançado todas as etapas planejadas, produziu perguntas que dificilmente apareceriam em um exercício restrito à substituição de valores em uma determinada equação, para determinação do consumo de energia elétrica, como comumente percebemos nas aulas de Física da Educação Básica no Brasil. Quando uma atividade fica mais próxima do cotidiano dos alunos, é comum notar um aumento no interesse e na curiosidade sobre o tema. Os

diferentes níveis de envolvimento com a tarefa também mostraram a necessidade de retomar conceitos básicos de matemática e de reservar um tempo maior, em sala de aula, para a interpretação e, em especial, a discussão dos resultados.

Depois da aplicação, em um processo de reavaliação, buscando a melhoria do processo e para futuras aplicações em sala de aula, ainda no contexto do PIBID, a folha foi reformulada e o número de equipamentos passou de 18 para 12 itens. Além disso, a nova versão inclui itens que não estavam dispostos inicialmente, mas que foram lembrados pelos estudantes durante a realização das atividades, como o carregador de celular. Com essas mudanças, o ranking final também foi adaptado para uma construção coletiva da turma, onde escolherão os equipamentos que mais apareceram com maior consumo e, principalmente, a discussão final sobre os resultados e os limites das estimativas.

A experiência mostra uma dimensão formativa do PIBID: a atividade desenvolvida não se encerrou quando a aula terminou. Os problemas encontrados, as perguntas elencadas pela turma e as produções recolhidas serviram para revisar o planejamento, num processo de retroalimentação. Podemos nos remeter, neste caso, a reflexão sobre a ação conforme proposta por Schön (2000), em que um processo de revisitação da prática desenvolvida possibilita ajustes para o desenvolvimento futuro da mesma atividade já reformulada. Além disso, este mesmo processo reflexivo possibilita o desenvolvimento de saberes experienciais (Tardif, 2007), saberes essenciais que auxiliam a pibidiana a compreender as especificidades da prática docente e da aprendizagem dos estudantes e que são determinantes para a formação de sua identidade docente. Saberes esses que só podem ser desenvolvidos durante a prática e que resulta da aproximação que a formação inicial de professores realiza com a escola básica, o principal objetivo do PIBID.

Mais do que possibilitar a aplicação de uma sequência didática, essa experiência evidencia a importância do PIBID como espaço privilegiado de formação docente, ao proporcionar ao licenciando uma inserção acompanhada e progressiva na realidade escolar. A possibilidade de planejar, reger, observar os efeitos das próprias escolhas e refletir sobre elas, contando com a presença e a orientação de professores que acompanham esse processo, constitui uma experiência formativa que não pode ser vivenciada da mesma forma apenas no espaço universitário. É nesse contato mediado com a escola que a sala de aula deixa de ser compreendida como um espaço previsível, no qual basta executar um planejamento, e passa a ser percebida em sua dimensão viva, marcada por diferentes ritmos, conhecimentos, dificuldades, perguntas, possibilidades e relações que se constroem a cada encontro.

A experiência, portanto, extrapolou a reflexão sobre como ensinar um conteúdo específico

e contribuiu para a construção da própria identidade docente. As limitações encontradas não representaram apenas aspectos a serem corrigidos, mas são alguns dos dilemas que fazem parte do cotidiano do professor e exigem mais do que o domínio do conteúdo: exigem escuta, atenção e disposição para compreender e perceber potencialidades nos estudantes e na própria atuação. Nesse sentido, o PIBID não apenas aproxima o licenciando da escola: oferece um espaço para que ele aprenda a olhar para a escola, para os estudantes e para si mesmo como professor em formação, construindo, de maneira acompanhada e reflexiva, os saberes necessários para ocupar esse lugar.

Referências

BERLYNE, D. E. A theory of human curiosity. **British Journal of Psychology. General Section**, v. 45, n. 3, p. 180–191, 1954.

BRASIL, **Portaria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Nº 90, de 25 de Março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Diário Oficial da União, Brasília, DF Nº59 março de 2024 p.33-36.

ENGEL, S.; RANDALL, K. How teachers respond to children's inquiry. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 1, p. 183–202, 2009.

ENGEL, S. **Children's Need to Know: Curiosity in Schools**. Harvard Educational Review, v. 81, n. 4, p. 625–645, dez. 2011.

ENGEL, Susan. **The hungry mind: The origins of curiosity in childhood**. [S.l.]: Harvard University Press, 2015.

FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. DA C. DE. **PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 16, n. 35, p. e816, 28 dez. 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS V. 41 (2014): **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. Acesso em: 15 maio. 2026. , 2019

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

LITMAN, Jordan. Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. **Cognition and Emotion**, v. 19, n. 6, p. 793–814, 1 set. 2005.

LOEWENSTEIN, George. The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. **Psychological Bulletin**, v. 116, n. 1, p. 75–98, 1994.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, p. 95, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta Selma Garrido(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez. 2020

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez , 2012.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada Editora, 1991.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, D. M. S. D.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. **As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: A experiência da licenciatura em ciências naturais**, Universidade de Brasília. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), [s. l.], v. 20, n. 0, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

THEIA DIDÁTICOS. **[Material didático sobre consumo de energia elétrica]**. [S. l.]: Theia Didáticos, [s. d.]. Material didático digital. Disponível em: <https://theiadidaticos.com.br/>. Acesso em: 7 ago. 2026.

Apêndice A

Diário Reflexivo da Licencianda

Data: 13/10/2025

Aula: Potência Mecânica (Atividade)

Eu não tinha conseguido dar a aula da semana anterior por motivos de saúde. Nas minhas duas últimas aulas, eu estava com uma tosse tão forte que precisei sair direto para a clínica do meu

convênio. Acabei passando a semana de atestado, em tratamento. Por causa disso, a (professora supervisora) achou melhor fazer uma revisão com eles do que já tínhamos trabalhado.

Como eu ainda estava me recuperando, não consegui preparar uma atividade do zero. Usei um projeto pronto que era exatamente o que eu queria trabalhar: a relação entre a potência dos equipamentos elétricos e o impacto na conta de luz. A atividade tinha uma tabela onde eles deveriam preencher a quantidade de itens em casa, potência total, tempo de uso e a energia consumida, terminando com um *ranking* dos 5 maiores “vilões” da conta.

Chegamos na escola, passamos na sala dos professores e, ao sinal, fomos para a sala. Comecei distribuindo as folhas e já fui para o quadro anotar as informações principais: pedi que lessem o texto e depois comesçassem a copiar as instruções, como fazer a conversão do tempo e como calcular a energia consumida. Como curiosidade, coloquei até o valor do kWh da CEEE Equatorial (R\$ 0,86).

Para que eles entendessem o impacto, fiz um exemplo no quadro: quanto custa um banho de 15 minutos, todos os dias, ao longo de um mês? Chegamos juntos à conclusão: R\$ 44,00. Quando perguntei quem tinha feito o tema de casa (anotar os valores dos seus aparelhos), pouquíssimos levantaram a mão. Pedi então que quem não tivesse levado os valores, para usar os valores fornecidos em tabela.

Um aluno logo perguntou se usaríamos os Plickers, mas eu disse que desta vez não, que a aula era mais prática. Assim que terminei de explicar, eu e a (professora supervisora) começamos a rodar a sala para auxiliar nas dúvidas. Fiz questão de passar de mesa em mesa, perguntando a todos se estavam conseguindo fazer. Vários me responderam que “sim, sim”, mas a verdade, como eu notei depois ao corrigir em casa, é que muitos não conseguiram fazer. Minha esperança era que, passando perto, eles se sentissem mais à vontade para perguntar. E alguns realmente perguntaram muito. Só na primeira fila, o (Estudante 1) e o (Estudante 2) me fizeram dezenas de questionamentos até finalmente conseguirem preencher a primeira coluna. Notei que a maior dificuldade da turma, disparado, era entender a ordem das operações matemáticas, mesmo com o exemplo na folha e no quadro.

Uma coisa boa é que eles estavam distribuídos segundo o “espelho de classe”. Achei ótimo para aquela turma, pois acabou com algumas das panelinhas. Aliás, é nítido que tem pessoas naquela sala que simplesmente não conversam entre si. Notei também que um grupo de meninas perto do (professor formador do PIBID) nem tinha começado a atividade quando passei pela mesa delas; ali eu já sabia que não daria tempo de terminarem.

Todos acharam que eu deixaria terminar em casa, mas fiz questão que me entregassem no final da aula, para que eu pudesse corrigir. Nesse momento, surgiram as dúvidas de conteúdo: “Qual a diferença entre lâmpada fluorescente e incandescente?”. Confesso que esse detalhe da

lista me pegou. Eu havia esquecido disso e não soube explicar direito. Achei que era a diferença entre filamento e LED, o (professor formador do PIBID) tentou me corrigir, mas na hora eu não entendi a explicação dele. Acabei dizendo para que discutiríamos na próxima aula e anotei mentalmente: preciso voltar nisso na próxima aula. Mas, pelo menos a dúvida sobre forno elétrico versus fogão a gás eu soube explicar a diferença!

Ao final, recolhi todas as folhas e me despedi. Eu gostei dessa aula. Gostei de poder ajudar eles com os cálculos, mas saí com aquele sentimento de que, se a turma fosse menor, eu poderia ter ficado mais tempo e auxiliado cada um deles individualmente.

*Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as auto*

Habitar um rio chamado Geografia: confluências entre PIBID, escola e universidade

Inhabiting a river called Geography: confluences between PIBID, school, and university

Habitar un río llamado Geografía: confluencias entre el PIBID, la escuela y la universidad

Larissa Corrêa Firmino¹¹

 0000-0002-0927-3887

Nestor André Kaercher¹²

 0000-0003-4005-3134

RESUMO: O texto apresenta a experiência de dois coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da leitura e discussão dos relatórios parciais semestrais produzidos por pibidianos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os relatórios, elaborados entre 2025 e 2026, suscitaram questionamentos acerca dos fazeres docentes e dos limites e possibilidades dos coordenadores de área no incentivo a uma escrita mais processual e subjetiva. O texto não busca apontar lacunas ou erros, mas discutir as potencialidades da Geografia Escolar e da formação inicial docente, compreendendo o habitar a escola como possibilidade de aprender com e sobre a Educação Básica. Ancorado em um referencial teórico-metodológico pós-crítico em Educação, o estudo dialoga com a noção deleuziana de dobra para pensar a potência da Geografia. Entre as inquietações, destaca-se o caráter predominantemente descritivo, breve e pouco autoral dos relatos. Nesse sentido, propõe-se instigar uma escrita que mobilize emoções, sensações e corpos, por meio de perguntas que convidem à experimentação. Conclui-se que a formação docente requer uma imersão qualificada e atenta na graduação, articulada a duas questões fundamentais: que estudante sou e que Geografias desejo produzir com a escola?

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Formação de professores; Geografia.

ABSTRACT: This paper presents the experience of two area coordinators in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), based on the reading and discussion of semester reports produced by preservice Geography teachers at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Written between 2025 and 2026, the reports raised questions about teaching practices and the possibilities of encouraging more processual and subjective forms of writing. Rather than identifying gaps or errors, the paper discusses the potential of School Geography and initial teacher education, understanding inhabiting the school as an opportunity to learn from and about basic education. Grounded in a post-critical theoretical

¹¹ Doutora em Geografia. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

¹² Doutor em Geografia. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade and methodological framework in Education, the study engages with Deleuze's notion of the fold to Explore the potential of Geography. The predominantly descriptive and insufficiently authorial character of the reports led to the proposal of writing practices that mobilize emotions, sensations, and bodies through questions that invite experimentation. The paper concludes that teacher education requires attentive immersion during undergraduate studies, guided by two questions: What kind of student am I, and what Geographies do I wish to produce with the school?

KEYWORDS: PIBID; Teacher education; Geography.

RESUMEN: El texto presenta la experiencia de dos coordinadores de área del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), a partir de la lectura y discusión de informes semestrales elaborados por estudiantes de la Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Los informes, producidos entre 2025 y 2026, suscitaron cuestionamientos sobre las prácticas docentes y las posibilidades de fomentar una escritura más procesual y subjetiva. El texto discute las potencialidades de la Geografía Escolar y de la formación inicial docente, comprendiendo el habitar la escuela como una posibilidad de aprender con y sobre la Educación Básica. Fundamentado en un enfoque teórico-metodológico poscrítico en Educación, el estudio dialoga con la noción deleuziana de pliegue para pensar la potencia de la Geografía. Destaca el carácter predominantemente descriptivo y poco autoral de los relatos, proponiendo una escritura que movilice emociones, sensaciones y cuerpos mediante preguntas que inviten a la experimentación. Se concluye que la formación docente requiere una inmersión atenta en la universidad, guiada por dos preguntas: ¿qué estudiante soy y qué Geografías deseo producir con la escuela?

PALABRAS CLAVE: PIBID; Formación docente; Geografía.

Adentrando o curso de um rio

Muitos estudos do campo educacional realizaram investigações voltadas a evidenciar a sistematização do trabalho docente em relatórios produzidos ao longo de cursos de graduação voltados à formação de professores¹³ e professoras, no intuito de discutir as metodologias mais utilizadas em estágios supervisionados, analisando os planejamentos produzidos por professores em formação ou até mesmo verificando a perspectiva curricular da escola em que o graduando estava inserido. Estas análises, por vezes, trouxeram ao longo dos anos, críticas contundentes em relação aos cursos de formação de professores, às políticas públicas de formação docente, ao perfil dos estudantes de cursos de licenciatura, e muitas outras questões que contribuíram para o avanço das discussões no campo da Educação brasileira.

Neste artigo, nosso foco de problematização e discussão são os relatórios semestrais produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelos pibidianos e pibidianas do subprojeto Geografia entre os anos de 2025 e 2026. Neste contexto, direcionamos nossos olhares

¹³ A partir deste momento, utilizaremos o termo “professor” como forma de padronização textual. Ressaltamos, contudo, que tal escolha não visa invisibilizar a diversidade que compõe esse grupo, formado por sujeitos múltiplos, que se reconhecem por diferentes identidades, expressões e pronomes. A mesma questão é válida para as palavras “pibidiano”, “coordenador”, “aluno”.

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade especificamente a uma parte destes relatórios, que foi a seção onde os pibidianos apresentaram por escrito à coordenação de área do programa as reflexões sobre suas atuações na escola e com a turma que acompanhavam. A explanação da estrutura deste relatório foi apresentada em reunião presencial coletiva entre a coordenação de área do PIBID e os pibidianos do subprojeto Geografia. Naquele momento salientamos ao grupo que aquela seção reflexiva para nós, era a mais importante do relatório, pois foi um espaço criando para que eles pudessem ousar e experimentar uma escrita mais inventiva e afetada pelas suas percepções, emoções, pensamentos, sentimentos etc. Também era aquele, um espaço de escrita aberto para inserir imagens, caso fosse vontade do pibidiano, para que pudessem compor suas sensações e desenvolver o pensamento que estava sendo desenvolvido. Além disso, esperávamos naquela seção ler sobre as perspectivas pessoais daqueles professores de Geografia em formação em relação à profissão docente escolhida, bem como os motivos pelos quais eles têm se dedicado a esta graduação. Nosso intuito, naquele momento inicial do programa, era instigar uma escrita que produzisse um pensamento sobre como a participação no PIBID interagia com suas escolhas sobre ser professor de Geografia.

Vivenciando o Ensino Superior (ES) como professores e professoras em uma universidade pública, a UFRGS, temos em nosso ofício, dentre tantas outras tarefas, a cotidianidade de ler trabalhos acadêmicos, relatórios e textos produzidos por nossos estudantes de graduação. Como já ressaltamos, nosso foco de discussão aqui é uma parte dos relatórios semestrais dos pibidianos, ou seja, os textos reflexivos escritos de modo autoral, com os quais realizamos uma leitura que não foi meramente avaliativa, o que em si já é uma obrigação nossa como coordenadores de área do PIBID, assim como a produção do relatório é dever dos bolsistas. A leitura atenta e dialogada que realizamos desta seção mais introspectiva dos relatórios nos deixou um tanto quanto ensimesmados, pois nos deparamos com relatos predominantemente descritivos e impessoais.

Ao constatar um padrão majoritariamente mecanicista, com frases curtas, exemplos generalistas, clichês baseados em senso comum e ausência de posicionamento ou subjetividade na escrita dos relatos dos pibidianos de Geografia, passamos a questionar nossa prática docente e passamos a problematizar este momento nosso em contato com aquelas produções textuais. Passamos a nos inquietar sobre quais seriam os limites e possibilidades para incentivar nossos pibidianos a produzir uma escrita mais processual, experimental e subjetiva? Assim, o objetivo deste texto é problematizar os relatos que recebemos e discutir sobre estes limites e possibilidades, se é que eles existem de maneira tão aclarada. Ao longo do texto, mergulhamos em nossa própria prática a trazendo também como objeto de interrogação e fazendo emergir pensamentos, dúvidas, incertezas e perguntas sobre o nosso ofício docente. Nos colocamos no texto a partir de nossas

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade muitas inquietações e perguntas sem respostas imediatas, por acreditar que docenciar é se colocar em movimento, conosco e com o mundo que nos inquieta. Ao escrever este texto a quatro mãos, procuramos expressar os pensamentos que habitam o cotidiano de nosso ofício docente, ao realizar tarefas que, por vezes, repetimos por horas a fio, a ponto de nem mesmo percebemos que nós também tendemos a um processo de mecanização dos nossos fazeres.

O percurso teórico-metodológico deste artigo inscreve-se no campo dos estudos pós-críticos em Educação (Paraíso, 2014), assumindo uma perspectiva que compreende a pesquisa acadêmica não como um caminho previamente definido em direção a verdades ou respostas conclusivas, mas como um exercício de problematização e de produção de questionamentos. Nessa direção, os relatórios parciais semestrais elaborados pelos estudantes do PIBID Geografia figuram como material de problematização, não buscando classificá-los ou aferir sua qualidade gramatical, mas interrogando os modos pelos quais neles se produzem relatos sobre a experiência de iniciação à docência.

Ao nos debruçarmos sobre esses escritos, não pudemos deixar de nos colocar em contexto como professores, repensando e discutindo nossa própria prática docente. É deste ângulo que quem nos lê acompanhará alguns de nossos pensamentos, em meio aos fragmentos de relatos que trazemos à discussão. Assim, o percurso metodológico constitui-se no próprio movimento de leitura, estranhamento e problematização dos relatos dos pibidianos, compreendendo a escrita e a pesquisa como espaços de experimentação, nos quais não se pretende encerrar as questões, mas acompanhar as perguntas que delas emergem. Nos ancoramos em Paraíso (2014) ao salientar que quando construímos nossos percursos teórico-metodológicos, inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e da problematização que formulamos, pois “[...] aceitamos trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo” (Paraíso, 2014, p.35).

De imediato, para nós professores e coordenadores de área, transbordou dos relatórios uma dupla constatação. Primeiro, uma certa impessoalidade nos textos, mesmo que se refiram a experiências muito pessoais e particulares. Surpreende, pois, em geral os pibidianos estão debutando sua condição de aprendizes de professores. Quase tudo daquele prisma é novo em seu contato com a escola na condição de quase professores, pois é assim que muitas vezes são chamados pelos estudantes da Educação Básica (EB). Se nós, coordenadores de área, constatamos essa impessoalidade na escrita, que é compreensível, pois são novatos buscando seu caminho docente, não é no intuito de desaprovar ou apontar erros. O que nos interessa é discutir sobre uma escrita imersa em autoria e singularidade, fazendo uso da palavra com imaginação, corpo, emoção

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade e fugindo de platitudes ou generalidades textuais. Desafio difícil e sem fórmula pronta, contudo neste artigo discorreremos sobre algumas pistas que nos aproximam desta escrita que nos move como professores.

A segunda constatação que percebemos nestas produções textuais é sobre como o relato das experiências escolares de nossos pibidianos incorpora pouco das leituras que se presume que o curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da UFRGS oferece em seu projeto e que estariam sendo adquiridas por estes estudantes em um curso de formação de professores. Cabe ressaltar que os pibidianos desta edição do Pibid Geografia¹⁴ são dos mais variados semestres do curso, desde os iniciantes até os formandos. E eles, em geral, atuam em duplas nas escolas parceiras do projeto. Os grupos de pibidianos que compõem o subprojeto Geografia da UFRGS são formados, em geral, por cerca de oito licenciandos e uma professora supervisora atuantes em escolas públicas da rede de Educação Básica pública de Porto Alegre. Esta configuração do projeto, sempre pensada em coletivo, não é uma condição que impõe um trabalho individual ou solitário, portanto. Muito pelo contrário, trata-se de um trabalho que tem como pressuposto fundante a dimensão coletiva. Desta forma, um dos desafios que enfrentamos como coordenação de área é: se a educação pressupõe troca e diálogo, entre colegas, com os alunos, com a comunidade escolar, com a supervisão, como podemos nutrir e sustentar essas trocas coletivas com e pela escrita?

Cabe aqui um adendo necessário: os relatórios podem ser simples, centrando-se na descrição das atividades feitas pelos pibidianos, dentro ou fora da escola, desde que relacionadas ao PIBID. Disponibilizamos um modelo básico, simples, para orientar o percurso da escrita, mas dentro deste modelo cabe respeitar as diferentes formas que cada um usa para se expressar pela escrita. Tampouco estamos aqui exigindo um modelo ideal de escrita ou teorizações complexas. Há liberdade na produção destes relatórios, não há nota avaliativa e nem mesmo a exigência de adequá-lo às normas acadêmicas. Sempre realizamos as devolutivas por escrito em tom de sugestão, proposição e diálogo, indicando recomendações para as próximas entregas. Não há caráter de obrigação de seguir um modelo restrito de escrita. Não se busca a homogeneização, pois sabemos que cada pibidiano parte de sua compreensão pessoal para com a língua escrita.

Assim, ressaltamos mais uma vez, que o objetivo deste texto não é constatar fragilidades no aspecto formal da escrita e nem apontar lacunas na formação de nossos pibidianos. Sim, como apreciadores de textos e relatórios, temos claro algumas características que consideramos fragilidades textuais, mas o que nos interessa neste momento é a ‘dobra sobre nós mesmos’, isto é,

¹⁴ Edital CAPES nº 10/2024 com vigência entre os anos de 2024 e 2026.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.192- 206, 2026

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade o que tais constatações das escritas provocam em nós, formadores de professores, orientadores e coordenadores de pibidianos.

A intenção deste texto é também trazer à discussão o que e como escrevem os pibidianos de Geografia em seus relatórios, não com a pretensão de produzir uma leitura recriminatória de suas escritas, mas de tomar estes registros como pontos de partida para a continuidade e o aprimoramento de nossa própria ação docente enquanto coordenadores.

É nesse movimento de aproximação e diálogo constante que compreendemos o PIBID como uma confluência entre a universidade e a Educação Básica e, sobretudo, como um espaço de encontro entre pibidianos, professoras supervisoras e docentes coordenadores, em que experiências e saberes se entrelaçam na construção coletiva da formação docente. Neste contexto, consideramos que relatórios não são mera formalidade para o cumprimento e descrição de tarefas realizadas no PIBID, mas um exercício de escrita de si enlaçado com nosso entorno, com o coletivo que afirmamos e com o mundo que queremos habitar.

Relatos de pibidianos: a escrita como um modo de produzir mundos

Provocar nossos pibidianos a se colocarem de forma autoral e subjetiva em seus textos é tarefa árdua, pois estamos a instigar uma escrita menos explicativa e mais sensível, o que é um movimento pouco incentivado no espaço acadêmico. A escrita acadêmica é fortemente legitimada pela descrição objetiva, explicativa, linear e sequencial em seus manuais técnicos de referência, relatórios de saída de campo, citações diretas e indiretas que autorizam ou não o que e como as coisas devem ser ditas e escritas.

Nesta direção retomamos a pergunta que nos move neste artigo e que foi pensada a partir dos relatórios produzidos pelos pibidianos de Geografia da UFRGS: como podemos orientar nossos pibidianos a escreverem de maneira menos focada em descrições e memorizações, e mais interessada em compor um estilo de escrita que lide com suas próprias razões e emoções? Aqui cabe mais uma sincera pergunta a nós mesmos: há a possibilidade de instigar emoção e invenção na escrita destes relatos oriundos de um percurso de formação docente?

Como coordenadores, também percebemos um padrão na escrita destes relatórios: há poucas, ou por vezes nenhuma dúvida ou perguntas dos pibidianos em relação às suas experiências no cotidiano da EB. Afinal, eles são novatos como professores em formação, estão a adentrar a escola pela primeira vez não como estudantes da EB, então poderia haver mais espaço nestas escritas para seus espantos, encantos, surpresas, fascínios, choque, estranhezas, perplexidade.

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade

Muitas vezes, pibidianos registram em seus relatos a ideia de conhecer muito bem o funcionamento e as complexidades da EB, pois há pouco tempo eram estudantes do Ensino Médio, mas não percebem que agora suas presenças na escola mudaram. Agora, adentram o espaço escolar como estudantes universitários, professores em formação, pois já estão em contato com atividades típicas do ofício docente: observar aulas, circular pelos ambientes da escola como pibidianos, planejar atividades em conjunto com as professoras supervisoras, e, compor eventualmente o desenvolvimento de algumas aulas etc. Nosso espanto nesse cenário é: poderia a formação docente ser feita sem perguntas? Sem estupefação, curiosidade, variação de sentido e sensações?

Nos parece existir um vidro entre os pibidianos e a existência, a escola. Será que há medo de brilhar os olhos diante de nós, coordenadores e supervisoras? Ocorre-nos uma metáfora de caráter geográfico-espacial: a de um rio, sendo este a escola. Parece que alguns pibidianos caminham paralelos à margem do rio. A impressão é que aparentam apenas caminhar pela margem, observando o rio sem nele entrar, sem se molhar nas suas águas. Será que nós coordenadores temos passado a ideia de que estarão sem auxílio ao adentrar neste rio? Será este um comportamento que mostra o medo que têm de se afogarem? É até possível.

O sentimento que nos acompanha é de que o curso (a graduação e o rio) não tem molhado e muito menos encharcado nossos estudantes. Parecem mobilizar pouco as discussões e possibilidades que o curso está (tentando) construir. Parece que tocam o curso com a ponta dos dedos. Seria medo de se chamuscarem? Mas, a água, queima?

É neste sentido que acreditamos na força de uma escrita autoral e processual que possa no texto manifestar um modo próprio de dizer sobre o mundo, seja nos relatórios, nas atividades pibidianas ou até mesmo nas aulas da graduação. Preve e Desiderio (2014) problematizam sobre o movimento docente de ativar os processos de escrita acadêmica no sentido de abri-las aos movimentos do fazer e do pensar, ao captar a escrita como um processo cartográfico e o texto como mapa destas cartografias, ou seja:

[...] pequenas tentativas de dizer de um modo próprio, o que precisa ser dito. E um mapa, como sabemos, é sempre indicador de como determinada coisa (qualquer coisa), fenômeno, lugar, situação se distribui na superfície da Terra e/ou dos corpos. O mapa apresenta uma geografia das coisas e dos acontecimentos. Pode-se pensar então esse texto como um mapa aberto que se liga a outros mapas, ou seja, a outras circunstâncias, sempre engendrando novos mapas (Preve; Desiderio, 2014, p. 23).

Temos como coordenadores a noção (ingênu?) de que o curso de Licenciatura em Geografia e suas disciplinas podem oferecer aos nossos alunos destrezas e saberes para

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade conduzem suas atividades no programa. Se não estamos oferecendo estas condições, estamos falhando?

Como nos movemos neste rio chamado Geografia?

Por que falar de nossos desconfortos como professores do ES e coordenadores de área do PIBID ao ler os relatórios de nossos pibidianos? Acreditamos que esse movimento deva ser feito por meio de uma escrita processual, uma vez que é fundamental realizar o exercício de grafar sobre as possibilidades de nossa prática docente, com vistas a contribuir para formação inicial de professores de Geografia. Não é o nosso intuito aqui lamuriar nossas vivências como professores do tipo ‘o pibidiano não fez/faz isso ou aquilo’ como se este fosse um eterno devedor.

Nosso desejo é interagir com o que nos capta nestes relatórios a partir da noção de dobra Deleuziana, que para o filósofo é um processo de subjetividade e subjetivação, pois “[...] é preciso colocar o mundo no sujeito, a fim de que o sujeito seja para o mundo. É essa torção que constitui a dobra do mundo e da alma [...]” (Deleuze, 2009, p. 51).

Neste texto buscamos produzir uma escrita subjetiva e processual a partir dos relatórios produzidos pelos pibidianos de Geografia em que a questão é: se constatamos um determinado ponto de inflexão nas escritas que acompanhamos, o que nós podemos fazer para, num movimento constante de interação, ou dobra, alargar tal escrita produzindo com ela um pensamento que amplie nossas possibilidades de dizer sobre o que se passa em nossos mundos, ou seja, as geografias que estamos a tecer nas escolas. E, por conseguinte, quem sabe aprimorar a escrita e a argumentação dos estudantes da EB que estão em contato com os pibidianos nas escolas. Ou seja, como nós, professores do ES e coordenadores do PIBID podemos atuar com mais profundidade na formação, presente e futura, dos pibidianos que estamos a orientar?

Nosso movimento docente nesta escrita pretende ir além de analisar e avaliar relatórios descritivos, mas produzir um pensamento para que juntos de nossos futuros professores de Geografia possamos ativar nossos processos de escrita autoral que nos dizem sobre ser e estar no mundo.

Grafias do escolar

É bastante comum o pibidiano anunciar em seu relatório que o contato com os alunos da EB produz “*grandes experiências e aprendizagens*”¹⁵. Ótimo! Mas, quais? Queremos ler, queremos saber. Escreva sobre estas experiências e aprendizagens ao longo de seu texto. Nos mostre o que se passou naquele momento, quais lembranças emergiram, quais imagens vieram ao seu pensamento. Responde-se ao pibidiano: “*Não seja tão direto, nos dê exemplo, cores e cheiros desse acontecimento. Consegues perceber como fostes sintético na fala sobre a escola e a professora supervisora? Queremos ler sobre a professora que te recebe para além do Lattes. Melhor, queremos conhecer ela por aquilo que não cabe no Lattes. Não seja árido. Exponha suas reflexões e emoções*”.

Enfatizamos sempre que a apresentação de uma pessoa ou situação é o primeiro passo para o leitor situar o contexto do relato que lê. Então, apresentar este contexto nada tem de tradicional no sentido negativo da palavra. Pelo contrário, é a forma inicial para convidar o leitor a se entregar ao seu texto. Sempre insistimos em nossas devolutivas que muitas vezes, para falar sobre algo as diferentes linguagens podem ajudar o leitor a imaginar o conceito que se quer mobilizar. Se dizemos que Foucault (2014) aproximava as escolas e as prisões em suas análises por possuírem semelhanças de disciplinaridade em seus espaços, podemos agregar às nossas escritas imagens fotográficas que dialoguem com esta afirmação conceitual que estamos apontando. Por exemplo, em quais lugares, objetos, comportamentos podemos perceber estes elementos de disciplinaridade do espaço escolar? Em suas grades? Na organização da sala de aula? Na uniformização dos estudantes?

O pressuposto é que se almejamos ser professores, pibidianos, pesquisadores, precisamos fazer mais perguntas a nós mesmos, do que necessariamente apontar como uma aula ou estudante deveria ser ou acontecer. No processo de formação docente é fundante se colocar em interrogação e não simplesmente apontar para como o ambiente escolar deveria ou poderia ser. Não estamos indo à escola para indicar aquilo que ela deve fazer, mas para com ela aprender a encontrar nossa identidade docente para nos construirmos professores na dobra, na multiplicidade, subjetivamente, pois a figura docente não é um modelo a ser incorporado homogêneo e protocolar.

Fazer perguntas refina os sentidos e o pensamento sobre os lugares, pessoas e situações que vivemos: produz geografias! Diante de qualquer obra, seja ela imagem, música, situação da vida e/ou da escola, o olhar que se auto interroga é potencialmente mais

¹⁵ As frases destacadas em itálico e entre aspas correspondem tanto às escritas dos pibidianos nos relatórios quanto às observações registradas por nós nas devolutivas decorrentes da leitura desses materiais.

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade fertilizador, seminal, do que o conceito que o descreve, define e fecha. Uma imagem pode ser fixa, mas a percepção de quem a vê, não.

Que perguntas você, pibidiano, e nós, coordenadores, dirigimos a nós mesmos e aos sujeitos com quem partilhamos os espaços escolares?

Um pibidiano relata em suas memórias de aula o incômodo com as respostas “*insuficientes/ou confusas dos alunos*”. Nos parece interessante que, como professores, seja na EB ou no ES, fiquemos incomodados com trabalhos feitos sem envolvimento ou elaboração mínima. A pergunta que procuramos devolver aos pibidianos é: “como estimular que os alunos da EB continuem interessados no que se discute na escola e a fazer melhor o que se solicita?” Como nós, eu, você que nos lê, diferenciamos o insuficiente do suficiente? Sabemos deixar transparente para os alunos os nossos critérios de avaliação ou nos limitamos a lhes atribuir um conceito ou nota?

Um outro pibidiano relata que a resposta do aluno em sala de aula “*não foi do modo que esperava*”. Tudo bem, mas o indagamos na devolutiva: “*o que esperavas do aluno?*” Isso vale, de novo, para nós coordenadores: será que nos fazemos ser entendidos quanto aos critérios avaliativos das experiências cotidianas que nossos pibidianos vivenciam no ambiente escolar? Aqui, novamente, a dobra sobre nós mesmos: como evitar repetir vícios que por vezes identificamos nos pibidianos? É o processo de formação permanente que interessa estar em movimento para todo professor.

Quando o relatório que chega a nós é muito sucinto, argumentamos que o leitor não consegue compreender em tão poucas linhas o que se quer dizer. E, ser entendido, é fundamental para haver troca e comunicação. E, tão importante, acrescentamos: “*o que farias na continuidade da atividade?*”. Instigar um ‘gostaria de saber mais sobre isso’ foi necessário na maioria absoluta dos relatos, pois percebemos que nestes registros semanais os pibidianos escrevem muito pouco, uma média de no máximo quatro linhas. Estimular a escrita é basilar em todo ambiente educacional. Entretanto, não se trata de meramente estimular a escrita como atividade avaliativa a ser corrigida, mas sim como espaço-tempo para a expressão de modos de ser e estar no mundo com a liberdade de fazer com que suas ideias, impressões, sensações, estranhamentos, dores e alegrias habitem os espaços.

Retomando a discussão, nos questionamos: como instigar uma escrita menos genérica e consensual? Uma escrita autoral que concilie argumentação, emoção, dores, cheiros, corpos e sabores. Como estimular a escrita subjetivamente pensante? Terão ainda os alunos do ES, nossos pibidianos, medo de se expor? Receio de serem tolhidos? Afinal, na universidade,

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade infelizmente, ainda é bastante comum e praticada a ideia de ‘você ainda são novatos para dizerem o que pensam. É necessário que as referências da área!’ – postura acadêmica elitista, que visa manutenção do cânone acadêmico e que se coloca de maneira colonial, autoritária e patriarcal.

Nos deparamos também com relatos recheados de escritas genéricas, marcadas por chavões e por citações reiteradas à exaustão. Neste contexto nosso estranhamento é que em quase todos os relatórios que lemos para acompanhar os pibidianos em suas vivências, muitos se autointitulam como críticos. Nesta direção, pensamos sobre como evitar palavras ocas, repetidas mecanicamente ao longo dos tempos. Citamos alguns exemplos: “[...] *esta situação é um desafio*”. Ora, o que não é um desafio, exceto estar vivo a cada dia? Em alguns destes relatórios nos deparamos com a uma noção de educação expressa a partir de palavras mágicas, mantras e pensamentos desejosos. Todos concordam, mas o que um pibidiano quis dizer quando escreveu que teve “*muitas aprendizagens*”? Outro mantra que povoa quase todo relato de nossos pibidianos: “*precisamos ser críticos*”. Ora, alguém que nos lê não vai se achar crítico ou questionador? O que pensaríamos de alguém que se diz não crítico? É raro ouvir alguém dizer que é alienado para algum tema que se discute num ambiente educativo. Mais comum, é o oposto: darmos opiniões sobre os mais variados temas sem muitas vezes, termos bom embasamento.

Trazemos a discussão acerca destas repetições postulares, quase dogmas, que encontramos nos relatórios de nossos pibidianos, como “*a importância de ser uma professora crítica*”, pois, por exemplo: o cidadão que ‘critica’ uma mulher no comando de uma grande instituição ou alguém que ‘critica’ que os ‘políticos são todos uns ladrões’, não estão sendo críticos, ou seja, julgando, desaprovando ou avaliando algo ou alguém? Mas, com qual finalidade? A partir de quais preceitos éticos? Sua ‘crítica’ é produzida a partir qual posicionalidade? Quantos de nós ouvimos a expressão de cidadãos se autodefinindo como ‘gente de bem’, mas o que isso quer dizer na percepção destas pessoas? São mesmo pessoas que promovem o bem-estar social? Com isso, queremos problematizar o cômodo papel da educação como geradora de clichês vazios, pastéis de vento (Kaercher, 2004), consensos panfletários, esvaziados de significado e complexidade. Como pibidianos e coordenadores, podemos ampliar a leitura de mundo sem sermos autoindulgentes por nos considerarmos, a priori, ‘críticos’?

Novamente, hora de entrarmos em nosso rio, nosso curso de Licenciatura em Geografia, da nossa ciência para complexificar os modos de ler o mundo sem se contentar

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade com o truísmo de ‘ser crítico’. Ou mesmo, sair da generalidade dos “*desafios do ambiente escolar*”. Quais são estes desafios? Como se produzem no ambiente escolar? Em quais situações eles aparecem? E como você quer enfrentá-los, ou quem sabe, estremecê-los? É possível criar mecanismos em sala de aula que confrontem estes desafios?

Em um outro relatório que lemos, um pibidiano se diz surpreso com a ‘*diversidade da escola*’, pois a instituição ‘*mostrou corpo docente diverso*’. Boa constatação. Mas, de que diversidade está falando? Diversos em formação? Em origem geográfica? Em gênero? É sobre estas generalidades que precisam adentrar mais as palavras. É urgente ir além de descrições genéricas.

Um pibidiano faz uma autocrítica pertinente: “*faltou a escrita no quadro*”. Sim, importante. Escrever, ainda que poucas frases, mesmo que curtas, mas fazer o registro é importante. Portanto, e de novo, não há de se ter medo de ser tradicional: escrever, usar o quadro é fundamental, pois nossos alunos saem do Ensino Médio e, às vezes, são pouco fluentes na leitura e escrita. Enfrentar as dificuldades de escrita dos estudantes é tarefa da escola e da universidade. Um comportamento assumido pelas massas digitais não deve ser balizado, por exemplo, pela escrita rápida e mínima das mensagens de celular. E aqui, uma provocação: será que não estamos nos balizando por um parâmetro mínimo para as necessárias leituras a serem feitas na direção de uma formação minimamente aceitável em nossos cursos de graduação? É prudente nos contentarmos com o padrão da economia da atenção operado pelas redes sociais atualmente?

A minúcia que dedicamos ao processo de leitura dos relatórios dos pibidianos que coordenamos no PIBID Geografia da UFRGS, nos permitiu pensar e esquadrinhar com mais demora as questões que discutimos nos entremeios deste artigo a partir de um programa de formação inicial de professores. É neste contexto que seguimos insistindo na demorada, complexa e árdua tarefa de instigar a invenção do fazer e pensar docente ao invés da mera ‘aplicação’ de atividades prescritas e prontas. Insistimos em fortalecer o exercício da escrita autoral, processual e subjetiva, do pensar com demora na contramão das respostas genéricas, do traçado à punho feito de caneta ou lápis ao invés da digitação que por vezes consegue ser mais rápida que nossos pensamentos. Insistimos, e cotidianamente somos atropelados por um mundo que igualmente insiste na produtividade, na quantidade, na velocidade, no excesso e na aplicação de verdades absolutas.

Considerações e desejos de continuidade

Compreender as turmas da EB, e, também, dos próprios estudantes que compõem
Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.192- 206, 2026

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade parte deste ambiente é de extrema importância e complexidade, e este é um movimento geográfico, é geografia. As pessoas, quem elas são? De onde elas vêm? Quais espaços e tempos marcam suas trajetórias de vida? Estamos aqui a falar das geografias que constroem vidas, não apenas de sua localização geodésica (latitude, longitude e o ambiente que isso carrega, sendo elas ugandenses, vietnamitas etc.; morando no bairro x ou y etc. A população feita de ‘carne e osso’, esta que se expressa por etnias, religiões, classes sociais, gêneros, gerações etc. Não se trata de apenas números que expressam uma população genérica.

Dentre nossas múltiplas tarefas como professores, destaca-se a de ampliar o repertório cultural de nossos alunos e pibidianos, indo além da ‘aula de Geografia’. Isso implica apresentar-lhes e incentivá-los a dialogar com o trabalho de artistas, cientistas, esportistas, escritoras, bem como pessoas comuns de nossa cidade que conhecemos e compõem nosso repertório social. Essas referências podem ser incorporadas ao cotidiano de nossos estudantes, que muitas vezes, também nos apresentam outras tantas referências ainda desconhecidas por nós, permitindo-nos conhecê-las em um movimento mútuo de ampliação de repertório. No geral, o que percebemos: mundo, vasto mundo! Quantas referências que não conhecemos. Quanta beleza e capacidade há no ser humano em fazer coisas belas!

Ao longo de nossas vidas conhecemos muitos modelos de aulas e arquétipos de professores. Muitos deles, não tão positivos e desejáveis. A pergunta que nos fazemos, é: por que repetimos esses padrões? Ou, por que a escola é tão anunciada e denunciada como cansativa, ultrapassada e enfadonha e, quando nós estamos atuando em sala com os estudantes, tendemos a repetir o que fizeram conosco?

Temos uma concepção epistemológica fundante: a Geografia não é um fim em si mesma (assim como a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências, entre outras), mas um meio. Meio para quê? Para melhor viver no mundo, em relação com aqueles que nos cercam em busca de uma boa vida. Mas o que é, afinal uma boa vida para você? E de que modo a Geografia pode contribuir para que nossos estudantes se orientem – em um sentido profundamente geográfico - no mundo? Nossa crença é que o conhecimento produzido nas escolas, nas universidades, a partir e com a ciência geográfica, pode ajudar nossos alunos a construírem relações sociais mais fraternas, coletivas, democráticas e favorecedoras do bem-estar social. Voltando ao que foi dito anteriormente, é impossível andar por nossas cidades e não perceber as grandes diferenças sociais, que não são naturais, mas construídas e perpetuadas. Se este rio que aqui apelidamos de Geografia não nos causar estranhamento, é como se sua água não nos molhasse. Quem sabe, o curso deste rio está secando e estamos

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade sendo insuficientes como professores formadores. E, também por consequência, o licenciando/pibidiano está se molhando pouco neste rio. Contentando-se em ficar à margem? Não estamos aqui querendo potencializar culpabilizações nem enfatizar um liberalismo individualista (“eu serei o que eu quero”), mas pensamos ser pertinente uma reflexão situada: o que eu posso e o que eu desejo fazer com minha formação inicial neste curso de graduação?

Problematizar o que se ouve, vê e lê não é mera paranoia, é um movimento necessário. Isso é ser pesquisador. É lançar o olhar interrogativo sobre e no mundo. E, se temos a pretensão de que os professores sejam pesquisadores, é bom que pratiquemos isso no dia a dia de nossa docência. Fazendo perguntas e orientando, com a Geografia, os alunos encontrarem suas respostas para que possam produzir outras e novas perguntas. Ser pesquisador não se restringe a escrever textos acadêmicos.

O convite que nós autores fazemos aos pibidianos e alunos é simples: jogue-se no rio sem medo de se molhar. Estamos aqui, dentro dele, para acolhê-los. Não fiquem confortáveis, na margem. O que fizerem na universidade, ou na escola (PIBID, estágios obrigatórios, iniciação científica, monitorias) façam com entrega, envolvimento, dedicação, curiosidade, ‘perguntação’ e emoção.

E uma forma de já sair da caverna é ser um bom estudante durante a graduação, e, simultaneamente, ser um pibidiano interrogativo e interativo na sua escola ‘sacudindo’ o senso comum, tanto da sua escrita (relatórios e trabalhos acadêmicos) como auxiliando os estudantes da EB a melhorarem suas produções escritas e percepções mundanas.

Ainda que estes últimos parágrafos não sejam uma conclusão, mas um desejo, gostaríamos de dizer que nossa vontade é despertar, em nossos estudantes, o interesse de estarem conosco nos momentos de aula, e, suma pretensão, que nossas aulas continuem dentro deles quando o sinal do ir embora já soou.

Referências

DELEUZE, Gilles. A dobra: Leibniz e o barroco. 5. ed. Campinas: Papius, 2009.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KAERCHER, Nestor André. Quando a geografia pode ser um pastel de vento. *Mercator*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 53-60, nov. 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.192- 206, 2026

FIRMINO, L. C.; KAERCHER, N. A.

Habitar um rio chamado geografia: confluências entre o PIBID, a escola e universidade
Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PREVE, Ana Maria Hoepers; DESIDERIO, Raphaela de Toledo. Educação em Geografia: percursos e desvios em uma experiência com memoriais. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. (Org.). Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p.18-42.

*Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras*

Mediações de leitura literária: um compartilhamento de experiências vividas no PIBID - Subprojeto Alfabetização

Mediations of Literary Reading: Sharing Experiences from the PIBID - Literacy Subproject

Mediaciones de lectura literaria: un intercambio de experiencias vividas en el PIBID - Subproyecto Alfabetización

Juliana Goelzer¹⁶

 0000-0003-2066-1589

Emanuelli Freitas Gnatta¹⁷

 0009-0006-3015-087X

Franciele Ventura Alves¹⁸

 0009-0007-7597-7253

Inara Beatriz Rodrigues Soares¹⁹

 0009-0005-7278-1891

Natália Medeiros da Silva²⁰

 0009-0000-6890-5234

Nathalia Franskowiaki da Silva²¹

 0009-0001-5997-0445

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compartilhar vivências de mediações de leitura literária planejadas e realizadas, em 2025, pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização da UFRGS, nas escolas participantes do Programa. As mediações ocorreram em turmas de Jardim B, 1º e 2º anos, durante o período de observações participantes das bolsistas. Ao todo, foram selecionadas 17 obras de literatura infantil, e foram criados recursos lúdicos para acompanhar a interação com o livro e a mediação oral. Cada planejamento apresentou três momentos-chave: ações prévias à leitura, plano de ação e conversa posterior. Como aporte teórico, nos baseamos principalmente em Colomer (2016); Sepúlveda e Teberosky (2016);

¹⁶ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: julianagoelzer.ufrgs@gmail.com

¹⁷ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: manu.gnatta@gmail.com

¹⁸ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: franvalves@gmail.com

¹⁹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: inara.brxsoares@gmail.com

²⁰ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nataliamedeiros13@gmail.com

²¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nathalia.franskowiaki@ufrgs.br

Leal e Rosa (2015) e Spinillo (2013). Concluiu-se que as mediações literárias, quando feitas com intencionalidade, podem contribuir significativamente para os processos de apropriação do sistema de escrita, para a compreensão do texto e das relações entre a escrita e a oralidade, para a ampliação do vocabulário e do repertório linguístico, além de oportunizar diálogos sensíveis com o leitor/interlocutor. Além disso, verificou-se que tais mediações tiveram impacto significativo na formação das bolsistas, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à docência.

PALAVRAS-CHAVE: mediações de leitura literária; literatura infantil; Alfabetização.

ABSTRACT: This article aims to share the experience of planned and implemented literary reading mediations carried out in 2025 by undergraduate students from the Pedagogy course who are scholarship holders of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID), Literacy subproject at UFRGS, in schools participating in the program. The mediations took place in Kindergarten B and 1st and 2nd grade classes during the observation period of the participants in scholarship recipients. In total, seventeen different works of children's literature were selected, and playful resources were created to accompany both the interaction with the books and the oral mediation. Each lesson plan presented three key moments: actions prior to reading, the action plan, and post-reading discussion. The theoretical framework was primarily based on Colomer (2016), Sepúlveda and Teberosky (2016), Leal and Rosa (2015), and Spinillo (2013). The results indicate that intentional literary mediations can significantly contribute to the processes of appropriation of the writing system, text comprehension, the relationship between writing and orality, and the expansion of vocabulary and linguistic repertoire, in addition to providing opportunities for sensitive dialogues between readers and mediators. Furthermore, the study found that such mediations had a significant impact on the professional development of the scholarship recipients, contributing to the development of essential teaching skills.

KEYWORDS: literary reading mediation; children's literature; literacy.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo compartir experiencias de mediaciones de lectura literaria planificadas y realizadas, en 2025, por las estudiantes del Curso de Pedagogía becadas por el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), Subproyecto Alfabetización de la UFRGS, en las escuelas participantes del Programa. Las mediaciones se llevaron a cabo en clases de Jardín B, 1.º y 2.º años, durante el período de observaciones participantes de las becadas. En total, fueron seleccionadas diecisiete obras diferentes de literatura infantil, y se crearon recursos lúdicos para acompañar la interacción con el libro y la mediación oral. Cada planificación presentó tres momentos clave: acciones previas a la lectura, plan de acción y conversación posterior. Como base teórica, nos basamos principalmente en Colomer (2016); Sepúlveda y Teberosky (2016); Leal y Rosa (2015) y Spinillo (2013). Se concluyó que las mediaciones literarias, cuando hechas con intencionalidad, pueden contribuir significativamente a los procesos de apropiación del sistema de escritura, para la comprensión del texto y de las relaciones entre la escritura y la oralidad, para la ampliación del vocabulario y del repertorio lingüístico, además de ofrecer diálogos sensibles con el lector/interlocutor. Además, se verificó que tales mediaciones tuvieron impacto significativo en la formación de las becarias, contribuyendo al desarrollo de competencias esenciales para la docencia.

PALABRAS CLAVE: mediaciones de lectura literaria; literatura infantil; Alfabetización.

As mediações de leitura literária como o desafio primeiro

Neste artigo, temos o objetivo de compartilhar vivências de mediações de leitura literária planejadas pelas acadêmicas²² do Curso de Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização da Universidade Federal do Rio

²² Neste artigo optamos por utilizar o gênero feminino porque, na época de realização das propostas de mediações de leitura literária, contávamos apenas com acadêmicas mulheres no subprojeto.

Grande do Sul (UFRGS), e realizadas nos meses de junho e julho do ano de 2025, nas três Escolas Municipais de Ensino Fundamental participantes, denominadas Núcleos.

As ações dessa edição do PIBID (Edital Capes 10/2024) iniciaram em novembro de 2024 e, no Subprojeto Alfabetização, desde então contamos com 24 bolsistas, todas acadêmicas do Curso de Pedagogia, uma coordenadora de área e duas coordenadoras voluntárias, e três supervisoras, uma por Núcleo. As acadêmicas foram distribuídas nas três escolas participantes, onde contam com o apoio e o acompanhamento da supervisora *in loco*.

Ainda que o processo de alfabetização se inicie de forma sistemática a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, as práticas sociais da leitura e da escrita vividas na Educação Infantil (0 a 6 anos), são a base para que esse processo seja vivido de forma significativa. Por esse motivo, o PIBID Alfabetização contemplou turmas de Pré-escola, 1º e 2º anos, com o acompanhamento de coordenadoras que atuam como professoras nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Curso de Pedagogia da UFRGS.

A proposta que compartilhamos neste artigo foi planejada e realizada pelas pibidianas em turmas de Jardim B, 1º e 2º anos, durante o período de observações participantes das bolsistas. Nos primeiros meses deste ano (2025), elas foram orientadas a se inserirem nas turmas com o objetivo de conhecerem a escola, sua proposta pedagógica, a comunidade escolar, a turma que escolheram ou a que lhes foi indicada, a prática pedagógica da professora e as crianças em suas singularidades.

Por meio das observações participantes elas foram se aproximando cada vez mais desse contexto até que, no mês de maio, elas receberam a tarefa de planejar uma proposta de mediação de leitura literária para a sua turma. Esta seria sua primeira ação efetiva junto à turma e, para se inspirarem e compreenderem melhor a proposta, foram convidadas a participar de um momento formativo a partir da ação “Vem LER no pátio!”, do Projeto de Extensão “LER: Clube de Leitura”, uma proposta de leitura literária promovida no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS²³.

Após essa vivência, na qual o grupo analisou os aspectos textuais, estéticos e imaginativos explorados na obra, as acadêmicas foram convidadas a planejar a sua proposta de mediação, que foi orientada e acompanhada pela coordenadora e pela supervisora responsável pelo seu Núcleo (escola)²⁴. O objetivo, com essa proposta, era que as acadêmicas, algumas ainda no início, outras

²³ Este projeto tem como objetivo aprimorar a formação de professores através da literatura e de rodas de conversa, além de fomentar a formação de leitores na Universidade. Para saber mais, acesse <http://hdl.handle.net/10183/292629>

²⁴ Na organização do Subprojeto Alfabetização, como contamos com três coordenadoras (sendo duas voluntárias), cada coordenadora acompanha mais de perto o trabalho de um dos Núcleos, junto à supervisora local.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 207-226, 2026

na metade e outras já no final do curso, pudessem experienciar um momento em que estivessem à frente da turma, realizando uma ação que é base no processo de alfabetização e, por isso, definida como tarefa primeira do grupo.

O PIBID, enquanto um importante programa de iniciação à docência, tem o objetivo de proporcionar que futuros professores possam, aos poucos, viverem o espaço e a ação da docência, sempre com o acompanhamento da(o) professor(a) da turma, coordenador(a) e supervisor(a) do Núcleo. E após esse momento inicial de (re)conhecimento do PIBID, da escola, da turma e, principalmente, das crianças, era chegada a hora delas se desafiarem a realizar sua primeira ação.

A base teórica das práticas realizadas

A literatura, em suas diferentes formas de apresentação à criança, consiste em instrumento de cultura para atuar como horizonte onde os domínios de uso da linguagem se expandem. Trata-se de um acervo de símbolos e representações que atravessaram gerações, preservados pela oralidade e otimizados pelo tempo, tornando-se alicerce cultural da infância.

Por meio dos contos e suas mensagens implícitas, reconhecemos nossas emoções, manejamos conflitos e formamos nossos conceitos humanos. Assim como, através de ambivalências elementares das histórias, entendemos insinuações culturais possibilitando, assim, manejar conflitos internos e incorporar saberes.

Entendemos essas formas como o “imaginário compartilhado” de uma cultura (Colomer, 2015). O acesso das crianças a essa “bagagem histórica” intrínseca nos contos e recontos é função primordial da literatura infantil segundo o Caderno 5 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) de 2016, intitulado “Crianças como leitoras e autoras”, que define algumas das funções da literatura infantil; portanto, compreendemos como fundamental a democratização do acesso a diferentes experiências literárias, multiplicidade de recursos e narrativas para que a criança encontre ferramentas para decifrar as complexidades do mundo e a si mesma. Nessa mesma direção, o estudo nos apresenta como segunda função da literatura infantil para as crianças, a facilitação da “[...] aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura” (Colomer, 2015, p. 98-99), isto é,

Ao identificar as imagens ou as ações das personagens, as crianças aprendem não somente o que existe e o que acontece ao seu redor, mas também os valores que são atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou malfeito, bonito ou feio, normal ou exótico, etc. Em todos os tempos a literatura cumpriu essa função socializadora simplesmente porque fala dos humanos, ou seja, porque nos permite ver com os olhos dos outros como as pessoas podem se sentir, como avaliam os fatos, como enfrentam os seus

Em uma terceira função, a literatura infantil estabelece uma ponte comunicativa entre a coletividade e o universo infantil, de forma que a criança tenha conhecimento sobre o mundo e suas construções sociais. Assim, escolher os livros (realizando análises de seus diferentes elementos) e potencializar discussões com as crianças sobre as obras escolhidas, são ações indispensáveis para aguçar a curiosidade e despertar o prazer pela leitura, transformando-as em reais leitores.

Essas práticas conversam com o que Leal e Rosa (2015) elucidam sobre a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização em seu texto “Formação de leitores na Escola: leitura como prática social”, discutindo que é preciso criar situações que motivem as crianças a ler, assim como outros propósitos precisam ser planejados para a prática de leitura na escola, como ler como prática social: “[...] ler para construir um repertório comum, ler para comentar o que foi lido, ler para aprender a negociar significados, ler para socializar textos que gostamos” (p. 34) e, especificamente sobre a prática de mediação de leitura, é a seleção dos textos que o professor faz e escolhe levar para a sala de aula, de forma que “[...] os textos precisam ser lidos com um olhar voltados para a circunstância de sua produção” (p. 34), considerando o interesse do grupo, necessidades, provocando discussões e análises, possibilitando formar leitores críticos.

As autoras Sepúlveda e Teberosky (2016), em um texto escrito para o Caderno 5 da Coleção LEEI - mencionada anteriormente - fazem um destaque para a revisão de Dickinson *et al.* (2012) sobre a importância da leitura e do comentário de livros de histórias para a promoção do desenvolvimento da linguagem infantil. Nas palavras das autoras:

Numerosas pesquisas deixam evidente que a leitura e o comentário de livros de histórias são excelentes atividades para promover o desenvolvimento da linguagem infantil. Uma recente revisão (DICKINSON *et al.*, 2012) destaca três razões para isso. Em primeiro lugar, os livros expõem as crianças a uma linguagem variada e contextualizada (formas e estruturas de pouca frequência na linguagem oral). As mesmas palavras aparecem em diferentes tipos de enunciados (construções gramaticais) e, por isso, estimulam o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento gramatical (por exemplo: uso de marcadores gramaticais tais como o plural dos substantivos com *s*, produção de frases complexas, entre outros). Em segundo lugar, a leitura dos livros gera situações nas quais o adulto e as crianças compartilham o mesmo foco de interesse e de atenção, envolvendo-se, por consequência, em conversas contingentes, ou seja, relacionadas àquilo que estão tentando conhecer e compreender. Em terceiro lugar, a leitura de histórias ajuda a aprender linguagem porque requer participação ativa e responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado nos livros. Consideramos que a leitura é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança e a envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as suas ideias, hipóteses e/ou experiências (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p.66-67).

Contar histórias para as crianças, proporcionar o contato delas com livros e outros materiais escritos, envolvê-las em diferentes contextos de leitura e escrita é, por esses motivos, tarefa primordial da escola, desde a Educação Infantil, que deve ser ainda mais intensificada à medida que o processo de sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita vai tomando forma. O prazer em ouvir uma história leva as crianças ao desejo de contarem as suas próprias histórias e, à medida que reconhecem a função da leitura e da escrita, também ao desejo de registrar essas histórias para mantê-las vivas.

Esses motivos levaram-nos ao propósito de elaborar planejamentos de mediação de leitura literária como um processo inicial de aproximação das pibidianas às suas turmas e ao próprio processo de elaboração e desenvolvimento de um planejamento. Na sequência, à medida que narramos como esse processo foi sendo conduzido, trazemos para a discussão de que outras formas esses referenciais teóricos foram nos apoiando na elaboração desses planejamentos e na realização das propostas.

As práticas realizadas entrelaçadas à base teórica

As mediações ocorreram no contexto de aproximação das pibidianas às turmas durante as observações participantes, como um primeiro movimento de planejamento e atuação junto às crianças. Foram realizadas dezoito mediações, sendo quatro delas em turmas de Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos), oito nas turmas de 1º ano, e seis nas turmas de 2º ano.

A escolha das obras literárias consideraram o contexto de cada escola, a etapa, a faixa etária e as necessidades e interesses dos grupos. Também foram elencados como critérios a disponibilidade das obras literárias nas bibliotecas das escolas, da UFRGS ou em outros acervos, bem como as possibilidades de inferências, de criação de cenários imaginários, de empatia com os personagens e de explorações dos textos visuais e verbais das histórias. As bolsistas também foram orientadas a criar um recurso lúdico para acompanhar a interação com o livro e a mediação oral.

Ao todo, foram selecionadas 17 diferentes obras de literatura infantil que abordam temáticas diversas, tais como questões étnico-raciais, representações familiares, relação com uma história-marco etc. No quadro abaixo, apresentamos as obras literárias selecionadas por escola e por turma.

Quadro 1 – Obras literárias selecionadas para cada escola e turma.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 207-226, 2026

EMEF José Loureiro da Silva		
Título da obra	Turma	Bolsista(s)
Bem Lá no Alto	Jardim B - EI	Inara Beatriz Rodrigues Soares e Danielle Castilhos Ramos
Os Vizinhos	11 - 1º ano	Natália Medeiros da Silva
A Casa que o Lobo Fez	12 - 1º ano	Nathalia Franskowiaki da Silva
Não confunda	13 - 1º ano	Emanuelli Freitas Gnatta
Perigoso!	14 - 1º ano	Franciele Ventura Alves
Gato, Castelo, Elefante?	21 - 2º ano	Larissa Paiva Seadi
Amoras	23 - 2º ano	Eduarda Nunes Dedeco
EMEF Presidente João Goulart		
Título da obra	Turma	Bolsista(s)
O Homem que Amava Caixas	Jardim B - EI	Marina Rodrigues
Apertada e Sem Espaço	11 - 1º ano	Lauren Branco
A Vaca que Botou um Ovo	12 - 1º ano	Kili Müller da Silva e Mariana Balmberg dos Anjos
O Caso das Bananas	21 - 2º ano	Aline Azambuja e Gabrielle Passos
Viviana, Rainha do Pijama	24 - 2º ano	Luísa Machado e Mariana Guedes
EMEF Morro da Cruz		
Título das obra	Turma	Bolsista(s)
O Porco Mau e os Três Lobinhos	Jardim B - EI	Bruna Santos de Oliveira

OBAX	Jardim B - EI	Helena Bortoli Caetano
A Tromba Entupida	14 - 1º ano	Maria Júlia Portal Weissheimer
O Lobo Voltou!	12 - 1º ano	Vitória Barbosa e Andriane Rocha Moreira
Perigoso!	22 - 2º ano	Vitória Pereira Canto

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a seleção dos livros, os planejamentos das mediações foram elaborados a partir dos seguintes momentos-chave: a) Ações prévias à leitura; b) Plano de ação; e c) Conversa posterior.

O primeiro momento-chave faz referência às ações iniciais voltadas para perguntas de predição, exploração de recursos lúdicos relacionados à obra escolhida e outros gestos para motivar, criar curiosidade e provocar a imaginação das crianças. De acordo com Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 70), “[...] antes de começar a ler, é importante instaurar um tempo para criar o contexto. Trata-se de ajudar as crianças a pensarem no que será lido, a criarem expectativas e a formularem perguntas”.

Nessa direção, as bolsistas indicaram, em seus planejamentos, diversas ações prévias à leitura com a intenção de fomentar um ambiente de atenção conjunta e interações participativas, por exemplo: uma das bolsistas descreve a organização prévia do espaço onde será realizada a mediação com tapetes e almofadas em roda para acomodar a turma; uma outra bolsista destaca que irá chamar a atenção das crianças para o título da história dizendo “Vocês não vão acreditar! O nome deste livro é: Os Três Lobinhos e o Porco Mau!”; há ainda uma bolsista que desperta a curiosidade da turma para os elementos da capa e da contracapa da obra dizendo “Olha só, aqui na contracapa tem mais informações sobre o livro! Se eu abrir ele assim as imagens se completam!”.

Na sequência, o segundo momento-chave visou a descrição das estratégias utilizadas durante a leitura em voz alta, como por exemplo, pausas planejadas para interrogar e apreciar as imagens, efeitos sonoros e entonações, perguntas de localização, de predição e de inferência, e as intervenções para que as crianças formulem, confirmem e modifiquem hipóteses sobre a continuidade da história. Como sustentado por Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 70):

O momento da leitura, quando orientado para a compreensão, precisa que apoios sejam oferecidos durante essa atividade. Esses apoios são dados na performance do professor-leitor: suas expressões, modulações e tom de voz, objetos e outros recursos que privilegiam a identificação de elementos e o estabelecimento de relações que acompanham o processo compreensivo das crianças.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 207-226, 2026

A partir dessa perspectiva, as bolsistas indicaram as entonações a serem utilizadas na leitura de trechos específicos em voz alta, por exemplo “Ler esta página em tom de suspense”; e também indicaram o uso de diferentes tipos de questionamentos direcionados à turma, como: “Que tipo de festa vocês acham que é essa? (de inferência)”; “O que vai acontecer agora que a menina tirou o bolo da janela? (de predição)”; “Que prêmio vocês acham que o vencedor ganha? (subjativa)”.

Por fim, o momento pós-leitura dedica-se à ampliação dos sentidos através de perguntas objetivas, subjetivas, opinativas e inferenciais, com o objetivo de ir além de questionamentos que apenas buscam saber se as crianças gostaram do livro. Nesse sentido, as bolsistas apontaram falas que seriam usadas para evocar, por parte da turma, a retomada de informações anteriores, a reflexão crítica e a expressão oral, por exemplo: “Qual foi o primeiro animal para o qual Viviana enviou a carta? E o último?”; “Vocês dividiriam bolo com os animais assim como a menina? Por que?”; “Se no seu aniversário, você assim como a Viviana pudesse fazer uma festa do pijama, que estampa teria o seu pijama?”; etc. Sepúlveda e Teberosky (2026, p. 71), nesse sentido, sugerem:

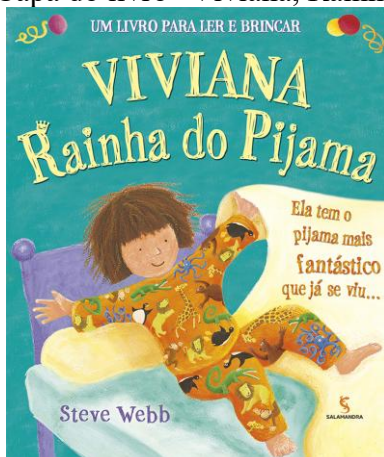
Depois da leitura, além de convidar as crianças a expressarem sua apreciação sobre a história, pode-se reconstruir com elas o raciocínio realizado: o que pensavam inicialmente, como foram surpreendidas e como as suas hipóteses foram mudando. Pode-se também enfatizar detalhes e aspectos da história que as façam realizar novas perguntas ou revisar o texto lido.

Para este artigo, optamos por compartilhar a análise de três planejamentos com os respectivos relatos das bolsistas sobre o vivido - um por Núcleo - análises essas que são apresentadas na sequência.

Os planejamentos das mediações

O primeiro planejamento analisado foi elaborado pela dupla Luísa Machado e Mariana Guedes, que atuaram, em 2025, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de um dos Núcleos. O livro escolhido foi “Viviana, Rainha do Pijama”, escrito e ilustrado por Steve Webb, que traz a curiosidade de uma menina acerca da vestimenta que os animais usam para dormir e o convite para que os animais participem da festa do pijama elaborada por Viviana. Além disso, o livro tem abas divertidas que revelam os pijamas usados pelos animais.

Figura 1 – Capa do livro “Viviana, Rainha do Pijama”



Fonte: Site da Editora Moderna (2024)

Nas ações prévias à leitura, encontra-se a descrição do ambiente onde será realizada a mediação e processos que antecipam a contação da história: organização do espaço na biblioteca da escola, com luz natural, cortinas abertas e lâmpadas desligadas, leve aromatizador de ambientes, colchonetes no chão em semicírculo, música ambiente com sons de animais e natureza, professoras vestindo pijamas e pantufas. Uma preocupação em “criar o contexto” (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p.71), como mencionado anteriormente. Segundo as autoras,

[...] quando antes de começar a ler se descreve algum personagem ou se oferece alguma informação sobre o assunto ou a aventura, as crianças começam a imaginar quem são os agentes da história, as razões que motivam as suas ações ou os tipos de acontecimento nos quais estão envolvidos. Essas ações dispõem a mente a receber novas informações, estabelecer associações e construir novas relações (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 71).

No segundo momento-chave do planejamento, as bolsistas apresentam a capa do livro esperando que as crianças consigam ler o título da história e realizem perguntas de inferência. Uma pré-elaboração de perguntas que estimulam a criação de hipóteses, a interrogação por parte dos alunos acerca da leitura e a apreciação das ilustrações também foi planejada. Além disso, são previstas no planejamento algumas pausas e alterações de entonação durante a contação, recursos que aumentam a imersividade das crianças para com a história e a valorização do que é lido pelas professoras. São os “apoios” que “[...] são dados na performance do professor-leitor”, indicados por Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 71).

Já durante a conversa posterior à leitura, são descritas algumas perguntas objetivas e subjetivas, que tem como objetivo maior o estímulo do pensamento crítico e imaginação, bem como a rememoração e fixação da ficção que acabara de ser narrada. Exemplos de perguntas que

foram utilizadas: “Qual foi o primeiro animal a receber a carta?” (objetiva) e “Que estampa teria o seu pijama?” (subjetiva). Os recursos utilizados pelas bolsistas foram cartas personalizadas para cada aluno, as quais estariam assinadas pelos animais, personagens da história, prática essa que surge como uma situação que motiva as crianças a lerem, como um propósito planejado para isso, tal como indicado por Leal e Rosa (2015).

Figura 4 - Registros da mediação de leitura literária da obra “Viviana, Rainha do Pijama”



Fonte: bolsistas Luísa Machado e Mariana Guedes (2025)

O segundo planejamento analisado foi escrito pela bolsista Natália Medeiros da Silva, que
Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 207-226, 2026

atuou em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de outro Núcleo. O livro escolhido por ela foi “Os Vizinhos” de Einat Tsarfati, que conta a história de uma menina que, ao passar pelos andares do prédio onde mora, imagina o que há atrás de cada porta.

Figura 3 – Capa do livro “Os Vizinhos”



Fonte: Site da Livraria da Vila (2025)

No primeiro momento previsto no planejamento, encontra-se a organização do espaço: tapete ao fundo da sala, chaveiros ao seu redor e três portas produzidas como recurso, um guarda-chuva e cartas envelopadas, possibilitando às crianças “[...] imaginar quem são os agentes da história, as razões que motivam as suas ações ou os tipos de acontecimento nos quais estão envolvidos” (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 71).

Além disso, a bolsista descreve a conversa que antecipa a mediação da leitura. Ela explora a capa com os alunos, incentivando-os a discutir possíveis temas da história a partir das pistas dispostas na capa: “Do que será que iremos tratar?”. São sugeridas perguntas possíveis de se fazer aos alunos durante esse momento: “Quem são os vizinhos?”, “Quem é essa menina?”, visando o estabelecimento de uma ponte comunicativa entre a coletividade e o universo infantil, conforme destacado por Colomer (2015). As perguntas, objetivas, subjetivas e de inferência, serão feitas com entonação e serão recurso imaterial.

Na sequência, indica-se o plano de ação para mediação; logo, são apresentadas todas as perguntas, pausas, entonações e etc, que serão utilizadas na contação, momentos onde serão utilizados os recursos, e o plano de ação que consiste em um passo a passo de todas as etapas já citadas, com imagens de cada página do livro. Ao final da mediação a professora faz uma breve leitura sobre a autora e algumas curiosidades sobre a mesma. Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 71) assim se referem a esses “apoios” oferecidos e às suas potencialidades no processo:

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 207-226, 2026

Quando, durante a leitura, realizam-se pausas para repetir ou parafrasear o trecho que acaba de ser lido para instaurar dúvidas ou contrastes, é possível levar as crianças a repassarem com atenção certos detalhes ou palavras, fazerem inferências, estabelecerem comparações, falsearem ideias prévias, fazerem novas perguntas, etc.

No momento-chave final desse planejamento, a conversa tem como objetivo rememorar a narrativa coletivamente a fim de ampliar o repertório dos alunos e fomentar a imaginação e a criatividade para a criação de histórias. Além dos questionamentos trazidos pela bolsista, os alunos também têm espaço para perguntas e questionamentos próprios. A proposta final é uma história narrada coletivamente, onde as crianças podem fazer alterações, à sua maneira, na história original de maneira oral com o intuito de estimular a expressão e a compreensão textual, o que remete à segunda função da literatura infantil para as crianças indicada por Colomer (2015), a saber, a facilitação da “[...] aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura” (Colomer, 2015, p. 98-99).

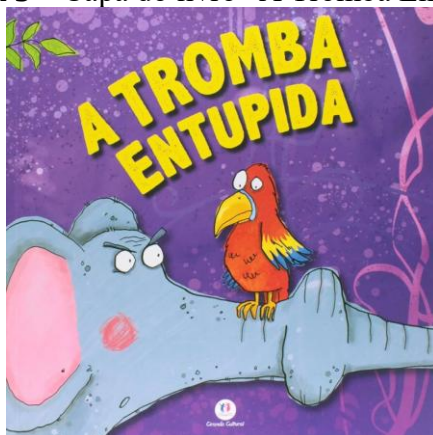
Figura 4 - Registros da mediação de leitura literária da obra “Os Vizinhos”



Fonte: bolsista Natália Medeiros da Silva (2025)

Por fim, o último planejamento analisado foi elaborado pela bolsista Maria Júlia Portal, pibidiana de outro Núcleo, que escolheu a obra "A Tromba Entupida", escrita por Melanie Joyce, para desenvolver na turma de 1º ano que acompanhou. A história fala de um elefante que fica preocupado quando, ao sugar algo pela sua tromba, fica com a mesma entupida e teme não poder participar do concerto da selva, buscando ajuda de outros animais.

Figura 5 – Capa do livro “A Tromba Entupida”



Fonte: Site da Editora Ciranda Cultura (2025)

A fim de criar um ambiente agradável e acolhedor, a bolsista descreve, nas ações prévias à leitura, a organização do espaço com almofadas coloridas no chão, criando uma roda de leitura, dentro da sala de aula, juntamente com os recursos confeccionados pela mesma, que consistem em fichas com imagens dos personagens da história e seus respectivos nomes, dedoche de elefante e um prato com bolinhos, que também aparecem ao longo da contação, também demonstrando preocupação em “criar o contexto”, citado por Sepúlveda e Teberosky (2016).

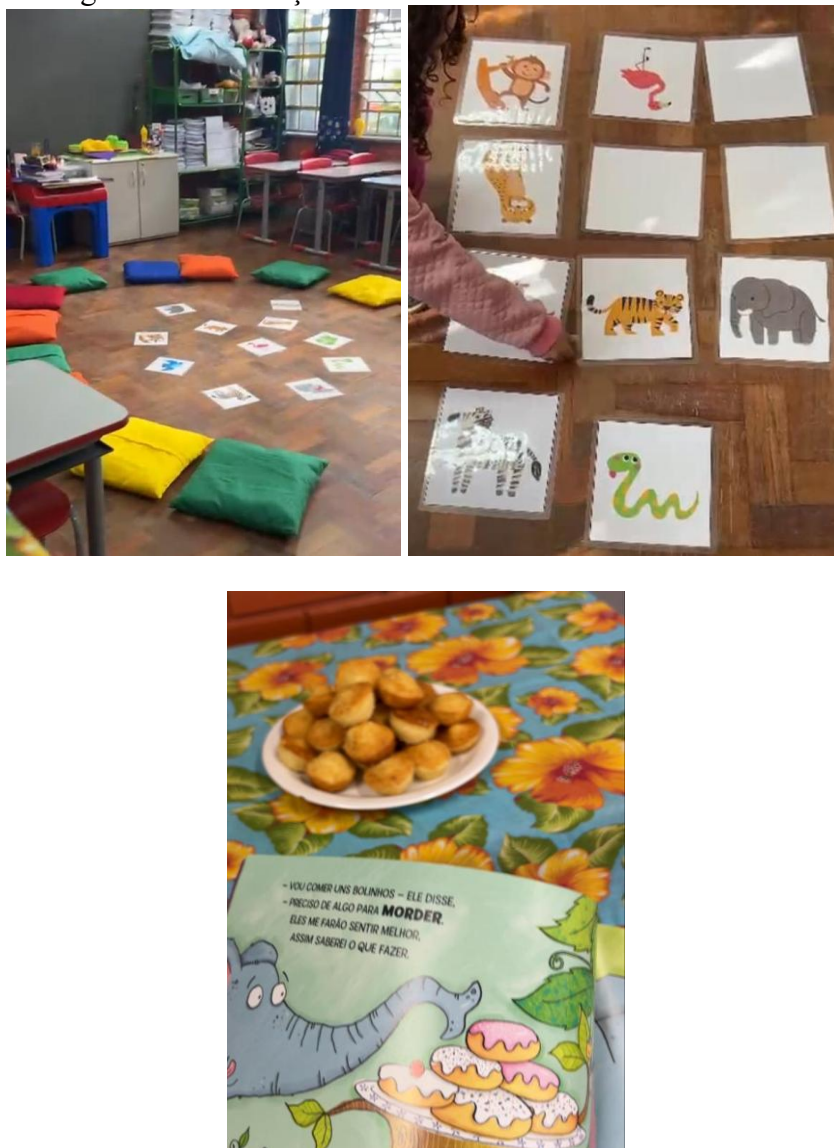
Ainda no primeiro momento-chave, apresenta-se o título da história e o livro com a capa fechada para destacar a figura principal. Nesse momento, a bolsista realiza perguntas a fim de ativar os conhecimentos prévios, como “O que é ‘tromba?’”, que também pode ser visto como uma maneira de despertar nas crianças a vontade de conhecer a história, além de realizar perguntas de inferência, visando exercitar a criação de hipóteses acerca da história por parte das crianças.

No plano de ação descrito no planejamento, a bolsista traz imagens do livro juntamente com a reescrita da história, destacando momentos onde devem ser feitas perguntas relacionadas ao texto, leitura das imagens, palavras que necessitam de ênfase, palavras que expressam alguma ação ou emoção. Nesse sentido, destaca-se a importância da escolha de obras de qualidade, haja vista que

A literatura é uma forma especial de linguagem na qual importa a experiência estética. Os autores escolhem intencionalmente as palavras para criar um clima, uma evocação, um jogo de humor, um impacto emotivo; ou criam um ritmo determinado por meio das repetições, alternâncias ou diálogos; ou ainda decidem o que estará explícito e o que somente será insinuado, para que o leitor preencha essas brechas com sentidos próprios. É preciso provar a “textura” do texto, sua capacidade de contribuir para um “saber saborear” [...]

No último momento-chave, a bolsista retoma trechos da história utilizando perguntas objetivas e subjetivas a fim de abrir espaço para que as crianças façam suas perguntas, questionem os acontecimentos do livro, elaborem hipóteses e tragam suas vivências pessoais, convidando as crianças a “[...] expressarem sua apreciação sobre a história” e a “[...] realizar novas perguntas ou visitar o texto lido” (Sepúlveda e Teberosky, 2016, p. 71).

Figura 6 - Registros da mediação de leitura literária da obra “A tromba entupida”



Fonte: bolsista Maria Júlia Portal Weissheimer (2025)

Os relatos das bolsistas

Os relatos das bolsistas evidenciam que a experiência de planejar e realizar mediações de

leitura literária no âmbito do PIBID constituiu um espaço formativo significativo, especialmente no que se refere à articulação entre planejamento, prática pedagógica e reflexão sobre o fazer docente. As mediações, realizadas ainda no período de observação participante, configuraram-se como um primeiro movimento de atuação direta das bolsistas junto às turmas, permitindo-lhes vivenciar, de forma concreta, o papel do professor como mediador de leitura.

Em um dos relatos, a bolsista destaca que a experiência possibilitou compreender que o trabalho docente ultrapassa a dimensão do planejamento técnico, exigindo flexibilidade e sensibilidade diante das situações vividas em sala de aula. Ao afirmar que “[...] mesmo quando tudo é cuidadosamente preparado, é preciso ter jogo de cintura e flexibilidade para lidar com o que sai diferente do esperado”, a bolsista evidencia um aprendizado central para a formação docente: a compreensão de que a prática pedagógica é atravessada por imprevistos e demandas que emergem do próprio grupo de crianças. Essa percepção reforça a importância da prática reflexiva como elemento constitutivo da docência, permitindo que o planejamento seja constantemente revisitado e ajustado às necessidades reais da turma.

Ainda nesse relato, a bolsista aponta o impacto da ambientação e do cuidado com os detalhes na mediação do livro “Viviana, Rainha do Pijama”, destacando que a proposta “[...] despertou motivação e fez com que a proposta se tornasse marcante, significativa e próxima da realidade das crianças”. Tal observação revela a ampliação do olhar pedagógico da bolsista para aspectos que vão além da leitura do texto em si, compreendendo a mediação literária como uma experiência estética, afetiva e relacional. O reconhecimento do engajamento prolongado das crianças, que “[...] permaneceram comentando sobre a história por muito tempo”, pode indicar que a mediação literária, quando realizada de forma intencional, favorece a continuidade dos processos de aprendizagem e de construção de sentidos.

Outro relato evidencia o impacto da experiência na construção da autonomia e da confiança profissional da bolsista. Ao afirmar que, apesar de estar em um semestre avançado do curso, ainda não havia conduzido uma mediação de leitura sozinha, a bolsista destaca que a vivência representou “[...] uma verdadeira oportunidade de experimentação”, proporcionando-lhe segurança para conduzir a prática de forma autônoma. Esse aspecto revela a importância do PIBID como espaço de aproximação efetiva entre a formação inicial e a prática docente, possibilitando que as bolsistas assumam, gradualmente, o protagonismo das ações pedagógicas.

Além disso, o relato chama atenção para a dimensão relacional da mediação literária, evidenciada no comentário espontâneo de uma criança durante o momento de confraternização:

“Prof, tu também tem mãe?”. Esse episódio levou a bolsista a refletir sobre os vínculos construídos no cotidiano escolar e sobre a forma como as crianças percebem os adultos que ocupam o lugar de professor(a). Tal reflexão aponta para a compreensão da docência como uma prática que envolve afetividade, escuta e construção de relações, aspectos fundamentais para a mediação da leitura e para o trabalho pedagógico com crianças em processo de alfabetização.

O terceiro relato amplia essa análise ao evidenciar a aprendizagem relacionada ao respeito às diferentes formas e tempos de participação das crianças. Ao relatar a experiência com um estudante que inicialmente optou por participar da mediação de forma mais distante, a bolsista afirma que compreendeu que “[...] isso também é participação”. Essa reflexão demonstra um avanço significativo na compreensão do conceito de participação infantil, reconhecendo que o envolvimento das crianças não ocorre de maneira homogênea e que a mediação literária deve acolher diferentes modos de estar e interagir com a proposta.

Nesse mesmo relato, a bolsista também problematiza escolhas feitas durante a mediação, como a disponibilização simultânea de todos os recursos lúdicos, reconhecendo que tal estratégia gerou distrações e interferiu na escuta da história. Ao afirmar que reorganizaria a proposta, apresentando os materiais conforme o andamento da narrativa, a bolsista evidencia um movimento de análise crítica da própria prática, compreendendo a mediação literária como um processo que exige intencionalidade pedagógica e constante avaliação das estratégias utilizadas.

De modo geral, os relatos analisados indicam que as mediações literárias realizadas no contexto do PIBID tiveram impacto significativo na formação das bolsistas, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, como planejamento intencional, flexibilidade, escuta sensível, respeito às singularidades das crianças e reflexão crítica sobre a prática. As experiências vivenciadas reafirmam o PIBID como um espaço privilegiado de iniciação à docência, no qual as bolsistas puderam experimentar, refletir e ressignificar o papel do professor como mediador da leitura e dos processos de aprendizagem na alfabetização.

Considerações finais: que as mediações continuem

Neste artigo, nossa intenção foi compartilhar vivências de mediações de leitura literária planejadas pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia e bolsistas do PIBID, Subprojeto Alfabetização da UFRGS, proposta que tinha como objetivo que as acadêmicas pibidianas pudessem experimentar, como tarefa primeira no Subprojeto, um momento em que estivessem à

frente da turma, realizando uma ação que é base no processo de alfabetização.

A análise desse processo vivido indica que as contações literárias, quando feitas com intencionalidade, podem contribuir significativamente para a compreensão do texto e das relações entre a escrita e a oralidade, para a ampliação do vocabulário e do repertório linguístico presente na literatura, para os processos de apropriação do sistema de escrita, além de oportunizar espaços de diálogos sensíveis com o leitor/interlocutor.

Na análise dos planejamentos, é possível observar as bolsistas apropriando-se do referencial teórico estudado de forma individual e coletiva ao longo dos encontros e utilizando-se dele no processo de elaboração de sua proposta. Também evidencia-se uma grande preocupação com o significado de cada uma das escolhas (como recursos e perguntas) para as crianças, o que mostra a escuta do contexto como um elemento central nos planejamentos.

Nos relatos, evidencia-se que as mediações representaram um momento de experimentação no qual as bolsistas puderam atuar de forma autônoma - algumas delas pela primeira vez por ainda estarem no início do Curso de Pedagogia - como professoras à frente de uma turma, vivenciando, de forma concreta, o papel do professor como mediador de leitura.

Também nos relatos, a escuta atenta ao grupo durante a mediação surge com bastante força, haja vista que elas apontam que o trabalho docente exige flexibilidade, sensibilidade, e disposição para ouvir e aprender com o outro. Observa-se a importante articulação entre planejamento, prática pedagógica e reflexão sobre o fazer docente, oportunizando a ampliação do olhar pedagógico das bolsistas para as dimensões estética, afetiva e relacional dos contextos de aprendizagem.

Por fim, destacamos que a análise das mediações literárias realizadas no contexto do PIBID sugere impactos significativos na formação das bolsistas, contribuindo para o reconhecimento da docência como uma prática que envolve afetividade, escuta e construção de relações.

Tais experiências indicam o PIBID como um programa que, de fato, possibilita que as acadêmicas vivam o processo de iniciação à docência relacionando as aprendizagens já construídas ao longo do curso - ou as que ainda serão construídas a depender do semestre em que se encontram - com os estudos realizados no subprojeto, a escuta do contexto de cada núcleo/turma/crianças e com as aprendizagens que são construídas pelo coletivo a partir do vivido.

As mediações ressaltaram a importância de planejar e realizar práticas intencionais, criativas e interdisciplinares, com o objetivo de qualificar a formação inicial, de contribuir com as

escolas e professoras participantes e, o mais importante, de aprender a como oferecer práticas significativas, importantes e necessárias para as crianças da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Crianças como leitoras e autoras*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6. Brasília: MEC/SEB, 1.ed. p. 95-127, 2016.
- EDITORA CIRANDA CULTURAL. [Capa de livro] *A Tromba Entupida*. 2014. 1 Figura. Disponível em: https://www.cirandacultural.com.br/produto/livro-a-tromba-entupida-72995?srsId=AfmBOopfxzrey9LHpYe7SKVnWIWsBFJMBHzm1cbe4J_k9Hf-eUkXcL8y. Acesso em: 30 dez. 2025.
- EDITORA MODERNA. [Capa de livro] *Viviana, Rainha do Pijama*. c2024. 1 Figura. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/viviana>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de Alfabetização - Caderno 05*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, v. 5, p. 32-45, 2015.
- LIVRARIA DA VILA. [Capa de livro] *Os Vizinhos*. c2025. 1 Figura. Disponível em: https://www.livrariadavila.com.br/502346-os-vizinhos/p?idsku=502346&srsId=AfmBOorI25xJy9dcUFF_A_Xkxo-4tFlaJaLtys6_aLh0MbMleKYSw6Q6cMg. Acesso em 30 dez. 2025.
- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Crianças como leitoras e autoras*. Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6. Brasília: MEC/SEB, 1.ed. p. 59-94, 2016.
- SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso Editora, p. 138-154, 2013.

Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.

GOELZER, J. et al. Mediações de leitura literária: um compartilhamento de experiências vividas no PIBID – Subprojeto Alfabetização.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

Teatro e Pedagogia no PIBID/UFRGS: uma experiência formativa interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos

Theatre and Pedagogy in PIBID/UFRGS: an interdisciplinary formative experience in youth and adult education

Teatro y Pedagogía en el PIBID/UFRGS: una experiencia formativa interdisciplinaria en la Educación de Jóvenes y Adultos

Rossana Della Costa²⁵

 0000-0002-4469-6447

Camilla Segalin Durante²⁶

 0009-0006-0324-6155

Marina Brasil Lopes²⁷

 0009-0002-0407-6785

Vitoria Hermes Dos Santos²⁸

 0009-0003-9863-7885

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo práticas fundamentadas na Pedagogia Teatral podem constituir propostas formativas significativas na Educação de Jovens e Adultos, especialmente em contextos de diversidade, inclusão e evasão escolar. O referencial teórico articula a noção de Pedagogia Teatral, as contribuições de Gilberto Icle, Augusto Boal e Viola Spolin para os jogos teatrais. A metodologia baseia-se no relato analítico de experiência desenvolvido no Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, em Porto Alegre, RS, Brasil. O corpus é constituído pelos registros reflexivos dos pibidianos, observações sistemáticas das aulas e planejamentos coletivos realizados com duas turmas da Totalidade 6 da Educação de Jovens e Adultos. As práticas envolveram jogos teatrais, improvisações, Teatro Imagem, atividades sensoriais no Espaço Verde e estratégias corporais voltadas à acessibilidade comunicacional. Os resultados indicam que a centralidade do corpo, a reorganização dos espaços escolares e a mediação sensível favoreceram a participação, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola, apontando o Teatro como estratégia pedagógica potente na mitigação da evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Teatral; Inclusão; EJA.

ABSTRACT: This study aims to analyze how practices grounded in Theatre Pedagogy can constitute meaningful educational approaches within Youth and Adult Education (EJA), particularly in diverse

²⁵ Doutora em Educação e professora adjunta, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: della.costa@ufrgs.br

²⁶ Licencianda em Teatro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁷ Licencianda em Teatro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁸ Licencianda em Teatro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

contexts involving school dropout issues. The theoretical framework connects the concept of Theatre Pedagogy to the contributions of Gilberto Icle, Augusto Boal, and Viola Spolin regarding theatre games. The methodology is based on an analytical account of an experience carried out within the Interdisciplinary Pedagogy and Theatre Sub-project of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), conducted at the Paulo Freire Municipal Center for Workers' Education in Porto Alegre, RS, Brazil. The *corpus* consists of participants' reflective records, systematic classroom observations, and collective lesson plans developed with two "Totalidade 6" (Level 6) EJA classes. The practices involve theatre games, improvisation, Image Theatre, sensory activities in the "Green Space," and strategies aimed at communication accessibility. The results indicate that centering the body, reorganizing school spaces, and employing sensitive approaches foster participation, a sense of belonging, and stronger bonds between students and the school, thereby consolidating theatre as a powerful pedagogical strategy for addressing school dropout.

KEYWORDS: Theatre Pedagogy; School Dropout; EJA.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar cómo las prácticas fundamentadas en la Pedagogía Teatral pueden constituir enfoques educativos significativos dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), particularmente en contextos diversos que presentan problemáticas de deserción escolar. El marco teórico vincula el concepto de Pedagogía Teatral con las aportaciones de Gilberto Icle, Augusto Boal y Viola Spolin en torno a los juegos teatrales. La metodología se basa en el relato analítico de una experiencia realizada en el marco del Subproyecto de Pedagogía y Teatro Interdisciplinarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), llevada a cabo en el Centro Municipal de Educación para Trabajadores Paulo Freire en Porto Alegre, RS, Brasil. El *corpus* está constituido por registros reflexivos de los participantes, observaciones sistemáticas en el aula y planes de clase colectivos desarrollados con dos grupos de nivel "Totalidade 6" (Nivel 6) de la EJA. Las prácticas incluyen juegos teatrales, improvisación, Teatro Imagen, actividades sensoriales en el "Espacio Verde" y estrategias orientadas a la accesibilidad comunicativa. Los resultados indican que centrar la atención en el cuerpo, reorganizar los espacios escolares y emplear enfoques sensibles fomenta la participación, el sentido de pertenencia y el fortalecimiento de los vínculos entre los estudiantes y la escuela, consolidando así el teatro como una poderosa estrategia pedagógica para abordar la deserción escolar.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Teatral; Deserción escolar; EJA.

Introdução

De que forma pensar processos criativos com o corpo no contexto da Educação de jovens e adultos? Como considerar o lúdico e a imaginação evitando abordagens caricatas? Quais as formas que a arte teatral pode estar presente e se desenvolver em tal contexto? As propostas pedagógicas consideram a sinestesia, a estética e o exercício de pensamento que a Arte proporciona? Como pensar propostas pedagógico-artísticas significativas que contemplem a diversidade e a inclusão ao mobilizar a expressão corporal, o pensamento estético e a criação?

Estas são algumas das questões elaboradas durante o ano de 2025 desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS),

registradas pelos pibidianos participantes do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro (ainda em desenvolvimento). A partir de tais questões, este texto realiza um relato analítico de experiências artístico-pedagógicas em Teatro que possui como eixo condutor a noção de Pedagogia Teatral.

A noção de Pedagogia Teatral surge no início do século XX, na Europa, quando os chamados diretores-pedagogos ampliam a concepção de Teatro para além do espetáculo. Esses diretores teatrais criaram exercícios que consideram a completude do processo formativo do ator, independente do produto final levado à público (Aslan, 1994). Esta nova concepção foi ampliada por Viola Spolin (2001) que realizou uma transposição didática dos jogos dramáticos e improvisações teatrais para o trabalho com imigrantes e com crianças (Ramaldes, 2017). Tal processo considera a centralidade do corpo e sua expressão como principal elemento para todas as atividades. No Brasil, Augusto Boal (2015) é um expoente reconhecido internacionalmente na modalidade improvisacional denominada Teatro do Oprimido, inspirada nas ideias de Paulo Freire. Estes jogos e atividades foram se tornando cada vez mais conhecidos e ganharam relevância para o desenvolvimento do ser humano no campo educacional, na educação formal e não-formal. Atualmente, a noção de Pedagogia Teatral pode ser pensada como “[...] o trabalho de formação realizado mediante exercícios teatrais que também age como transformadores dos indivíduos que participam do processo” (Icle, 2009, p.130). Como o Teatro é uma linguagem artística que implica a presença e consciência da expressividade corporal, as atividades propostas são configuradas de modo a contemplar jogos que mobilizem o coletivo, a sensibilização e consciência corporal e a criação de histórias com suas respectivas soluções cênicas.

Desta forma, a situação pedagógica passa a ser o lócus privilegiado da experimentação da linguagem teatral como possibilidade de transformação do humano – que é o principal foco de atenção e urgência do discurso educacional. A partir desta concepção de Pedagogia Teatral, a questão principal que articula e estrutura as ideias deste relato é formada a partir dos questionamentos dos pibidianos e das atividades realizadas configurando-se da seguinte maneira: Como propostas artístico-pedagógicas em Teatro e Pedagogia, podem contribuir como prática formativa que considera o corpo e sua expressão na Educação de Jovens e Adultos, especialmente em contextos de diversidade e inclusão? Para dar conta desta questão, foram considerados os materiais de planejamentos e relatórios dos pibidianos. Nesses materiais três dimensões se salientaram na experiência realizada: aspectos sensoriais na

relação com a natureza; o corpo como fonte primeira de expressão e desenvolvimento cognitivo; e a inclusão como prática concreta no cotidiano escolar. Somado a essas dimensões, considerou-se ainda um outro aspecto que é caro ao PIBID que é a formação docente.

O objetivo é explicitar, na experiência desenvolvida no PIBID, os desdobramentos da linguagem artística – no caso o Teatro – e sua relação com a Educação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isto porque quando falamos em Arte, há uma tendência de pensar em algo afastado, artistas no palco ou a necessidade de, como público, deslocar-se a um edifício específico para a atividade teatral. No entanto, quando pensamos em Teatro na escola, é necessário considerar a arte como um exercício de si, pertinente aos processos que constituem o ser humano (Icle, 2009). No caso do Teatro, mais do que representar ou criar cenas prontas, buscamos a experimentação e vazão de fluxos de vida que constituem os sujeitos envolvidos.

Destarte, pensar o Teatro em contexto de EJA, significa pensar que os sujeitos envolvidos necessariamente passaram por um processo de ruptura de um fluxo escolar considerado normal. Algo ocorreu e seus trajetos de vida foram atravessados por algum acontecimento ou característica que retirou estas pessoas da integralização da Educação Básica. Ainda, muito já se registrou da mudança do perfil dos estudantes da EJA que não é mais constituídos somente de adultos trabalhadores, mas sim que as turmas estão marcadas por heterogeneidade etária, fatores econômicos, sociais e com a necessidade de atenção à educação inclusiva. Um desafio que está posto é a alta taxa de evasão escolar, ainda que em modalidade de EJA. O contexto atual impõe a necessidade de promover práticas pedagógicas e metodologias de ensino diferenciadas que auxiliem na mitigação da taxa de evasão.

Neste contexto, apostamos na Pedagogia Teatral. O Teatro configura-se como percurso plural e espaço coletivo no qual as experiências individuais se entrelaçam e se multiplicam. Arte do aqui e agora, do encontro e da presença, o Teatro nos convida a deslocar o pensamento de seus lugares habituais e que experimentar o processo educativo incluindo o aspecto corporal e seu arcabouço expressivo, abrindo-o à dimensão inventiva e ao impensado. A ficção criada nos jogos dramáticos sob esse aspecto, não é devaneio ou oposição à realidade, mas constitui um modo privilegiado de percebê-la e lidar com ela.

Assim, o trajeto a ser percorrido neste relato perpassa pela apresentação do Subprojeto Interdisciplinar de Pedagogia e Teatro e seus pressupostos (como a noção de Pedagogia

Teatral); o contexto da EJA e o CMET Paulo Freire - escola na qual a experiência foi desenvolvida; e o olhar analítico sobre práticas, corpo e espaço correlatas às dimensões supracitadas.

Metodologia

O Edital CAPES 10/2024 manteve a possibilidade de registro de subprojetos que promovessem a interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento. Destarte, inserido no Projeto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro conta com estudantes dos cursos de graduação de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro da UFRGS.

A proposta do Subprojeto em questão surgiu da análise dos currículos dos dois cursos: ambos possuem o foco no desenvolvimento humano, nos processos coletivos e apresentam uma perspectiva social, crítica, investigativa e intercultural. No entanto, foram verificadas lacunas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos em questão. À Licenciatura em Teatro faltavam referências e estudos sobre Educação Infantil e Séries Iniciais. Ao curso de Licenciatura em Pedagogia, ainda que conste como obrigatório o componente curricular Educação e Teatro, faltam experiências e formações artísticas suficientes relacionadas à expressividade corporal articulada à formação docente.

Ao verificar esta lacuna, o Subprojeto propôs atividades nos seguintes níveis e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). As atividades acontecem em três escolas do município de Porto Alegre: EMEI Érico Veríssimo, Escola Estadual Santos Dumont e Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire).

As equipes de estudantes de cada escola são formadas necessariamente por estudantes dos dois cursos de Licenciatura envolvidos: Teatro e Pedagogia. Igualmente a equipe de professores supervisores conta com dois profissionais formados em Licenciatura em Teatro e um formado em Licenciatura em Pedagogia.

A presença das duas áreas nas equipes dos participantes do PIBID certamente que não garante a realização de atividades interdisciplinares de modo compulsório. É preciso salientar que as formações realizadas ao longo do ano e as articulações de propostas artístico-

pedagógicas são fruto de um intenso trabalho que requer o estudo constante das características e especificidades de cada área e os pontos de contato. Um exemplo destas articulações são os estudos empreendidos pelo grupo do Subprojeto sobre Teatro e desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo. Estes estudos possibilitam aos licenciandos verificar, planejar, testar, propor e avaliar atividades interdisciplinares que possuam coerência com cada faixa etária. As perguntas que dão início a este artigo também são oriundas dos estudos e trocas realizadas nos encontros do projeto.

Além deste exemplo, é possível apresentar os resultados positivos em apenas um ano de trabalho, quando o Subprojeto Interdisciplinar conquistou duas premiações e um destaque no 21º Salão de Ensino UFRGS. Os dois trabalhos premiados foram: Práticas teatrais e inclusão: experiências com alunos com deficiência intelectual em contextos escolares com autoria de Vitoria Hermes dos Santos; Corpo em movimento: uma proposta interdisciplinar de Ciências e Teatro na EJA com autoria de Júlia Dal Castel Piva²⁹. O trabalho destacado foi: "Ô mãe, vem aqui?": A importância dos laços afetivos na relação entre estudantes da EJA com autoria de Mirela Garavello³⁰. O Subprojeto apresentou ao todo 20 trabalhos no 21º Salão de Ensino UFRGS (2025). Em todos podemos verificar o estudo e o esforço em criar propostas pedagógicas com intenção e articulação das áreas da Pedagogia e do Teatro.

É neste sentido que a referida noção de Pedagogia Teatral articula as propostas e conduz as atividades no interior do Subprojeto. Trata-se de um termo que instaura

[...] uma dualidade estatutária que deve ser problematizada no percurso histórico e epistemológico das pesquisas em Teatro. [...] Sob a égide de uma perspectiva pós-colonial, a Pedagogia do Teatro está comprometida com a complexidade do processo formativo dos estudantes, permitindo-os performar/atuar suas existências, subjetividades e corporeidades no drama da vida (FLORENTINO, 2024, P. 89).

Desta forma, observa-se a diversidade de concepções (inclusive discussões já tratadas no âmbito da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) que propõe o plural para o termo Pedagogia (s), uma vez que não há somente um modo de ensinar e aprender. Neste trabalho, o binômio Pedagogia Teatral é entendido como: processos que articulam práticas artísticas e pedagógicas nas quais há possibilidade de experiência – fator fundamental aos processos de ensino e aprendizagem (Della Costa, 2009). Sob esta perspectiva é que os trabalhos no ano de 2025 foram realizados.

²⁹ <https://www.ufrgs.br/salaoufrgs/2025/10/24/salao-ufrgs-2025-encerra-celebrando-dialogo-e-jornada-rumo-ao-conhecimento/>

³⁰ https://www.ufrgs.br/salaodeensino/?page_id=2331

O contexto da prática: EJA do CMET Paulo Freire

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire) teve seu início em 1989, quando funcionava com quatro salas (em atividade nos três turnos) no Mercado Público de Porto Alegre. Em 1990, o Mercado Público passou por reformas que fizeram com que esses espaços fossem perdidos, circunstância que culminou no protesto das comunidades docente e discente - exigindo e promovendo a conquista de novos espaços. A partir dessa demonstração de insatisfação, muitos espaços foram cedidos (em horários determinados) ao longo da década de 90, como salas na Câmara de Vereadores, no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), na Cia União de Seguros, na FAGED (Faculdade de Educação da UFRGS), entre outros - para além de alguns aluguéis de salas. Em 2000, conquistou-se um prédio (via Orçamento Participativo) na rua Jerônimo Coelho, número 254. Em 2012, enfim, o CMET mudou-se para o bairro Santana, na rua Santa Terezinha, número 572, onde se encontra até os dias atuais.

A organização pedagógica por Totalidade de Conhecimento se dá a partir de um currículo escolar que se subdivide em Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e Finais (T4, T5, T6). Esse currículo trabalha a partir de uma perspectiva freireana, que compreende a comunidade escolar imersa na totalidade das relações sociais e indissociável do tempo e espaço nos quais se encontra. Para além disso, tem como referência de processo pedagógico uma concepção dialógica, na qual a produção de conhecimento é percebida como uma caminhada de criação e de recriação, de trocas entre o conhecimento sistematizado e as vivências dos estudantes, objetivando provocar reflexão crítica e curiosidade constantes.

Nesse sentido, há um trabalho alinhado política e pedagogicamente aos trabalhadores e à educação popular, categorizando a educação inclusiva como um direito básico e de todos, e não simplesmente como um lema de respeito às diferenças. Isso diz muito sobre a estrutura pedagógica da escola, que promove e incentiva o diálogo entre os professores e a comunidade escolar.

A comunidade escolar é muito diversa, visto que a instituição trabalha nos turnos da manhã, tarde e noite, o que abarca diferentes realidades e idades. Os alunos que compõem o corpo discente variam de adolescentes de no mínimo 15 anos até pessoas da terceira idade, e são oriundos de diferentes bairros da cidade de Porto Alegre, para além de cidades vizinhas (a

exemplo de Canoas, Cachoeirinha e Viamão). Além disso, há uma presença marcante de educandos portadores de deficiência e que demandam necessidades especiais.

O ambiente da escola é amplo, bem arejado e iluminado, repleto de cores, de plantas e, desse modo, muito acolhedor. Há 8 salas de ensino, uma para cada área do conhecimento, todas coerentes ao número de alunos que compõem as diferentes turmas. Ademais, a instituição conta com biblioteca organizada e bem equipada (é composta por um acervo específico organizado conforme às necessidades de pesquisa/investigação das diferentes Totalidades), salas de Artes Visuais (muito funcionais e equipadas com os materiais artísticos necessários às atividades), música (equipada de diferentes instrumentos musicais) e de Teatro (que conta com um pequeno palco italiano e armários repletos de objetos cênicos e figurinos), para além de outros ambientes, como o Espaço Verde (que conta com plantas cultivadas pela comunidade escolar), a sala de informática, o laboratório de ciências, a quadra de esportes, entre outros.

Além do espaço temático para Teatro, o CMET Paulo Freire conta com a professora Márcia Mota que possui formação específica em Teatro, com mais de 25 anos de experiência. No CMET Paulo Freire, trabalha com as turmas 507 e 508 (pela manhã), com as turmas 404, 405, 604 e 605 (pela tarde) e dirige duas outras turmas de teatro no Grupo Amadores do Palco (oficina extracurricular), sendo uma à tarde e outra à noite.

Trata-se de uma excelente oportunidade para os licenciandos e participantes do PIBID atuarem em um espaço especializado para a atividade teatral e ainda contar com profissionais tão qualificados, com formação específica na área.

Assim, a construção metodológica deste trabalho esteve ancorada nos princípios do PIBID, especialmente na articulação permanente entre planejar, executar, observar, registrar, avaliar e reelaborar as práticas pedagógicas. No contexto do CMET Paulo Freire, essa dinâmica foi potencializada pela presença da professora supervisora Márcia Mota, com formação específica em Teatro, cuja experiência orientou o trabalho do grupo de oito pibidianos na elaboração de propostas que articulassem intencionalmente Pedagogia e Teatro. O acompanhamento sistemático das aulas, os momentos de estudo coletivo, os registros reflexivos e as reuniões de planejamento configuraram um processo formativo contínuo, no qual a prática era permanentemente analisada à luz dos referenciais teóricos da Pedagogia Teatral.

As propostas teatrais desenvolvidas ao longo de 2025 foram organizadas a partir da

observação do contexto, do perfil heterogêneo das turmas e das potencialidades do espaço escolar. A metodologia não partiu de um roteiro fixo de atividades, mas de eixos estruturantes que orientavam as escolhas pedagógicas: a exploração sensorial, a centralidade do corpo como linguagem e a construção de condições reais de inclusão. A partir desses eixos, os encontros eram planejados de forma flexível, permitindo ajustes conforme as respostas dos estudantes. Foi considerada a questão da inclusão e pensado a adaptação e utilização de recursos pedagógicos para todos os participantes como fichas com desenho e escrita usadas na hora de escolher o cenário, a situação ou sentimento que o aluno precisa para o exercício cênico solicitado; e principalmente o respeito pelo tempo, espaço e limite dos alunos com diversidade cognitiva ou pessoa com deficiência.

O uso do Espaço Verde, apresentado anteriormente, como local de realização de parte significativa das aulas exemplifica essa lógica metodológica. A respiração guiada, a escuta atenta dos sons do ambiente, o reconhecimento tátil e olfativo de elementos naturais e a observação minuciosa do entorno não foram atividades isoladas, mas procedimentos sistemáticos que buscavam ampliar a percepção, a presença corporal e a disponibilidade sensível dos participantes. Esses exercícios serviam de base para as proposições cênicas posteriores, nas quais imagens, ações e estados corporais emergiam da experiência direta com o ambiente.

Paralelamente, em sala de aula e no espaço específico de Teatro da escola, foram desenvolvidas práticas fundamentadas em jogos teatrais, improvisações, modelagens corporais, Teatro Imagem, Teatro de Sombras e criação de cenas com objetos e bonecos. A condução das propostas priorizava instruções objetivas, demonstrações corporais, repetição significativa e mediação próxima, garantindo acessibilidade comunicacional para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência intelectual. A diversidade de dispositivos não tinha a finalidade de variar conteúdos, mas de oferecer múltiplas formas de participação, reduzindo a dependência da linguagem verbal e ampliando as possibilidades expressivas.

O registro escrito das experiências, realizado pelos pibidianos, constituiu-se também como parte da metodologia, permitindo que as práticas fossem revisitadas analiticamente e que os ajustes necessários fossem incorporados ao planejamento seguinte. Assim, a metodologia configurou-se como processo vivo, em constante reelaboração, no qual a prática teatral era pensada como experiência formativa tanto para os estudantes quanto para os futuros docentes.

Relato Analítico dos resultados alcançados

As atividades desenvolvidas apresentam um envolvimento satisfatório dos estudantes e evidenciam a importância e o diferencial da presença do componente curricular Teatro poder no sentimento de pertença, desenvolvimento do conhecimento sensível e mobilização do potencial criativo. A seguir o leitor encontrará o relato analítico que apresenta três aspectos que ilustram os resultados alcançados referentes às possibilidades para a sensibilização corporal, e a criação teatral coletiva.

Aspectos sensoriais na relação com a natureza

A experiência relatada foi desenvolvida junto a duas turmas da Totalidade 6 da Educação de Jovens e Adultos. A proposta tomou como eixo a observação sistemática da relação cotidiana dos estudantes com o chamado Espaço Verde da escola e buscou organizar, a partir desse ambiente, uma metodologia de trabalho teatral fundamentada nos delineamentos da Pedagogia Teatral. A opção metodológica consistiu em deslocar parte significativa das práticas de Teatro para esse espaço externo, compreendendo-o não apenas como cenário, mas como dispositivo pedagógico capaz de mobilizar a atenção, os sentidos e a presença corporal dos participantes.

As atividades foram estruturadas de modo a explorar a relação entre corpo, percepção e ambiente. Exercícios de concentração conduzidos pela respiração inauguravam os encontros, favorecendo a escuta de si e do entorno. Em seguida, práticas voltadas à escuta atenta dos sons naturais e urbanos ao redor ampliavam a percepção auditiva como recurso cênico. Propostas que suprimiam temporariamente a visão incentivavam o reconhecimento de diferentes vegetações por meio do tato e do olfato, estimulando a construção de imagens internas e a ampliação da sensorialidade. A observação minuciosa dos elementos do espaço - texturas, cores, movimentos sutis - também foi incorporada às dinâmicas, incentivando a presença atenta e a relação direta com o ambiente.

Esse conjunto de procedimentos configurou uma metodologia teatral que se afastou da centralidade da sala de aula tradicional e reposicionou o corpo dos estudantes em um espaço menos marcado por normas rígidas de postura e controle. A organização das práticas nesse contexto favoreceu maior liberdade de movimento, experimentação e disponibilidade perceptiva, aspectos que repercutiram diretamente na qualidade da participação dos alunos

nas atividades. O ambiente natural passou a atuar como estímulo sensorial contínuo, fornecendo referências concretas para a criação de imagens, ações e estados corporais explorados nas propostas teatrais.

Figura 1 – Estudantes no *Espaço Verde* do CMET



Fonte: Acervo do Subprojeto Pedagogia e Teatro (2025, Vitória Hermes)

Ao articular o ensino de Teatro com a vivência no Espaço Verde, a metodologia adotada evidenciou a potência pedagógica de ambientes não convencionais para a educação de adultos. O contato com a natureza revelou-se elemento catalisador da atenção, da memória sensorial e da presença cênica, contribuindo para ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes. Dessa forma, o espaço externo deixou de ser um local de passagem e passou a constituir-se como parte integrante do processo metodológico, demonstrando que a organização espacial das práticas interfere diretamente na qualidade da experiência teatral e nas formas de participação na EJA.

O corpo como fonte primeira de expressão e desenvolvimento cognitivo

Em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), o trabalho com Teatro na Educação Básica deve favorecer experiências compartilhadas que estimulem a sensibilidade estética, a imaginação, a percepção do próprio corpo e a expressão

de sentimentos. Apesar disso, ainda é recorrente no contexto escolar a expectativa de que essas áreas resultem em apresentações formais, o que frequentemente desloca a atenção do percurso formativo para a obtenção de um produto final. A vivência realizada no âmbito do PIBID, permitiu questionar essa perspectiva ao estruturar as aulas com ênfase no processo criativo e nas possibilidades comunicativas que emergiam das atividades propostas.

O caminho metodológico adotado teve como base o relato de experiência e priorizou a criação de um ambiente acolhedor, no qual os participantes pudessem experimentar livremente suas ideias, movimentos e formas de expressão. As propostas pedagógicas foram organizadas por meio de práticas corporais, jogos, improvisações e dinâmicas coletivas que incentivavam a participação ativa do grupo. A condução das atividades buscou garantir clareza nas orientações, tempo para experimentação e valorização das iniciativas dos estudantes, deslocando a centralidade da técnica para a vivência sensível.

Durante o desenvolvimento das aulas, observou-se que muitos alunos manifestavam desejo de se comunicar, embora raramente encontrassem espaço legítimo e incentivo para isso em sua rotina escolar. As atividades elaboradas no contexto do PIBID procuraram atender a essa demanda ao promover situações em que sentimentos, opiniões e percepções pudessem ser compartilhados por meio do corpo, do movimento e da imaginação. A busca pela consolidação da confiança entre estudantes e pibidianos, pelo respeito às subjetividades e pela via contrária da imposição à participação foram cruciais no desenvolvimento dos encontros, estendidos como convites e, portanto, recebidos com mais entusiasmo e curiosidade. As interações coletivas e as explorações criativas configuraram-se como estratégias metodológicas que ampliaram as formas de expressão e favoreceram a construção de vínculos entre os participantes.

A ausência de uma meta voltada à preparação de uma apresentação pública possibilitou que o foco permanecesse nas experiências vividas em sala de aula e nas descobertas realizadas ao longo do percurso. Nesse cenário, o Teatro pode ampliar os repertórios comunicativos dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e social. A experiência também representou um momento formativo importante para os bolsistas envolvidos, que puderam articular os conhecimentos adquiridos na graduação com as diretrizes curriculares, elaborando uma prática pedagógica centrada no processo, na escuta e na valorização das vivências dos alunos.

A inclusão como prática no cotidiano escolar

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/UFRGS (2024–2026), no Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro, junto às turmas da Educação de Jovens e Adultos do CMET Paulo Freire, evidenciou a necessidade de organizar as práticas teatrais a partir de uma metodologia explicitamente orientada pela inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Em um contexto marcado pelo perfil dos estudantes apresentado na introdução deste texto, o Teatro foi compreendido menos como conteúdo artístico a ser ensinado e mais como dispositivo metodológico capaz de criar condições reais de participação. Tal perspectiva exigiu que a condução das aulas se fundamentasse na adaptação contínua das propostas, na mediação pedagógica sensível e na construção de uma acessibilidade comunicacional que priorizasse o corpo, a sensorialidade e a expressividade não verbais como vias legítimas de aprendizagem.

A organização metodológica adotada pelo grupo de pibidianos partiu de instruções curtas, claras e sempre acompanhadas de demonstrações corporais, favorecendo a compreensão por mimese e juntando com uma exemplificação realista do exercício cênico que seria realizado e notamos um avanço muito satisfatório na compreensão dos exercícios, especialmente entre estudantes com deficiência intelectual moderada e grave. A repetição das dinâmicas, com pequenas variações, mostrou-se essencial para a assimilação das propostas, respeitando o tempo de resposta de cada participante. A mediação próxima da professora, atenta às reações do grupo, implicava reformulações constantes das orientações, de modo que todos pudessem acompanhar as atividades. Nesse processo, a centralidade da linguagem verbal foi deslocada, dando lugar a estratégias que valorizavam a observação, a imitação, o gesto, o toque, o olhar e a experimentação sensorial.

Os dispositivos utilizados incluíram jogos teatrais e improvisações inspirados em Viola Spolin (2001) e Augusto Boal (2015), modelagens corporais como o jogo do escultor, práticas de Teatro Imagem, criação de cenas com fantoches, objetos e bonecos, atividades de Teatro de Sombras fundamentadas nas obras de Eva Furnari e explorações sensoriais com diferentes texturas, cheiros, sons e materiais cotidianos. Essa diversidade de recursos não se configurou como mera variação de atividades, mas como estratégia metodológica para oferecer múltiplas possibilidades de entrada nas propostas, reduzindo barreiras comunicacionais e ampliando formas de participação.

Ao longo do processo, tornou-se evidente que a inclusão se efetivava não pelo tipo de

exercício realizado, mas pela forma como ele era conduzido. Em atividades manuais, como a confecção de fantoches, estudantes com limitações motoras recebiam apoio físico sem que sua autonomia criativa fosse suprimida. Nas propostas cênicas, estudantes com pouca comunicação verbal demonstravam grande expressividade corporal, assumindo protagonismo por meio de gestos, posturas e escolhas simbólicas. Os estudantes com deficiência intelectual encontraram condições reais de participação quando as propostas eram mediadas com flexibilidade, repetição significativa, apoio corporal quando necessário e valorização de respostas não verbais. A mimese, frequentemente presente nas respostas desses estudantes, foi compreendida como evidência de compreensão e envolvimento, e não como repetição mecânica.

As atividades sensoriais realizadas em ambientes externos, com uso de tecidos, grãos, temperos, papéis e objetos diversos, despertaram memórias afetivas e promoveram forte envolvimento dos participantes, evidenciando a potência do sensorial como caminho metodológico para a inclusão. Observou-se que, quando o corpo e os sentidos eram convocados, os estudantes encontravam formas próprias de expressão e participação, mesmo diante de limitações na linguagem oral.

Desse modo, a experiência permitiu compreender que a potência inclusiva do teatro reside na maneira como suas práticas são metodologicamente organizadas principalmente em como elas são aplicadas, adaptadas e compreendidas. Ao priorizar o corpo como linguagem, a repetição significativa, a mediação afetiva e a flexibilidade didática, as práticas teatrais configuraram-se como estratégia pedagógica capaz de garantir pertencimento, dignidade e participação efetiva de estudantes com deficiência intelectual na EJA.

A partir desses resultados, podemos evidenciar que a potência das práticas desenvolvidas não esteve centrada nos conteúdos trabalhados, mas na forma como foram organizadas metodologicamente. O deslocamento das atividades para o Espaço Verde revelou que a reorganização espacial interfere diretamente na postura corporal, na atenção e na qualidade da participação dos estudantes. O ambiente natural atuou como estímulo sensorial contínuo, favorecendo a criação de imagens internas e a ampliação da presença cênica.

Do mesmo modo, a ênfase no corpo como primeira instância de expressão mostrou-se fundamental para ampliar as formas de comunicação dos participantes. Ao reduzir a centralidade da fala e valorizar gesto, olhar, toque, respiração e movimento, as práticas possibilitaram que estudantes com diferentes perfis comunicacionais encontrassem modos

próprios de participação. O espaço de partilha e expressão livres de preconceitos consolidou a coragem para a exposição e, sobretudo, promoveu o acolhimento que os estudantes almejavam. A ausência de um objetivo voltado à produção de um espetáculo também se mostrou decisiva, pois valorizou as vivências, as descobertas e as interações construídas ao longo do percurso.

No que se refere à inclusão, observou-se que ela se efetivava na condução das atividades: na reformulação constante das instruções, na repetição das dinâmicas, no apoio físico quando necessário, na valorização da mimese como forma de compreensão e na oferta de diferentes caminhos para a realização das propostas. A metodologia teatral adotada mostrou-se capaz de reduzir barreiras comunicacionais e de promover pertencimento, especialmente entre estudantes com deficiência intelectual. Encontra-se aqui um dos pontos de atenção que o grupo de pibidianos destacou na sua própria experiência formativa: o processo de ensino-aprendizagem é uma via de dupla, na qual se conduz e se é conduzido. Quando o grupo e o professor trabalham juntos e o resultado é a melhor possibilidade alcançada nas condições apresentadas.

Esses elementos indicam que a Pedagogia Teatral, quando articulada a uma leitura atenta do contexto e a uma organização metodológica sensível, produz efeitos que ultrapassam a dimensão artística, incidindo sobre a formação do sujeito, sua relação com o espaço, com o grupo e consigo mesmo.

Considerações finais

A experiência desenvolvida no Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro do PIBID/UFRGS evidencia que a potência do Teatro na Educação de Jovens e Adultos não reside apenas em seu valor artístico, mas sobretudo na forma como suas práticas podem ser metodologicamente organizadas para produzir sentido, pertencimento e participação. Em um contexto marcado por trajetórias escolares interrompidas, diversidade etária, sociocultural e cognitiva, bem como pela presença significativa de estudantes com deficiência, a permanência na escola mostra-se diretamente vinculada à possibilidade de vivenciar experiências pedagógicas que dialoguem com as singularidades dos sujeitos.

As práticas teatrais desenvolvidas ao longo do projeto demonstraram que, ao priorizar o corpo como linguagem, a exploração sensorial, a mediação afetiva e a flexibilidade didática, cria-se um ambiente em que os estudantes se reconhecem como parte ativa do processo

educativo. A reorganização dos espaços, como a utilização do Espaço Verde, a ênfase no processo em detrimento do produto e a oferta de múltiplas formas de expressão configuraram um conjunto de escolhas metodológicas que romperam com a lógica escolar tradicional frequentemente associada a experiências de fracasso, silenciamento e exclusão.

Nesse cenário, o Teatro, articulado à noção de Pedagogia Teatral, revelou-se um caminho fecundo para a produção de um saber sensível, no qual percepção, imaginação, pensamento estético e convivência coletiva se entrelaçam. Ao deslocar a centralidade da linguagem verbal e valorizar gesto, presença, escuta e interação, as práticas possibilitaram que estudantes com diferentes perfis comunicacionais encontrassem formas próprias de participação. Esse reconhecimento das singularidades mostrou-se elemento fundamental para a construção do sentimento de pertencimento à escola.

Embora a mitigação da evasão escolar seja um efeito relevante das práticas desenvolvidas, a experiência evidenciou que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual exige mais do que estratégias de permanência. Exige a construção de mediações pedagógicas sensíveis, capazes de considerar o tempo cognitivo, a necessidade de exemplificação prática, a repetição das propostas e a legitimidade da comunicação corporal. Ao reconhecer essas dimensões, o Teatro configurou-se como prática que amplia as possibilidades de aprendizagem, expressão e participação efetiva desses estudantes no contexto da EJA. Desta forma, estes estudantes se tornam protagonistas não só do momento, mas de suas próprias vidas. O Teatro é uma forte ferramenta de alfabetização para pessoas com deficiência quando mediado de uma forma em que olhemos para a diversidade não como um empecilho, mas sim como uma potência, um novo mundo a ser descoberto e inabitado e cheio de mistérios e belezas.

Para os pibidianos envolvidos, a vivência constituiu ainda um espaço privilegiado de formação docente, no qual teoria e prática puderam ser articuladas de modo concreto e reflexivo. A experiência aponta, assim, para a relevância de metodologias pedagógicas sensíveis, inventivas e inclusivas no enfrentamento dos desafios da EJA, indicando que o Teatro, quando pensado a partir da Pedagogia Teatral, pode atuar como estratégia consistente de permanência, participação e dignidade no contexto escolar.

Referências

ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO. *Anais [...]*, v. 3, n. 2, 2025.

ASLAN, Odete. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Organização de Julián Boal. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

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

DELLACOSTA, Rossana. Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UFRGS. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ICLE, Gilberto. Antropologia teatral e pedagogia: problematizações para o ensino de teatro. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 8, p. 295–302, 2008. DOI: [10.11606/issn.2238-3867.v8i0p295-302](https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p295-302). Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57379>. Acesso em: 15 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência*. Goiânia: Kelps, 2017.

SCALARI, Rodrigo Cardoso. Laboratórios da infância de Copeau e Bing: um grupo de crianças, embrião da École du Vieux Colombier. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 1–28, 2023. DOI: 10.1590/2237-2660123673vs01.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Recebido em: 02 dez. 2025.
Aprovado em: 02 ago. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: as
autoras Revisor(a) de língua inglesa: as
autoras Revisor(a) de língua espanhola:
as autoras