

1ª MOSTRA CIENTÍFICA DAS LICENCIATURAS DA UNISANTOS

Graziela Pigatto Bohn
Maria Cristina Pinto Tuzzolo Vidaller
Rosana Aparecida Ferreira Pontes
Valdilene Zanette Nunes
orgs.



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

Chanceler	Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães
Reitor	Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa	Prof ^a . Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação	Prof ^a . Dra. Rosângela Ballego Campanhã
Pró-Reitor de Pastoral	Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva



Conselho Editorial (2025)

Prof^a. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho (Presidente)
Prof. Dr. Fernando Rei
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira
Prof^a Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias
11015-002 - Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Graziela Pigatto Bohn
Maria Cristina Pinto Tuzzolo Vidaller
Rosana Aparecida Ferreira Pontes
Valdilene Zanette Nunes

Organizadoras

1ª MOSTRA CIENTÍFICA DAS LICENCIATURAS DA UNISANTOS - 2025

**1º Encontro Internacional do Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

**LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: PIBID NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM TEMPOS DE DIVERSIDADE -
UNISANTOS**



Santos
2025

1ª Mostra Científica das Licenciaturas da UniSantos [e-book] /
Graziela Pigatto Bohn, Maria Cristina Pinto Tuzzolo Vidaller, Rosana
Aparecida Ferreira Pontes e Valdilene Zanette Nunes (organizadores) -
Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2025.
221 p.

ISBN 978-65-87719-64-1

1. 1ª Mostra Científica das Licenciaturas. 2. Livros eletrônicos.
I. Bohn, Graziela Pigatto. II. Vidaller, Maria Cristina Pinto Tuzzolo.
III. Pontes, Rosana Aparecida Ferreira. IV. Nunes, Valdilene
Zanette. V. Título.

CDU: e-book

Revisão

Valdilene Zanette Nunes

Planejamento Gráfico / Diagramação / Capa

Elcio Prado

Sobre o Ebook

Formato: 160 x 230 mm • **Mancha:** 120 x 190 mm

Tipologia: Times New Roman (textos/títulos)

Esta obra foi finalizada em dezembro de 2025.



Colabore com a produção científica e cultural.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

APRESENTAÇÃO

A 1ª Mostra Científica das Licenciaturas da Universidade Católica de Santos (UniSantos), integrada ao 1º Encontro Internacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Letramentos Múltiplos: PIBID na Formação Docente em Tempos de Diversidade –, constitui um marco significativo no fortalecimento da formação docente inicial e na valorização da pesquisa no campo educacional. Este e-book reúne os Anais do evento, fruto do empenho de estudantes, professores, pesquisadores e escolas parceiras comprometidos com a construção de uma educação de qualidade, socialmente referenciada e sensível aos desafios contemporâneos.

A Mostra e o Encontro tiveram como objetivo promover o diálogo entre universidade e escola, compartilhando práticas, reflexões e experiências relacionadas ao processo formativo de futuros professores, especialmente sob a perspectiva da diversidade, dos multiletramentos e das inovações pedagógicas. Nesse contexto, o PIBID destaca-se como espaço privilegiado de vivência acadêmica e prática docente, fomentando o protagonismo estudantil, o exercício crítico-reflexivo e a inserção qualificada dos licenciandos no cotidiano escolar.

Os trabalhos aqui apresentados correspondem a resumos expandidos avaliados e aprovados por um comitê científico e posteriormente apresentados oralmente durante o evento. As produções dialogam com uma das seguintes temáticas centrais, elencadas abaixo com breves explicações para facilitar a compreensão:

1. Formação inicial de professores e práticas pedagógicas - Estudos e relatos que discutem como futuros professores aprendem a ensinar, desenvolvem metodologias e constroem conhecimentos para atuar com qualidade nas escolas.
2. Vivências e reflexões sobre o trabalho colaborativo entre escola e universidade - Experiências que mostram como a parceria entre instituições de ensino superior e escolas básicas contribui para o desenvolvimento profissional de professores e estudantes.
3. Inclusão e diversidade - Pesquisas e práticas que tratam do direito de todos aprenderem, respeitando diferenças culturais, sociais, físicas, cognitivas e identitárias, e promovendo uma educação acessível e acolhedora.
4. Formação de professores e ensino de línguas - Trabalhos voltados ao preparo de docentes para o ensino de línguas, com foco em estratégias pedagógicas, desenvolvimento linguístico e práticas inovadoras na sala de aula.
5. Alfabetização e multiletramento - Investigações e experiências relacionadas

ao processo de aprender a ler e escrever, considerando diferentes formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade contemporânea (digital, visual, oral etc.).

6. Docência e práticas interdisciplinares na educação básica - Estudos que exploram ações educativas que integram conhecimentos de diferentes áreas, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

7. Inter-relação PIBID e pesquisa na formação docente - Reflexões sobre como o PIBID contribui para despertar o interesse pela pesquisa e fortalecer o pensamento crítico na formação de futuros professores.

Ao reunir estudos e experiências que emergem de distintos contextos educacionais, este volume reforça a importância da articulação entre teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica, bem como do trabalho cooperativo entre as instituições formadoras e as escolas públicas. Espera-se que as contribuições aqui sistematizadas inspirem novas pesquisas, dialoguem com as políticas de formação docente e ampliem as possibilidades de construção de saberes na educação básica e no ensino superior.

A UniSantos agradece a todos os participantes, bolsistas, coordenadores, supervisores, docentes e instituições parceiras que tornaram este evento possível, reafirmando seu compromisso com a formação humanista, crítica e transformadora.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Professora Doutora Valdilene Zanette Nunes

SUMÁRIO

TEMÁTICA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A FOFOCA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA, ENGAJAMENTO E CONEXÃO ENTRE OS ESTUDANTES E A LITERATURA
Kethellyn Poliszuk Souza e Rosemary Cristina Bueno Reis.....13

CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA NO PIBID PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE
Giovanna Oliveira Queiroz França e Hellen Oliveira Gouveia.....18

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
Rafael Barros de Oliveira e Laura Fernanda Santos Silva.....22

PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A FORMAÇÃO POLIVALENTE PARA A ATUAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSIFICADOS
Larissa Sales Silveira.....26

O PAPEL DA PROBLEMATIZAÇÃO EM FREIRE NO ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER
Elaine Barbosa.....31

TEMÁTICA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JORNAL INTERNACIONAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS A PARTIR DA DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA
Bianca Dias de Farias, Camila Paiva de Carvalho, Emanuela Mota Natário Duarte e Julia de Moraes Cury.....36

A LUDICIDADE COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO NO PIBID
Dayane Rosa dos Santos.....41

AS OBRAS LITERÁRIAS E SEU PONTENCIAL PARA TRATAR DE TEMAS SENSÍVEIS
Maria Luiza Giaffone, Mariana Carolina de Barros Hilário e Matheus Sousa Rocha.....45

TEMÁTICA: INCLUSÃO E DIVERSIDADE

AUTISMO E COMUNICAÇÃO: USO DO SISTEMA DE TROCA DE FIGURAS

PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Catarina Ramanzini de Pinho e Luigi Raphael Gomes Silva.....50

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Luciene da Silva Gomes Vieira, Marcilio Cabral de Andrade Santos, Marina Mateos e Mayra Fonseca Carrillo.....54

ENTRE A LEI E A REALIDADE: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL – CONQUISTAS E DESAFIOS

Danilo Silva Costa, Hawiny Mariah Queiroz Carvalho, Laleska Pereira de Amorim de Jesus e Marcília Sierro Grassi.....59

ENTRE SONS E SILÊNCIOS: TODOS PODEMOS APRENDER

Bruna Rebekah Braz Dias e Gabriela Bispo dos Santos.....65

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: LUDICIDADE E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Luis Felipe de Oliveira Belizario e Thais Santos de Oliveira.....70

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ADOLESCENTES NEUROATÍPICOS: QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NO USO DA LITERATURA FANTÁSTICA PARA PROMOVER A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Pedro Henrique Braga Correia e Viviane Vitória Gelsomini.....74

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR SOBRE AULAS PRÁTICAS DE ZOOLOGIA

Laura Eugênia Galeti dos Santos e Mateus Doria Lima.....78

TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS

A NATURALIZAÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Ana Beatriz da Silva Figueira, Felipe Ribeiro Rosseto e Felipe de Jesus Souza.....84

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sarah Reis de Souza e Pedro Henrique de Oliveira Affonso Wagner.....88

FORMAR-SE PARA O SÉCULO XXI: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DIGITAIS NA DOCÊNCIA

Ingrid de Melo Teixeira.....92

PIBID E O ENSINO COMUNICATIVO DO INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DO INGLÊS

Gabriel Pereira e Witória de Oliveira e Gonçalves.....96

TEMÁTICA: ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTO

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE NO PIBID

Camila de Lima Mendes, Lúcia Verônica Ribeiro Braga, Maria Clara Passos Ramalho e Talita Dias de Deus.....101

ALFABETIZAÇÃO E CULTURA DIGITAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS NO PIBID

Ana Beatriz Andrade de Sá, Renata Pereira Zerbinatti, Mayara de Fátima Gois Rocha e Mariana Dias de Mello.....106

ALFABETIZAÇÃO E EMOÇÕES: CONSTRUINDO PONTES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Jiullinie Fadernelly Duarte de Freitas e Keila Regina dos Santos.....111

EDUCAÇÃO, VULNERABILIDADE SOCIAL E MEDIDA SOCIOEDUCATIVAS: DESAFIOS À PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ana Alice Lovato Dias, Caroline Albino de Souza e Luíza dos Santos Coelho.....114

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO LÓCUS DE CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Markiel Pietro Cavalcanti Salani.....118

ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS: UMA ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA PARA A LEITURA

Beatriz Pereira da Silva, Marcia Aparecida Assis e Patrícia Nascimento Cassimiro da Silva.....122

TEMÁTICA: DOCÊNCIA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DA CULTURA POP: MOTIVAÇÃO E TEMAS SOCIAIS EM SALA DE AULA

Naomi Maratea e Nathaly Capeleti.....128

A FEIRA DE FRUTAS: INTEGRAÇÃO ENTRE LITERATURA, ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Daiane Maria Gadelha da Piedade, Kauana Vieira Melo Chaves e Maria Fernanda Aparecida Costa Santos.....132

AVENTURAS NO OCEANO — ORIGAMIS E ANIMAIS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Alice de Almeida Maciel Alves.....137

CHAPEUZINHO AMARELO: LITERATURA INFANTIL, SUPERAÇÃO DO MEDO E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Thayná Viana Ferreira.....142

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: DOCÊNCIA INTERDISCIPLINAR E PROTAGONISMO INFANTIL

Ana Luiza Alexandrino Rocha, Emily Batista de Souza, Livia Santiago Batista e Willians Galvão da Silva.....147

EXPERIÊNCIAS NO PIBID: SUSTENTABILIDADE E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Carolina Ferreira Saurim e Isabela Rossi Leifert.....152

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIMENSÕES FORMATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE

Bianca Messias e Amanda Nogueira de Santana.....157

SABORES E SABERES: A CONFEITARIA COMO RECEITA DE APRENDIZAGEM

Mariana Conceição da Silva e Samira Garcia Silva de Souza.....162

SUSTENTABILIDADE SOCIAL E IDENTIDADE: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR FREIREANA PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Pereira do Nascimento e Nadia Maximiana dos Santos.....167

ARTE VIVA: REVITALIZAÇÃO URBANA E SUSTENTÁVEL

Emylle Santana Fonseca e Yasmim Tarrazo Nunes Melo.....172

A JANELA DA ALMA: O ZINE COMO FERRAMENTA DE REGISTRO NO UNIVERSO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Ferreira de Mattos Coelho.....177

TEMÁTICA: INTER-RELAÇÃO PIBID E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Yasmin Rodrigues de Oliveira Gimenez e Isabelli Larini da Silva Benevides.....182

INTEGRANDO PRÁTICA E INVESTIGAÇÃO: O PAPEL DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Maria Eduarda Carvalho Bueno e Gabrielly Ester Dória de Moura.....186

LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM CONDUZIDA PELO UNIVERSO MIDIÁTICO DISCENTE

Helena Feijó Mesquita da Cruz e Marjorie Cristine Silva Araujo.....190

LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Sophia Batista. Rezler e Letícia Gianocario de Figueiredo.....	194
MY TEENAGER LIFE: O DIÁRIO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO PESSOAL	
Isabelly Pereira Coutinho.....	198
PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PRÁTICA DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL	
Ana Julia Maia dos Santos e Gabriele Teixeira de Souza.....	202
PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO PIBID	
Beathriz Queiroz Bastos, Giovanna Cerqueira da Silva, Letícia Queiroz Silva e Raquel Santos Brito.....	207
UM ENSINO MAIS LÚDICO PARA MELHOR APRENDIZAGEM NA LÍNGUA INGLESA	
Jenifer Rios Suner e Felype Frota de Oliveira.....	212
COMPREENDENDO A EXISTÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LÍNGUA INGLESA	
Geovanna Barbosa de Moura, Julia Ohana Celute de Lima Jambeiro, Juliana Corrêa Cardoso e Kali Domitila Sampaio Melo Linhares.....	216
COMISSÃO ORGANIZADORA / COMITÊ CIENTÍFICO	220

**TEMÁTICA:
FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES
E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

A FOFOCA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA, ENGAJAMENTO E CONEXÃO ENTRE OS ESTUDANTES E A LITERATURA

Kethellyn Poliszuk Souza¹
Rosemary Cristina Bueno Reis²

1. Contextualização

Uma nova tendência que tem se consolidado nas redes sociais é a “fofoca literária”. É um gênero que atinge o público juvenil, sobretudo no Ensino Médio, capaz de tornar o estudo da literatura mais atraente e acessível, incentivando a leitura e o debate em sala de aula. Além disso, busca-se uma conexão entre os estudantes e o texto literário, objetivando desenvolver um dos pilares da educação, que é a criticidade.

É necessário que o professor, como mediador, veja o estudante como um terreno fértil no qual em se plantando tudo será possível. Partindo desse ponto central, as aulas de leitura e escrita devem apresentar aos alunos um viés diferenciado, capaz de engajá-los para uma nova maneira de ver o ensino da literatura. Justamente nesse liame é que a fofoca literária representa um estímulo hábil, capaz de aguçar e despertar o interesse dos alunos para a leitura e a escrita.

Na prática, o significado de fofoca é uma especulação à vida alheia, com a divulgação de fatos, independente da intenção de quem a conta. Acredita-se que, ao especular um personagem, o aluno seja estimulado à leitura da obra.

Nesse contexto, o objetivo será estimular os estudantes à leitura e escrita, a partir de uma fala ou texto em estilo de fofoca, na qual o docente poderá propor essa prática para incentivar os jovens à leitura e a assistir filmes clássicos da literatura.

Com essa proposta, o docente poderá apresentar ferramentas capazes de instigar os estudantes, levando-os a pensar de forma crítica e escrever de modo criativo, fazendo as suas próprias revistas literárias de fofoca, a respeito das obras de literatura, transformando a relação dos jovens com a literatura, a partir de um hábito de leitura e escrita.

2. Problemática

Como atrair a atenção dos estudantes, sobretudo do Ensino Médio, utilizando uma estratégia pedagógica diferenciada, capaz de incentivá-los ao hábito da leitura e da escrita, de textos literários, consolidando habilidades de análise, interpretação e criticidade?

1 Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

2 Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

3. Justificativa

O trabalho justifica-se pela necessidade de estimular os jovens leitores ao hábito da leitura e da literatura, apresentando-lhes novas estratégias de aprendizado, promovendo uma maior conexão entre o leitor e a obra, com a finalidade de estimular a criticidade.

Além disso, acredita-se que a ressignificação de práticas pedagógicas pode estimular a atenção dos estudantes por meio de uma escrita criativa.

4. Pergunta

Dessa forma, a indagação que se faz é se a criação de uma revista literária de fofoca, sobre um personagem ou uma obra da literatura, seria capaz de cativar e engajar os estudantes, proporcionando-lhes a leitura da obra e a sua escrita de forma criativa, transformando a percepção da leitura.

5. Objetivos

Despertar o interesse dos estudantes à leitura e análise crítica de obras, durante o Ensino Médio, por meio de “fofoca literária”, como prática pedagógica diferenciada.

Desafiar os alunos à nova forma de expressão literária, instigando-os à criação.

6. Hipóteses

Lopes (2017) apresentou estudo sobre a importância de se refletir o ensino nas escolas, repensando práticas pedagógicas, que possam instrumentalizar os jovens da sociedade atual ao universo literário. Para tanto, o estudo criou um projeto de escrita para o Ensino Fundamental II, com desdobramentos no Ensino Médio – visto que se trata de uma geração “que já nasceu conectada ao mundo virtual”. O estudo de Lopes apresentou a necessidade de que o docente incentive os alunos a colocarem no papel as suas reflexões e sentimentos, a partir da leitura de uma obra, com a análise da biografia do autor.

Lopes (2024) igualmente apontou o cenário atual das escolas, bem como as transformações sociais dos jovens, sugerindo uma nova abordagem no ensino da literatura, capaz de conectá-los aos contos literários, utilizando as mídias sociais para vídeos curtos. No estudo, Lopes sugeriu a “Fofoca literária” como ferramenta capaz de engajar os jovens estudantes, aproximando-os da leitura e da escrita.

Com efeito, uma das tendências recentes que tem se consolidado no TikTok

é a chamada “Fofoca Literária”, caracterizada por uma forma criativa e atrativa de narrar histórias e despertar o interesse pela leitura entre os usuários da plataforma. A partir desse movimento, os estudantes podem ser estimulados a produzir vídeos curtos baseados em contos de própria autoria, utilizando uma linguagem leve e descontraída, semelhante à de uma conversa de bastidores. A proposta consiste em apresentar trechos das narrativas de modo instigante, explorando o suspense e a curiosidade, para, ao final, revelar que se trata de uma criação literária, convidando o público a conhecer a versão completa do texto.

No contexto do TikTok, tendências como a “Fofoca Literária” configuram-se como formatos de engajamento que conquistam ampla visibilidade, variando de coreografias e desafios virais a experimentações inovadoras de conteúdo. Essas práticas são impulsionadas por fatores como a cultura pop, acontecimentos atuais, recursos disponibilizados pela plataforma e, sobretudo, pela inventividade dos usuários. Nesse sentido, desempenham papel relevante na determinação do que se torna viral, orientando a atenção coletiva para determinados temas e favorecendo a circulação ampliada de ideias.

7. Conclusão

Inicialmente, verifica-se que a proposta valoriza a integração de diversas formas de expressão artística e literária, exatamente de encontro ao contexto das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018).

Schlatter e Garcez (2012) defendem que aprender não se reduz à reprodução de conteúdo, mas exige a oferta de experiências que estimulem a autonomia, a participação e a reflexão. Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser concebida como um espaço de diálogo e colaboração, no qual o aluno torna-se sujeito do próprio aprendizado.

É necessário que o professor, como mediador, veja o estudante como um terreno fértil no qual em se plantando tudo será possível.

Partindo desse ponto central, as aulas de leitura e escrita devem apresentar aos alunos um viés diferenciado, engajando-os a uma nova maneira de ver o ensino da literatura. Justamente nesse liame, entre literatura, leitura e o interesse dos alunos, é que repousa a prática diferenciada da “fofoca literária”, como forma capaz de proporcionar uma nova maneira de enxergar o processo de ensino-aprendizagem, com o prazer de praticar e aprender.

Além disso, é imprescindível considerar as mídias sociais como ferramentas contemporâneas de aprendizado, engajamento e conexão entre os estudantes e o ensino da literatura. No cenário atual, essas plataformas oferecem aos alunos oportunidades únicas de interação e troca de experiências literárias, permitindo que compartilhem reflexões, resenhas e discussões sobre textos de forma dinâmica e colaborativa.

Ao integrar essas mídias ao processo pedagógico, o ensino da literatura torna-se mais atrativo, acessível e relevante para as novas gerações, promovendo a formação de leitores críticos e participativos na sociedade digital.

8. Metodologia

O percurso metodológico escolhido visa integrar a literatura com a educação humanizada, a fim de demonstrar que é possível promover outras formas de aprender, deslocando o sentido e a direção do ensino. A escolha dos artigos estudados foi uma intenção de trabalhar com a literatura, visando aproximar o aluno-leitor das obras literárias, despertando--lhes o interesse e o gosto pela leitura, a partir das ferramentas das mídias digitais.

A pesquisa foi realizada junto ao Google Acadêmico, por meio das palavras-chave: literatura; leitura; fofoca literária; ensino-aprendizagem. A abordagem escolhida foi a revisão bibliográfica, bem como o estudo de documentos, por meio de fonte de pesquisa primária e secundária, como trabalhos acadêmicos, artigos e livros. Para tanto, a investigação teve caráter qualitativo, com mais ênfase na observação e estudo documental, baseada no método conceitual-analítico, partindo de pesquisas de outros autores, os quais se harmonizam com os objetivos pretendidos. Buscaram-se artigos que abordaram a pesquisa quantitativa, para apurar a metodologia e práticas pedagógicas dos docentes, visando ao despertar do interesse dos alunos pela leitura e à utilização das mídias digitais, como ferramentas ao aprendizado da literatura, por meio da “fofoca literária”. Por fim, para obter os resultados e respostas acerca dos objetivos pretendidos, foi feita a análise dos artigos, já que abordam a temática da literatura, de encontro com os objetivos das licenciandas.

9. Palavras-chave

Literatura; leitura; fofoca literária; ensino-aprendizagem.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2025.

LOPES, Gabriela Baréa Dornsbach. **Explorando o tik tok no ensino de leitura e escrita em língua portuguesa e literatura**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/279499/001209194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 set. 2025.

LOPES, Noêmia Coutinho Pereira (ORG.). **Repensando o cenário atual:** relato de práticas de leitura literária e escrita para o jovem leitor do século XXI. *[S.l.]*: Ciranda, 2017. v. 1. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/450/467>. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Porto Alegre: Edelbra, 2012. (Coleção Entre Nós – Anos Finais).

CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA NO PIBID PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Giovanna Oliveira Queiroz França³
Hellen Oliveira Gouveia⁴

1. Contextualização

Atualmente, o papel do professor não está relacionado apenas com o de detentor do conhecimento, que transmite aos educandos os conteúdos previstos, mas sim com o de agente transformador, que facilita e media o processo de aprendizagem. Dessa forma, é necessário que durante a formação docente sejam apresentadas novas possibilidades de abordagens pedagógicas que tornem as aulas futuras dinâmicas, críticas e reflexivas, valorizando os diferentes contextos e necessidades que os alunos podem apresentar. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma oportunidade de proporcionar aos licenciandos a vivência prática no ambiente escolar, permitindo que a teoria trabalhada na universidade seja utilizada na realidade da sala de aula.

Além da vivência, o PIBID também proporciona aos futuros professores a articulação de pesquisa acadêmica, com teoria e prática, uma vez que, ao estar inserido em uma escola, os licenciandos têm a oportunidade de confrontar as teorias apresentadas na universidade com a realidade da sala de aula, permitindo uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Esse processo de confronto favorece a construção do sujeito ativo da sua formação, que irá buscar na pesquisa acadêmica questionamentos e hipóteses para tornar sua prática pedagógica mais reflexiva e fundamentada. Pimenta e Lima (2012, p. 46) destacam que

Em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Ainda que não aborde o PIBID propriamente dito, as autoras apresentam em sua obra *Estágio e Docência* a importância do estágio, ou seja, a vivência em sala de aula para a formação docente, bem como a necessidade do formando em desenvolver pesquisas que problematizam e apresentam reflexões a partir da vivência, conectando

³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁴ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

suas necessidades com fundamentações teóricas. Dessa forma, o PIBID vai além de um tipo de estágio, torna a formação docente mais integrada, ultrapassando a aplicação técnica de conteúdos, permitindo ao futuro professor a construção de uma prática reflexiva, com saber pedagógico fundamentado tanto na teoria quanto na prática e orientado pela pesquisa que

Poderá se tornar uma das oportunidades de contato com a realidade da educação básica, contribuindo com o diálogo entre essas duas instâncias educacionais (universidade e educação básica) problematizando constantemente o que se produz de conhecimento nesses dois espaços e como esses conhecimentos podem ser complementares. (Castro; Nascimento, 2018, p. 22).

Assim, com a experiência dos licenciandos nas unidades escolares, é possível criar um espaço comum entre a universidade e a educação básica, que permite a reflexão entre os dois contextos, problematizando e relacionando os conhecimentos adquiridos nesses locais para que sejam complementares, relacionando com a pesquisa acadêmica sendo um processo contínuo de reflexão, no qual o docente em formação problematiza suas práticas e busca alternativas para transformá-la.

2. Problemática

A formação inicial de professores muitas vezes é marcada por uma distância entre os conteúdos teóricos desenvolvidos na universidade e a prática real nas escolas, o que gera uma integração fragmentada entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Essa separação dificulta a preparação de docentes capazes de investigar a própria prática e de construir saberes fundamentados na realidade escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma proposta de inserção antecipada do licenciando no ambiente escolar, permitindo o contato direto com a rotina pedagógica e com os desafios do ensino. Assim, torna-se pertinente questionar: de que maneira o PIBID contribui não apenas para a formação prática do futuro professor, mas também para o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente e reflexiva, capaz de articular teoria, prática e produção de conhecimento científico.

3. Justificativa

A formação docente exige uma articulação consistente entre teoria e prática, visando preparar profissionais reflexivos, críticos e capazes de atuar de forma consciente no ambiente escolar. O PIBID surge como uma política pública que proporciona ao licenciando experiências reais no campo escolar, permitindo o exercício

das teorias aprendidas na universidade e fomentando o desenvolvimento da pesquisa como instrumento de aprimoramento profissional. Dessa forma, investigar como o PIBID colabora para essa articulação entre prática e pesquisa é fundamental para compreender seu papel na consolidação de uma formação docente mais sólida, integrada e voltada à melhoria da educação básica.

4. Pergunta

Como o PIBID contribui para a articulação entre a prática pedagógica e a pesquisa científica durante a formação inicial de professores?

5. Objetivo

Analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente, destacando de que forma o programa promove a integração entre a prática educativa e a pesquisa acadêmica no contexto da formação inicial de professores.

6. Hipótese

Como hipótese desta pesquisa, propomos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possui uma contribuição significativa para a formação docente, no que diz respeito à articulação entre as práticas pedagógicas e a pesquisa científica, pois proporciona aos licenciandos a possibilidade de vivenciar experiências concretas na rede básica de ensino, permitindo a correlação entre os conhecimentos teóricos presentes na universidade com a prática proporcionada dentro da sala de aula, engajando os licenciandos a realizar pesquisas acadêmicas, buscando reflexão e aprimoramento das ações pedagógicas. Esse processo promove uma formação mais integrada e crítica, pois prepara os futuros professores para os desafios presentes na educação.

7. Conclusão

A análise das contribuições do PIBID para a formação docente mostra que ao proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a realidade escolar desde o início de sua formação, favorece o desenvolvimento de uma pedagogia reflexiva e crítica, desempenhando um papel fundamental na integração entre teoria, prática e pesquisa na formação inicial de professores, sendo essencial para a construção de uma prática pedagógica mais fundamentada e contextualizada. Além disso, ao incentivar a pesquisa nesse contexto, o programa contribui para que os futuros professores

tornem-se profissionais que vão além da aplicação de teorias educacionais, dedicam-se também à melhoria contínua de sua prática a partir da investigação e da produção de conhecimento científico. Dessa forma, o PIBID configura-se como um importante instrumento para a consolidação de uma formação docente mais sólida e integrada com as necessidades da educação básica.

8. Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho foi de pesquisa bibliográfica, pois ela proporciona ao pesquisador uma reflexão mais aprofundada a partir de teorias existentes, com base na investigação e revisão de estudos. Com base em análise crítica das principais publicações da área, buscou-se entender o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o uso da pesquisa acadêmica na formação inicial docente, desta forma, utilizamos materiais publicados sobre o PIBID e a importância da pesquisa científica na formação inicial docente, embasadas nas autoras: Castro e Nascimento (2018), Fernandes e Lima (2024) e Pimenta e Lima (2012), que apresentaram, em sua escrita, contribuições relevantes para compreender o tema apresentado.

9. Palavras-chave

PIBID; prática; pesquisa; formação docente.

10. Referências

CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura; NASCIMENTO, Patrícia Rezende do. A pesquisa científica como eixo da formação inicial docente. **Revista Práxis Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 14–25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.69568/2237-5406.2018v1n2e2360>. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/2360>Acesso em: 20 set. 2025.

FERNANDES, Bibiana Vieira Mattos; LIMA, Carla da Conceição de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e816, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e816. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e816>. Acesso em: 20 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=NXdZ-DwAAQBAJ&lpg=PT1&ots=BxkLcgrDdt&dq=selma%20garrido%20pimenta&lr&hl=pt-BR&pg=PT45#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 set. 2025.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Rafael Barros de Oliveira⁵
Laura Fernanda Santos Silva⁶

1. Contextualização

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma das políticas públicas mais relevantes para a formação inicial de professores no Brasil. Seu propósito é aproximar os licenciandos da realidade escolar, contribuindo para uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva. Por meio do PIBID, futuros docentes vivenciam de maneira prática, reflexiva e supervisionada o cotidiano das escolas, especialmente daquelas situadas em regiões de maior vulnerabilidade social, nas quais as desigualdades educacionais intensificam-se e os desafios pedagógicos são mais complexos. Diferentemente dos estágios convencionais, o PIBID propicia uma experiência integral que envolve planejamento pedagógico, detalhamento de atividades, elaboração de diários de bordo, prática interdisciplinar, participação em projetos escolares e comunitários e atividades extensionistas. Essa vivência permite que o licenciando desenvolva competências técnicas, pedagógicas, sociais e éticas, consolidando uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional.

2. Problemática

Apesar dos avanços na formação de professores, muitos licenciandos concluem a graduação com reduzida vivência prática e limitada compreensão da complexidade que caracteriza a escola pública brasileira. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, esse desafio é ainda maior. Torna-se, portanto, necessário articular teoria e prática de modo consistente, garantindo que a formação inicial desenvolva competências técnicas, reflexivas e socioemocionais indispensáveis ao exercício profissional e à melhoria da qualidade da educação.

3. Justificativa

⁵ Graduando em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

O PIBID responde a esse desafio ao oferecer um ambiente em que a prática pedagógica é inseparável da reflexão crítica. A presença do licenciando na escola pública favorece o contato com realidades diversas, estimulando a construção de habilidades socioemocionais, a sensibilidade pedagógica e a compreensão das múltiplas dimensões da educação. Essa vivência aproxima o futuro professor da realidade dos alunos, permitindo que compreenda de forma mais profunda as questões culturais, econômicas e sociais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Hoffmann (1998), a avaliação deve ser contínua e dialógica, envolvendo professores e estudantes em um movimento de reflexão permanente. No âmbito do PIBID, essa reflexão é especialmente favorecida pelos diários de bordo, que registram de forma sistemática as experiências de sala de aula e permitem analisar a prática em diálogo com a teoria.

Já o cronograma e o detalhamento trimestral cumprem papel distinto: funcionam como instrumentos de planejamento e organização didática, garantindo o alinhamento entre as atividades propostas, as competências da BNCC e as metas do subprojeto. Em conjunto, esses recursos asseguram tanto a consistência do planejamento quanto a qualidade do acompanhamento reflexivo, fortalecendo a autonomia docente e a capacidade de análise crítica dos bolsistas.

4. Pergunta

De que maneira a participação no PIBID contribui para a formação inicial de professores e para o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e éticas voltadas à transformação da realidade escolar?

5. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a relevância do PIBID como política pública para a formação inicial docente e para a construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas. De modo específico, busca compreender como o programa articula teoria e prática na formação dos licenciandos, identificar os impactos da supervisão e da avaliação reflexiva na construção da autonomia docente e evidenciar o papel social do licenciando em contextos de vulnerabilidade.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a inserção orientada do licenciando em escolas públicas, mediada pela supervisão constante e pela atuação da coordenação do subprojeto, contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e sociais,

permitindo a construção de uma prática docente crítica e transformadora. Supõe-se, ainda, que o uso combinado de instrumentos de planejamento, como o cronograma e o detalhamento das aulas, e de instrumentos de reflexão, como os diários de bordo, fortalece tanto a organização didática quanto a capacidade de análise crítica, garantindo coerência entre as metas do subprojeto, as competências da BNCC e as necessidades reais da escola.

7. Conclusão

A experiência no PIBID evidencia que a formação docente fortalece-se quando teoria e prática articulam-se de maneira orgânica. O planejamento pedagógico, apoiado em instrumentos como cronograma e detalhamento trimestral, possibilita conhecer o ritmo de aprendizagem da turma e organizar intervenções significativas. Paralelamente, os diários de bordo asseguram o registro reflexivo da prática, permitindo analisar avanços, desafios e ajustes necessários. Saviani (2008) destaca que a formação do professor precisa articular teoria e prática, permitindo compreender o contexto escolar e intervir de modo consciente. Nesse mesmo sentido, Dewey (1916) defende que a educação é a própria vida em sua totalidade e que a ação aliada à reflexão promove a construção do conhecimento.

A produção dos diários de bordo confirma a importância da reflexão sistemática sobre a prática docente. Vygotsky (1984) lembra que a aprendizagem é essencialmente social, pois “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual”. Essa perspectiva mostra que o desenvolvimento cognitivo dá-se pela interação com o outro, o que reforça a relevância do trabalho coletivo. Dentro desse processo, as interações entre os diferentes atores do PIBID assumem papel central. O diálogo constante entre bolsistas, professor supervisor e coordenação do subprojeto cria um ambiente de formação colaborativa, em que as experiências individuais transformam-se em aprendizado coletivo. As reuniões de orientação, os encontros de planejamento e as discussões sobre registros de aula constituem momentos de mediação que permitem o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. A coordenação garante a coerência entre as diretrizes institucionais e o trabalho desenvolvido na escola, enquanto o professor supervisor atua como mediador imediato, oferecendo *feedbacks*, problematizando situações e orientando ajustes necessários. Esse movimento reflete a concepção vygotskiana de que o conhecimento é construído na interação social e se consolida no plano individual.

Além de favorecer a reflexão sobre a prática, a convivência diária com a comunidade escolar possibilita ao licenciando desenvolver empatia, sensibilidade e compromisso social. Em contextos de vulnerabilidade, o futuro docente não apenas ensina conteúdos, mas também se torna referência afetiva e agente de apoio, fortale-

cendo vínculos de confiança e criando um ambiente de acolhimento. Essa dimensão social amplia a compreensão do papel do professor como mediador de saberes e como promotor de inclusão. Dessa maneira, o PIBID revela-se não apenas como política de incentivo à docência, mas como espaço privilegiado para a formação integral do professor. Ao articular teoria, prática e reflexão, ao valorizar a interação entre bolsistas, coordenação e professor supervisor e ao reconhecer a dimensão social da educação, o programa contribui de forma decisiva para a melhoria da qualidade da educação pública e para a valorização da carreira docente.

8. Metodologia

O presente trabalho resulta de pesquisa bibliográfica e análise documental, fundamentada em autores que discutem formação docente, avaliação e prática pedagógica, como Hoffmann (1998), Saviani (2008), Dewey (1916) e Vygotsky (1984). A metodologia incluiu o exame de registros de planejamento, diários de bordo e orientações produzidas nas reuniões entre bolsistas, professor supervisor e coordenação do subprojeto. Esse processo permitiu compreender como a interação entre os diferentes atores fortalece a formação crítica dos licenciandos, garantindo a coerência entre os documentos normativos, as necessidades da escola e o desenvolvimento profissional dos participantes.

9. Palavras-chave

formação docente; PIBID; interação social; avaliação mediadora; inclusão escolar.

10. Referências

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: Macmillan, 1916.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A FORMAÇÃO POLIVALENTE PARA A ATUAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSIFICADOS

Larissa Sales Silveira⁷

1. Contextualização

Historicamente, o curso de Pedagogia tem sido limitado à finalidade de formação de professores para a atuação escolar, visão que negligencia o significado mais amplo da Pedagogia como ciência que tem como objetivo estudar a educação. A inércia social e histórica ainda perpetua uma formação inicial limitada, na qual o pedagogo não é integralmente reconhecido como um especialista capaz de desenvolver práticas pedagógicas polivalentes em diversos setores. A consequente falta de regulamentação da profissão agrava esse cenário, impondo limites à projeção de carreira e à diversificação da atuação profissional.

Contudo, essa visão é contestada pelo próprio marco legal da área. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) prevê que a formação deve capacitar o profissional para trabalhar com o desenvolvimento humano em múltiplos contextos, não se limitando à sala de aula. Essa orientação reforça a perspectiva teórica de Pimenta, Pinto e Severo (2023), que defendem a Pedagogia como a ciência que estuda a prática educativa em seus mais variados contextos, buscando a educação humanizadora. Visto que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos intrínsecos à vida em sociedade, o saber pedagógico é essencialmente plural e versátil.

Componentes que incorporam integralmente a prática de Educação Não Escolar (ENE) na formação inicial do professor demonstram quão versáteis são as práticas pedagógicas e a própria profissão de pedagogo. Essa abordagem reconhece que tais práticas são abrangentes e distribuem-se por toda a sociedade, transformando o profissional em um agente que atua ativamente no desenvolvimento que se estende por toda a vida humana. Dentre as áreas de atuação, podemos destacar aquelas relacionadas à educação ambiental, cívica, sanitária, pedagogia hospitalar, pedagogia empresarial/educação corporativa, dentre outras.

Apesar das diretrizes legais que exigem a formação ampla e da vasta abrangência do campo de atuação, persiste uma lacuna curricular nas instituições de ensino superior. A formação do pedagogo, ao focar na escola, demonstra uma escassez de componentes curriculares que deveriam abranger especificamente a atuação e as práticas pedagógicas para os ambientes diversificados. Essa deficiência é comprovada por estudos: Severo (2023), ao analisar Projetos Pedagógicos de 20 universidades

⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

públicas, constatou a carência de componentes que possam formar pedagogos conscientes e capazes de desenvolver a intersetorialidade em suas áreas.

2. Problemática

A formação inicial do pedagogo confronta-se com o desafio de uma atuação profissional restrita, sendo em sua maioria focada no ambiente escolar. Essa limitação é intensificada pela falta de regulamentação da Pedagogia como ciência e profissão, o que dificulta o reconhecimento do professor-pedagogo como um profissional apto a desenvolver práticas pedagógicas polivalentes em espaços educacionais diversificados.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006 para o curso de Pedagogia prevejam que o futuro profissional da área deve desenvolver competências para trabalhar com o desenvolvimento humano em múltiplos contextos, a realidade curricular das universidades ainda reflete esse foco predominante na escola. Há uma clara escassez de componentes curriculares que abrangem especificamente a atuação e formação do pedagogo para os ambientes não escolares em sua diversidade.

Essa lacuna formativa, somada à ausência de regulamentação, limita tanto a projeção de carreira do profissional quanto o potencial de sua contribuição social, estabelecendo a principal problemática deste estudo: a necessidade de se buscar um currículo mais polivalente para o pedagogo, demonstrando que há um leque de possibilidades e ambientes onde a atuação do professor se faz necessária, e não apenas no âmbito escolar.

3. Justificativa

A presente pesquisa está baseada na necessidade de continuar o debate sobre a inadequação curricular do curso de Pedagogia frente à vasta e diversa demanda de atuação profissional na sociedade contemporânea.

O estudo possui relevância acadêmica ao se inserir na discussão sobre o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que exigem a capacitação do pedagogo para múltiplos contextos. Ao diagnosticar a escassez de componentes curriculares para a Educação Não Escolar (ENE), esta pesquisa oferece subsídios teóricos e empíricos para o redimensionamento dos currículos, estimulando uma formação polivalente e intersetorial.

Em um nível prático, o trabalho é crucial para valorizar e ampliar o reconhecimento da profissão, demonstrando a versatilidade das práticas pedagógicas polivalentes em ambientes *diversificados*, contribuindo diretamente para a projeção de carreira do profissional. O estudo, ao fortalecer a pauta da regulamentação da

Pedagogia como ciência e profissão, busca garantir que a atuação do pedagogo esteja alinhada com as complexas necessidades de desenvolvimento humano em todos os setores sociais.

4. Pergunta

De que forma o atual currículo de formação inicial do Pedagogo atende (ou deixa de atender) à demanda por uma atuação polivalente e intersetorial em contextos educacionais não escolares?

Qual o impacto da escassez de componentes curriculares voltados à Educação Não Escolar (ENE) na projeção de carreira e no reconhecimento profissional do Pedagogo?

5. Objetivos

Geral: Analisar a adequação (ou inadequação) do currículo de formação inicial do Pedagogo, com base nas Diretrizes Nacionais Curriculares, frente à demanda por uma atuação polivalente e intersetorial em contextos educacionais diversificados.

Específicos: Conceituar a Educação Não Escolar (ENE), definindo a necessidade de práticas pedagógicas polivalentes para atuação em contextos diversificados.

Identificar a deficiência de componentes curriculares na formação inicial que limitam o desenvolvimento de competências para a atuação intersetorial, contrastando com as DCNs de 2006.

Analisar o impacto da não regulamentação da profissão e da formação restrita no reconhecimento e na projeção de carreira do Pedagogo em ambientes não escolares.

6. Hipótese

A escassez de componentes curriculares voltados à Educação Não Escolar (ENE) na formação inicial é um dos principais fatores que atrasam o reconhecimento do Pedagogo como um profissional de práticas polivalentes e intersetoriais, em desacordo com as exigências das DCNs de 2006.

O reconhecimento social e o avanço na regulamentação da profissão, previstos em projetos de lei como o PL 1735/2019, refletirão diretamente na adequação curricular. Acredita-se que este movimento é essencial para auditar a formação e fortalecer a atuação do Pedagogo como um cientista da educação em múltiplos contextos, e não apenas no escolar.

7. Conclusão

A presente pesquisa, que buscou analisar a adequação do currículo de formação inicial do Pedagogo frente à demanda por uma atuação polivalente, concluiu que persiste uma inadequação curricular considerável. O estudo aponta que a escassez de componentes voltados à Educação Não Escolar (ENE) é, de fato, um dos principais fatores que limita o reconhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas polivalentes e intersetoriais, comprovando a tese de que a formação ainda está em desacordo com as exigências das DCNs de 2006.

Foi observado que a falta de regulamentação da profissão, embora não seja o único fator, reflete a inércia curricular. Esta lacuna tem um impacto direto e negativo na projeção de carreira do profissional, pois o mercado e a sociedade carecem de pedagogos com formação clara para atuação em contextos não escolares. Portanto, a discussão sobre a Pedagogia como ciência precisa ser ampliada para fora dos círculos acadêmicos, garantindo o reconhecimento social da pluralidade do pedagogo.

Sugere-se que as instituições de ensino superior (IES) revisitem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) para incorporar a intersetorialidade, seguindo a diretriz do PL 1735/2019 de que o Pedagogo deve atuar em atividades que exijam conhecimentos pedagógicos, e não apenas na docência escolar. Por fim, é indispensável que o movimento de regulamentação da profissão seja fortalecido, pois ele é uma ferramenta essencial para auditar a formação e, consequentemente, garantir a atuação plena do Pedagogo como agente de desenvolvimento humano.

8. Metodologia

O presente trabalho utilizou uma pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa. O estudo baseou-se na análise de artigos e teses publicados no período de 2005 a 2022, buscando um panorama teórico sobre a formação e a atuação do Pedagogo na Educação não Escolar (ENE). A coleta de dados foi realizada em bases de dados como Google Acadêmico e SciELO, a partir de termos-chave como “Pedagogia”, “Atuação do Pedagogo”, “Práticas Pedagógicas” e “Educação Não Escolar (ENE)”. Para suporte empírico à problemática, incorporou-se a análise de dados secundários da pesquisa quantitativa de Severo (2023), referente à deficiência de componentes curriculares voltados à ENE em Programas de Pedagogia.

9. Palavras-chave:

Formação do pedagogo; educação não escolar (ENE); currículo pedagógico; intersetorialidade.

10. Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 maio 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.735, de 10 de abril de 2019**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1742531&filename=Avulso%20PL%201735/2019#page=2.00. Acesso em: 1 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956>. Acesso em: 1 out. 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 34, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21278>. Acesso em: 1 out. 2025.

O PAPEL DA PROBLEMATIZAÇÃO EM FREIRE NO ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER

Elaine Barbosa⁸

1. Contextualização

A educação tem um forte poder político em sua concepção. Nesse sentido, uma série de valores são trabalhados no dia a dia mediante as oportunidades que os diferentes sujeitos têm para refletir sobre a realidade ao redor, problematizá-la e buscar formas de transformá-la. Com isso, percebe-se que o mundo não deve ser visto com uma perspectiva fatalista e necrófila, mas é possível imaginar um futuro utópico – o inédito-viável – e, então, agir em relação às situações-limite por meio dos atos-limite a fim de se ter justiça social a partir da educação emancipadora e, assim, desconstruir as relações de poder.

2. Problemática

A perspectiva neoliberal restringe a formação dos educandos como sujeitos críticos dentro da nossa realidade. A educação bancária tem como intencionalidade a manutenção e a reprodução das desigualdades de poder estabelecidas na sociedade. Em contrapartida, a educação problematizadora de Freire busca a construção da consciência crítica, possibilitando a compreensão da realidade e a sua transformação.

3. Justificativa

A importância deste estudo está em refletir sobre uma educação voltada para a consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educacional e em como ela pode contribuir para uma sociedade com justiça social. Desse modo, ao problematizar a realidade ao seu redor, o sujeito não enxerga mais a vida com uma perspectiva necrófila, em que a mudança não é possível. Ao contrário, quando se analisa as situações-limite, os sujeitos refletem sobre essas questões e, coletivamente, pensam nos atos-limite a fim de diminuirmos as desigualdades.

4. Pergunta

Como o conceito de problematização em uma educação progressista freireana

⁸ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos

pode contribuir para o enfrentamento das relações de poder em nossa realidade?

5. Objetivo

Analisar como o conceito de problematização de Paulo Freire contribui para o enfrentamento das estruturas de poder em nossa sociedade.

6. Hipótese

A partir do momento em que os alunos têm contato com uma educação humanista, em que são incentivados a problematizar a realidade ao redor em vez de apenas receber passivamente os conteúdos obrigatórios, eles analisam a realidade com uma ótica mais crítica e consciente em relação às estruturas de poder em nossa realidade.

7. Conclusão

A perspectiva neoliberal de ensino promove uma educação mercantilista, em que o individualismo, a competição e a meritocracia passam a ser os valores perpetuados na sociedade para que as pessoas fiquem alienadas e, dessa forma, as relações de poder continuem fazendo parte da sociedade. Mesmo que as situações-limite sejam percebidas, essa educação acrítica enxerga o mundo de forma necrófila, em que nada possa ser mudado (Freire, 1968). Em contrapartida, a educação problematizadora busca sempre a transformação da sociedade por meio da conscientização das pessoas.

E, se o pensar só tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em educação, não será possível a superposição dos homens sobre os homens. Essa superposição, que é uma das notas fundamentais da concepção “educativa” que estamos criticando, mais uma vez a situa como prática da dominação. Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas -, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento do seu contrário, a necrofilia (Freire, 1968, p. 90).

Ao ter essa concepção progressista de educação, as situações-limite são pensadas de uma forma que considere os sujeitos como seres inconclusos e incompletos que buscam ser mais. Por isso, sabe-se que a tendência natural do ser humano é a de superar-se, crescer, aprender e desenvolver-se. Assim, supera-se a alienação e todos percebem que a realidade está repleta de contradições que precisam ser superadas

a fim de diminuir as desigualdades estabelecidas pelos grupos dominantes e, então, buscar a justiça social. De acordo com Freire (1968, p. 104-5),

(...) qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. (...) Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. (...) Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.

Essa emancipação é alcançada com o pensar certo. Dito isso, o educador não deve acreditar que os alunos estão ali como meros receptores do conhecimento. O pensar certo requer que a relação estabelecida entre os diferentes sujeitos seja horizontal e dialógica. Afinal, não se mudam ideias a partir da imposição delas, nem as depositando como se os educandos fossem sujeitos vazios e descolados de uma sociedade que vem perpetuando a opressão por gerações e gerações, tornando-a algo natural. Dito isso, o aluno não é coisificado e reflete sobre as questões do mundo tanto quanto o professor (que também aprende com o aluno). Segundo Paulo Freire (1997, p. 38-9),

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é quefazer de quem se isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. (...) A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (...) O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.

Desse modo, é crucial que oportunidades sejam criadas a fim de que os sujeitos

sejam levados a pensar criticamente sobre as situações-limite. Em seguida, essas questões devem ser discutidas dialogicamente e de forma horizontal, sem relações de poder. Finalmente, educadores-educandos e educandos-educadores percebem as contradições que a desumanização dos grupos oprimidos acarreta no mundo e, enfim, todos pensam em formas de melhorar essa realidade por meio do inédito viável. A partir daí, cria-se a conscientização e, coletivamente, os sujeitos agem de forma a desconstruir as relações iníquas de poder.

Portanto, conclui-se que é apenas a partir da educação problematizadora de Paulo Freire que os sujeitos deixarão de olhar para a realidade ao redor com alienação e consciência ingênua. Quando o educador enxerga o processo educacional com a finalidade de desconstruir as contradições do mundo, a problematização faz-se necessária a fim de se sanar as relações injustas de poder.

8. Metodologia

O procedimento metodológico envolveu pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos relacionados ao tema “O Papel da Problematização em Freire no Enfrentamento das Relações de Poder”. Em seguida, realizou-se uma análise dos resultados teóricos encontrados.

9. Palavras-chave

Paulo Freire; problematização; opressão; relações de poder

10. Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

**TEMÁTICA:
VIVÊNCIAS E
REFLEXÕES SOBRE
O TRABALHO
COLABORATIVO
ENTRE ESCOLA E
UNIVERSIDADE**

JORNAL INTERNACIONAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS A PARTIR DA DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA

Bianca Dias de Farias⁹

Camila Paiva de Carvalho¹⁰

Emanuela Mota Natário Duarte¹¹

Julia de Moraes Cury¹²

1. Contextualização

O ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, ocupa um lugar de destaque na educação básica brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que aprender uma língua estrangeira deve estar associado ao desenvolvimento de competências interculturais e comunicativas, indo além da mera memorização de estruturas gramaticais. Nesse cenário, torna-se fundamental oferecer aos estudantes experiências que os aproximem das múltiplas realidades em que a língua inglesa circula.

O projeto Jornal Internacional surgiu com o propósito de responder a esse desafio. A proposta consistiu em trabalhar com uma turma do ensino básico a partir da investigação de dez países nos quais o inglês desempenha papel importante, embora não seja necessariamente a língua materna: Singapura, Jamaica, Papua-Nova Guiné, Nigéria, África do Sul, Irlanda, Guiana, Índia, Filipinas e Camarões. A ideia foi valorizar a diversidade linguística, cultural e histórica associada ao inglês, estimulando a curiosidade dos alunos e o contato com diferentes sotaques e identidades.

O ensino de inglês, muitas vezes, é reduzido a um modelo centrado nos padrões estadunidense e britânico, o que gera uma visão limitada sobre o papel global da língua. Essa abordagem tende a invisibilizar outras culturas, variedades linguísticas e contextos históricos, dificultando que os alunos reconheçam o inglês como um idioma de circulação internacional e multifacetado, principalmente pela falta de recursos das escolas de rede pública, uma vez que o ensino da culturalidade da língua inglesa é voltado aos ambientes de cursos particulares e de cursos universitários (Nascimento, 2021).

⁹ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

¹⁰ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

¹¹ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

¹² Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

2. Problemática

Como apresentar o inglês de maneira plural, crítica e significativa para os estudantes da educação básica, favorecendo seu engajamento e ampliando sua visão de mundo?

3. Justificativa

A justificativa para a realização do projeto está diretamente ligada à necessidade de ampliar os horizontes culturais e linguísticos dos alunos. Mostrar que o inglês não é uma língua homogênea, mas um idioma que assume múltiplas formas e funções em diferentes países, contribuindo para a formação crítica e cidadã. Uma vez compreendida a amplitude e variações da língua inglesa, os alunos poderão sentir-se mais confortáveis em relação ao próprio sotaque e analisar novas oportunidades em países diferentes da esfera norte-americana e europeia.

Além disso, a proposta foi desenvolvida em parceria entre universidade e escola no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o que fortalece a formação inicial docente. O projeto permitiu aos licenciandos vivenciarem práticas inovadoras, em colaboração com a professora supervisora, ao mesmo tempo em que ofereceu aos estudantes da escola uma experiência enriquecedora.

4. Pergunta

De que forma um projeto intercultural pode contribuir para ampliar a compreensão dos alunos sobre a língua inglesa e sua diversidade cultural?

Como a colaboração entre universidade e escola favorece a construção dessa prática pedagógica?

5. Objetivo

O projeto Jornal Internacional tem como objetivo geral analisar a experiência pedagógica como proposta de ensino de inglês pautada na diversidade cultural e linguística dos alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

Os objetivos específicos incluem:

- incentivar a pesquisa sobre diferentes países de língua inglesa;
- estimular a produção de materiais multimodais (cartazes e podcasts bilíngues);
- promover reflexões sobre cultura, sotaques e identidades;

- favorecer a integração entre universidade e escola, fortalecendo a formação docente.

6. Hipóteses

Trabalhar o inglês a partir de uma abordagem intercultural pode aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes e projetos colaborativos entre escola e universidade enriquecem a prática pedagógica e a formação dos futuros professores.

7. Conclusão

Os resultados parciais do projeto Jornal Internacional indicam que a abordagem adotada favoreceu não apenas o aprendizado da língua inglesa, mas também a compreensão de sua diversidade cultural e linguística. Os alunos demonstraram maior interesse e engajamento ao pesquisar países pouco conhecidos, percebendo que o inglês não se limita aos padrões estadunidense ou britânico. Essa percepção ampliou a consciência intercultural dos estudantes, incentivando reflexões sobre identidade, diferença e respeito às diversas manifestações culturais.

O uso de metodologias ativas e recursos multimodais, como cartazes e podcasts bilíngues, mostrou-se eficiente para integrar aprendizagem colaborativa e autonomia dos alunos, conforme apontam estudos recentes sobre educação linguística (Silva, 2019; Nascimento, 2021). O protagonismo estudantil foi evidente: os alunos assumiram responsabilidade pela coleta de informações, organização do conteúdo e apresentação final do cartaz, exercitando habilidades de comunicação, síntese e trabalho em equipe.

Além disso, a parceria entre universidade e escola, no âmbito do PIBID, proporcionou benefícios mútuos. Para os licenciandos, a experiência permitiu vivenciar práticas pedagógicas reais, planejar atividades, orientar alunos e refletir criticamente sobre estratégias de ensino, fortalecendo sua formação inicial e habilidades docentes. Para a escola, a colaboração trouxe inovação e dinamismo às aulas, ampliando a oferta de experiências educativas significativas.

O projeto também evidenciou a importância de considerar o inglês como língua universal, circulando em contextos variados e assumindo múltiplas funções sociais e culturais. Essa compreensão contribui para a formação de cidadãos críticos e capazes de interagir em um mundo cada vez mais conectado, além de preparar os alunos para situações de comunicação internacional.

Por fim, o projeto demonstra possibilidades de continuidade e expansão. Futuros bolsistas do PIBID poderiam explorar novos países, utilizar plataformas digitais para ampliar o alcance dos podcasts e promover intercâmbios virtuais. A prática reforça que o ensino de inglês, quando pautado na diversidade cultural e na apren-

dizagem ativa, pode transformar-se em uma experiência significativa e motivadora, promovendo tanto a aprendizagem da língua quanto a formação integral dos alunos.

8. Metodologia

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica baseada na análise e reflexão perante artigos acadêmicos selecionados a partir do acervo disponível no Google Acadêmico. A fim de elaborar a investigação sobre o tema proposto, o texto desenvolve-se seguindo o método qualitativo, de modo a avaliar o conteúdo do artigo, as práticas e os resultados nele discutidos, analisando como as informações apresentadas se relacionam com o tema delimitado.

O trabalho configura-se como um relato de prática pedagógica, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), alinhando-se às recomendações da BNCC para experiências de aprendizagem significativas e interculturais (Brasil, 2018). A proposta adotou metodologias ativas, nas quais os alunos são protagonistas do próprio aprendizado, construindo conhecimento a partir de pesquisas, discussões e produções colaborativas (Freire, 1996; Nascimento, 2021).

O projeto foi estruturado em três etapas principais:

- Planejamento: definição dos países a serem estudados e das categorias de análise (Cultura, Esportes e Turismo), considerando a diversidade cultural e a necessidade de ampliar a visão de mundo dos estudantes (Silva, 2019).
- Pesquisa orientada: os alunos investigaram informações relevantes sobre cada país, com apoio dos licenciandos e a professora supervisora, estimulando autonomia, pensamento crítico e engajamento.
- Produção de materiais: cada grupo elaborou cartazes informativos e gravou podcasts bilíngues (português e inglês), disponibilizados por meio de QR Codes. Essa etapa integra linguagens verbais, visuais e digitais, promovendo aprendizagem ativa e significativa.

9. Palavras-chave

PIBID; Docência; inglês na escola pública; inglês como língua global; diversidade cultural; ensino de línguas; Interculturalidade; colaboração universidade-escola.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

Brasília, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 27 set. 2025.

NASCIMENTO, Marlon Araújo. Interculturalidade no ensino de língua inglesa. **Revista Garimpus**, v. 2, n. 1, p.99-121, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/garimpus/article/view/8394>. Acesso em: 27 set. 2025.

SILVA, Flávia Matias. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n.1, p.158-176, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP-78G5z65h/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2025.

A LUDICIDADE COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO NO PIBID

*Dayane Rosa dos Santos*¹³

1.Contextualização

O presente relato de experiência apresenta reflexões e aprendizagens adquiridas durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A experiência teve como foco o uso da ludicidade como recurso pedagógico para o desenvolvimento da alfabetização e o fortalecimento da relação ensino-aprendizagem. A prática docente vivenciada por meio do PIBID possibilitou uma imersão real no ambiente escolar, permitindo compreender de maneira mais concreta o papel do professor, suas responsabilidades e desafios.

As ações realizadas foram fundamentadas nos estudos de Jean Piaget (Mcardle, [s.d.]), que defende que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dele que ela aprende, experimenta, constrói hipóteses e ressignifica o mundo. As atividades lúdicas aplicadas, como jogos, dinâmicas e leituras, foram planejadas a partir desse princípio, buscando unir prazer e aprendizagem, respeitando o ritmo de cada educando.

Durante o projeto, foi possível observar como o ambiente escolar configura-se como espaço de múltiplas aprendizagens, tanto para as crianças quanto para os futuros professores. O contato direto com a professora supervisora possibilitou compreender como o processo de alfabetização exige sensibilidade, planejamento e intencionalidade pedagógica.

2. Problemática

Diante das observações e das experiências vividas no ambiente escolar, surgiu a seguinte questão: como tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso para os alunos dos anos iniciais sem perder o foco nos objetivos pedagógicos? Observou-se que muitas atividades tradicionais não despertam o interesse das crianças, que acabam se desmotivando diante de tarefas repetitivas. A ausência de práticas lúdicas e contextualizadas pode dificultar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, comprometendo seu processo de aprendizagem.

¹³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

3. Justificativa

A escolha do tema surgiu da necessidade de compreender e vivenciar práticas pedagógicas que aproximem o aprendizado da realidade das crianças. A ludicidade mostrou-se uma ferramenta eficaz para promover o envolvimento e a autonomia dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento de forma natural e prazerosa.

Além disso, a vivência revelou a importância do papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado. A ludicidade, quando usada de maneira intencional, não é apenas um momento de descontração, mas um instrumento pedagógico que estimula o raciocínio, a linguagem e a socialização. Portanto, o trabalho desenvolvido buscou demonstrar como o brincar e o aprender podem caminhar juntos, tornando o processo educativo mais significativo e eficaz.

4. Pergunta

De que forma o uso de atividades lúdicas pode contribuir para o processo de alfabetização e para o engajamento dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental?

5. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância do lúdico como estratégia pedagógica na alfabetização, a partir das experiências vividas durante a participação no PIBID.

Os objetivos específicos são:

Relatar e refletir sobre as práticas aplicadas em sala de aula;

Investigar como as atividades lúdicas influenciaram a motivação e o desempenho dos alunos;

Relacionar a teoria estudada na Universidade com a prática vivenciada na escola;

Compreender o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a ludicidade é um elemento essencial no processo de alfabetização, pois estimula o interesse, a concentração e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Acredita-se que, ao aprender brincando, a criança torna-se protagonista de seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e prazer em aprender.

Assim, o uso de jogos, dinâmicas e atividades criativas pode contribuir de forma significativa para o avanço na leitura e escrita, fortalecendo as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

7. Conclusão

Os resultados das experiências mostraram que a ludicidade é uma ferramenta eficaz para o processo de alfabetização, pois desperta o interesse dos alunos e torna o aprendizado mais prazeroso. As crianças apresentaram-se engajadas e participativas, mostrando evolução no reconhecimento de palavras, leitura e escrita.

Ademais, o PIBID representou uma oportunidade de formação integral, permitindo vivenciar a realidade escolar e compreender, na prática, como é lecionar. A experiência também evidenciou que o professor precisa ser um constante pesquisador de sua prática, refletindo sobre o que funciona e o que precisa ser adaptado.

Portanto, a vivência no PIBID contribuiu não apenas para o aprimoramento profissional, mas também pessoal, despertando um olhar mais sensível para o lúdico e afetividade no processo de aprendizagem. Com base nessas experiências, reafirma-se que o brincar é uma linguagem fundamental da infância e deve ser valorizado como meio de aprendizagem.

8. Metodologia

A metodologia adotada foi qualitativa, baseada na observação e análise das práticas pedagógicas realizadas durante o projeto. O trabalho envolveu pesquisa bibliográfica para embasamento teórico e a elaboração do diário de bordo, no qual foram registradas as experiências, percepções e reflexões sobre as atividades desenvolvidas com os alunos. As aulas foram planejadas e aplicadas de forma colaborativa, sob orientação da professora supervisora e professora coordenadora.

Foram realizadas observações de rotina da turma, aplicação de atividades e leitura de textos literários. Essas propostas integraram leitura, interpretação, oralidade, escrita e trabalho em grupo.

9. Palavras-chave

Ludicidade; alfabetização; PIBID; prática pedagógica; formação docente.

10. Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

Brasília, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docemento-Final.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025

MCARDLE, Janelle. Estágios de desenvolvimento da brincadeira – Piaget. **My teaching cupboard**, Austrália, [s.d.]. Disponível em: <https://share.google/6Js-nctVTol3fcVQDQ>. Acesso em: 4 out. 2025.

AS OBRAS LITERÁRIAS E SEU PONTENCIAL PARA TRATAR DE TEMAS SENSÍVEIS

Maria Luiza Giaffone¹⁴

Mariana Carolina de Barros Hilário¹⁵

Matheus Sousa Rocha¹⁶

1. Contextualização

Na atualidade, a sociedade identificou que as crianças e adolescentes necessitam de apoio para lidar com situações desafiadoras, problemas que são difíceis para quaisquer pessoas e são especialmente complexas quando enfrentadas por pessoas em desenvolvimento. Tais questões são nomeados temas sensíveis (Irigoite; Sinhoréli; Spengler, 2023) e professores têm sido chamados a integrar, junto com a família e outros espaços sociais, uma rede que permita aos estudantes lidarem com tais temas, que podem surgir tanto no ambiente escolar quanto de maneira individual, na vida pessoal de algum integrante da comunidade escolar.

Essas questões podem ser trabalhadas de forma específica, quando ocorre um caso concreto, mas é possível também abordá-las sem que ocorra um efeito particular, a fim de que os alunos já tenham repertório para lidar com elas quando passarem por aquela situação.

No Projeto de Extensão Universitária proposto nas aulas de Literatura Infanto--Juvenil fomos instados a organizar uma atividade visando à discussão de temas sensíveis por meio de obras literárias em sala de aula e aplicá-la, conforme apontam estudos recentes sobre o papel da literatura na abordagem de questões emocionais e sociais (Fernando, 2023).

2. Problemática

Como, por meio da leitura de obras de literatura, em especial infantil e infanto-juvenil, é possível trabalhar temas sensíveis com os estudantes?

3. Justificativa

As crianças e adolescentes podem passar por inúmeras situações difíceis, como luto de vários tipos – morte de parente próximo, de animais de estimação, mudança de endereço, separação dos pais – doenças, própria ou de pessoas próximas, solidão,

¹⁴ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

¹⁵ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

¹⁶ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

bullying, preconceitos de diversos tipos, entre outros. Hoje, a sociedade tem um olhar mais atento para o sofrimento pelo qual podem passar pessoas em desenvolvimento quando confrontadas com tais situações (Bezzera *et al.*, 2020). Entre outros recursos, os livros infantis e infanto-juvenis têm sido utilizados em vários contextos, inclusive no ambiente escolar, para abordar esses temas (Fernando, 2023; Irigoite; Sinhareli; Spengler, 2023), uma vez que a narrativa simbólica oferece distanciamento afetivo e favorece a reflexão (Freitas, 2015).

5. Objetivo

Elaborar uma proposta de trabalho para abordar temas sensíveis a partir de obras de literatura infantil ou infanto-juvenil, aplicar a atividade e avaliar o resultado.

6. Hipótese

A leitura de obras literárias pode ser utilizada para trabalhar temas sensíveis no ambiente escolar? É possível ir além da simples proposta de leitura das obras?

7. Conclusão

Apesar dos desafios iniciais relacionados à timidez e à concentração, o resultado foi emocionante. Os alunos superaram as expectativas, envolveram-se profundamente com a proposta e transformaram a insegurança em protagonismo. O processo, que começou com incertezas, terminou com orgulho e encantamento, pois foram realizadas duas sessões, uma apenas para os alunos e professores da escola e outra aberta aos pais dos estudantes, gerando muita emoção, entusiasmo e reconhecimento. O engajamento dos alunos foi total, demonstrando não apenas o domínio do conteúdo, mas também crescimento pessoal, empatia e responsabilidade coletiva.

A aprovação da comunidade escolar veio como a confirmação de que vale a pena acreditar na potência educativa da literatura e da arte. A observação e análise de todo o processo trouxe a conclusão de que é possível, por meio de obras literárias, tratar de forma produtiva de temas sensíveis, mas o trabalho deve, sempre que possível, ir além da abordagem tradicional, aliando outras formas de artes, como as artes cênicas e as artes plásticas, entre outros.

Ao elaborar os ambientes dos planetas, produzir os roteiros e encená-los, os alunos tiveram um contato muito profundo com a obra e puderam ainda explorar habilidades diversas. Além disso, a vivência coletiva necessária para a realização do projeto também foi de grande valia, permitindo que cada um elaborasse suas

questões internamente e trouxesse-as para o grupo, de acordo com o seu repertório e dentro das suas necessidades e disponibilidade emocional, de maneira natural, sem pressão e estímulo direto.

8. Metodologia

Com uma revisão bibliográfica sobre o potencial da literatura para lidar com temas sensíveis, escolhemos um clássico, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry, por trazer vários temas sensíveis e ser uma obra que vem resistindo à passagem do tempo. Além disso, a escolha buscou contornar eventuais dificuldades que poderiam surgir, uma vez que professores têm recebido críticas ao abordar temas que alguns consideram polêmicos, como imigração e questões de gênero. A obra, publicada em 1946, é amplamente reconhecida por sua capacidade de provocar reflexões filosóficas sobre temas existenciais (Freitas, 2015).

A maneira lúdica com que as questões são propostas na obra escolhida, bem como o distanciamento temporal, por ter sido publicada no ano de 1946, evitou polêmicas sem prejudicar a proposta original.

Escolhida a obra, passamos a analisar a melhor forma de abrir espaço saudável para que os estudantes participantes pudessem lidar melhor com seus sentimentos, tanto no plano individual quanto no coletivo. O maior obstáculo encontrado foi a resistência de muitos estudantes à leitura de livros, em especial uma obra aparentemente simples como a escolhida. A necessidade de ir além da abordagem tradicional, restrita a leitura do texto, foi considerada desde o primeiro momento. Buscamos a melhor forma de engajar os participantes no trabalho de maneira efetiva, alcançando o potencial máximo de reflexão e sensibilização que o texto proporciona. Partimos, então, para a realização de uma oficina, que foi desenvolvida com os alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Objetivo Boraceia, sendo incluída como parte do projeto da Feira Literária de 2025. O objetivo foi promover uma leitura simbólica da narrativa, com foco nos planetas visitados pelo protagonista e nas questões existenciais e sociais neles representadas.

Inicialmente, foram realizadas leituras orientadas de trechos da obra, seguidas de rodas de conversa para levantamento de temas sensíveis, como vaidade, solidão, poder, vício e relações humanas. Em seguida, os alunos participaram de atividades de análise e discussão, relacionando os planetas da obra às vivências contemporâneas. A partir desse processo interpretativo, cada grupo criou um planeta próprio, com personagem e problematização ligada à realidade atual, como saúde mental, luto, desigualdade, uso de redes sociais, entre outros. Os grupos elaboraram roteiros dramatúrgicos curtos, adaptaram falas da obra original e construíram cenários interativos, com materiais diversos, buscando envolver o público da Feira Literária em experiências imersivas.

A oficina teve duração de várias semanas e exigiu acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos trabalhos, superação de dificuldades de concentração por parte dos alunos e incentivo à autonomia dos grupos. Ao final, os planetas criados foram apresentados na Feira Literária como parte do percurso formativo proposto, articulando literatura, artes plásticas e artes cênicas, visando a reflexão crítica. Esse resultado confirma as observações de Fernando (2023), que identifica o potencial da literatura infantil na promoção da educação emocional.

9. Palavras-chave

Literatura infantil; temas sensíveis; educação emocional; projeto pedagógico; O Pequeno Príncipe.

10. Referências

BEZZERA, Adriano Alvez; CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide; PÊ, Simone Zerefino. Formação e prática docente: o uso de temas sensíveis nas aulas de História e Literatura. **Brazilian Journal of Development**, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12757>. Acesso em: 5 out. 2025.

FERNANDO, Amanda Samila Vieira. **Literatura infantil e temas fraturantes/sensíveis: um estudo sobre o panorama atual de pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFCG**. Cajazeiras: Universidade Federal de Campina Grande, 2023. 26 f. Artigo monográfico (Especialização em Formação Docente para a Educação Básica) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023. Disponível em <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/36162>. Acesso em: 5 out. 2025.

FREITAS, Mauro Ricardo de. **Uma abordagem filosófica da obra O Pequeno Príncipe de Saint-exupéry**. **Theoria** - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre Vol. 7, n. 17, 2015 Disponível em <https://theoria.com.br/edicao17/02172015RT.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva; SINHORELI, Amanda Fulginiti; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. O gênero do discurso literário como instrumento para a reflexão de temas sensíveis. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 62–86, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.03.62-86. Disponível em <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4456>. Acesso em: 5 out 2025.

TEMÁTICA: INCLUSÃO E DIVERSIDADE

AUTISMO E COMUNICAÇÃO: USO DO SISTEMA DE TROCA DE FIGURAS PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

*Catarina Ramanzini de Pinho*¹⁷

*Luigi Raphael Gomes Silva*¹⁸

1. Contextualização

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pelo DSM-5 como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e pela presença de padrões de comportamento repetitivos e restritos. A comunicação, tanto verbal quanto não verbal, é uma das áreas mais sensíveis para pessoas autistas, impactando diretamente suas relações sociais e escolares. Estudos, como o de Reis, Pereira e Almeida (2016), evidenciam alterações significativas na comunicação não verbal, enquanto Barbosa e Dutra (2022) destacam fenômenos como o predomínio da comunicação imperativa em detrimento da declarativa, a ecolalia e a dificuldade em compreender linguagem conotativa.

Essas limitações repercutem no desenvolvimento da Teoria da Mente, que diz respeito à capacidade de compreender os estados mentais dos outros, dificultando a interpretação de sentimentos e emoções alheias. As barreiras pragmáticas, ou seja, relacionadas ao uso social da linguagem, tornam-se desafios centrais. Nesse contexto, ganha relevância a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), um conjunto de recursos e técnicas que visam compensar ou substituir temporariamente funções comunicativas deficitárias.

Entre as metodologias de CAA, destaca-se o Picture Exchange Communication System (PECS), desenvolvido em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost, baseado no uso de cartões ilustrados com figuras que representam emoções, objetos e ações. O PECS tem demonstrado resultados promissores na ampliação do repertório comunicativo de crianças com TEA, na promoção da interação social e na melhoria da autonomia.

No ambiente escolar, o uso da CAA integrada à contação de histórias constitui um campo fértil para estimular a linguagem, a imaginação e a participação ativa de crianças autistas.

2. Problemática

Apesar dos avanços obtidos com a implementação de estratégias de CAA, ainda se observa uma lacuna na aplicação de metodologias lúdicas que envolvam a con-

¹⁷ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

¹⁸ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

tação de histórias no contexto escolar. Muitas vezes, crianças com TEA encontram barreiras para participar dessas atividades, que são práticas pedagógicas tradicionais e fundamentais para o desenvolvimento linguístico e social.

3. Justificativa

A relevância deste projeto está fundamentada na necessidade de inclusão plena de crianças autistas na escola, garantindo não apenas sua presença física em sala de aula, como também sua participação efetiva nas propostas pedagógicas. A contação de histórias, atividade que estimula a imaginação, a oralidade e a construção de sentidos coletivos, frequentemente se torna excludente para estudantes com dificuldades comunicativas.

Ao integrar o PECS a essa prática, amplia-se a possibilidade de participação das crianças autistas, valorizando suas formas alternativas de expressão. Além disso, notam-se benefícios significativos no uso da CAA, como demonstram Togashi e Walter (2016) e Ferreira, Teixeira e Brito (2011), os quais observaram avanços no repertório verbal e na qualidade das interações sociais.

Portanto, o projeto justifica-se tanto pela carência de estudos práticos sobre a associação entre CAA e a contação de histórias quanto pela urgência de metodologias inclusivas na educação de crianças com TEA.

4. Pergunta

De que forma o uso do sistema de troca de figuras (PECS) pode contribuir para tornar a contação de histórias uma atividade mais acessível e inclusiva para crianças autistas?

5. Objetivos

Objetivo Geral: Compreender como pessoas com autismo utilizam a linguagem e avaliar estratégias que possam ajudá-las a superar suas dificuldades nas interações sociais.

Objetivos Específicos:

- analisar como as dificuldades na comunicação pragmática impactam a vida social de estudantes com TEA;
- demonstrar a eficácia da CAA como um recurso facilitador da comunicação para estudantes no espectro;
- desenvolver uma atividade prática que utilize os princípios da CAA por meio do sistema de troca de figuras.

6. Hipótese

A utilização do PECS na contação de histórias amplia as possibilidades comunicativas de crianças autistas, permitindo que participem ativamente da narrativa, compreendam melhor os enredos e desenvolvam tanto habilidades linguísticas quanto sociais.

7. Conclusão

As dificuldades na comunicação social enfrentadas por pessoas autistas demandam atenção cuidadosa e estratégica. A utilização de recursos de CAA permite não apenas superar essas barreiras, mas também promover a inclusão da criança autista de forma plena, abrangendo tanto a participação no espaço físico da sala de aula quanto no universo de ideias compartilhado entre professores e colegas. Embora ainda haja um número limitado de estudos sobre o uso do PECS em atividades como a contação de histórias, os resultados preliminares são encorajadores, indicando avanços significativos na interação social e no desenvolvimento da imaginação de crianças com TEA. Diante disso, é essencial que escolas e professores invistam continuamente em sua formação profissional, mantendo-se atualizados sobre estratégias e metodologias voltadas à melhoria do desempenho e à inclusão de pessoas com autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

8. Metodologia

A metodologia deste estudo é qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica sobre as características da comunicação em pessoas autistas, conforme descritas no estudo de Panciera *et al.* (2019), e sobre o uso da pragmática nesse grupo, explorado por Reis, Pereira e Almeida (2016). Para investigar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e o sistema de troca de figuras (PECS - *Picture Exchange Communication System*), analisou-se o artigo de Nunes, Barbosa e Nunes (2021) e foram extraídos trechos da revisão de Barbosa e Dutra (2022), que compilaram os achados de Togashi e Walter (2016), Ferreira, Teixeira e Brito (2011) e Oliveira e Jesus (2016) sobre a eficácia do PECS. Esses materiais embasaram o desenvolvimento de uma atividade prática voltada à contação de fábulas com o auxílio dos pictogramas.

9. Palavras-chave

Autismo; comunicação alternativa e ampliada; PECS; contação de histórias; inclusão escolar.

10. Referências

- BARBOSA, T.; DUTRA, F. Os benefícios do uso do PECS por pessoas autistas: um estudo bibliográfico. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, v. 18, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12746>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- FERREIRA, P. R.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA E BRITTO, D. Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo. **Rev. CEFAC**. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 559-567, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ZssknYvqNFycBhNVZgDc-GpN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- NUNES, D; BARBOSA, J; NUNES, L. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 27, p. 655-672, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mVvFCNhq5yHD5kCm8Tf8BNn/>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- OLIVEIRA, T. P.; JESUS, J. C. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. **Psico**. São Paulo, n. 42, p. 23-33, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2024.
- PANCIERA, S. D. P *et al.* Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. **Psico**. São Paulo, v. 50, n. 04, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/30603>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- REIS, H.; PEREIRA, A.; ALMEIDA, L. Características e especificidades da comunicação social na perturbação no espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3xpxVppcrgDynBCM4TVDptQ/>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- TOGASHI, C.; WALTER, C. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, p. 351-366, 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwk-vrzcN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Luciene da Silva Gomes Vieira¹⁹
Marcelio Cabral de Andrade Santos²⁰
Marina Mateos²¹
Mayra Fonseca Carrillo²²

1. Contextualização

A educação inclusiva representa uma das maiores conquistas sociais no campo educacional brasileiro, configurando-se como um direito fundamental garantido por dispositivos legais nacionais e internacionais. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabeleceram princípios que asseguram às pessoas com deficiência a matrícula e a permanência em instituições regulares de ensino.

Contudo, a distância entre o texto legal e a prática cotidiana nas escolas evidencia obstáculos que ainda precisam ser superados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca que a efetivação da inclusão depende de mudanças estruturais nas escolas, de investimentos em acessibilidade e, principalmente, da qualificação docente.

Dentre esses desafios, destaca-se a formação docente, que se apresenta como ponto central na construção de uma escola inclusiva. Muitos professores, ao se depararem com estudantes com deficiência, relatam dificuldades para adequar o ensino às demandas individuais. A ausência de recursos materiais, apoio pedagógico e formação continuada acaba por comprometer o processo de ensino e aprendizagem, limitando a efetivação da inclusão.

Além disso, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) revelam que pessoas com deficiência ainda apresentam menor acesso à educação, ao trabalho e à renda, o que demonstra a persistência de barreiras estruturais que impedem a plena participação social. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2021) também evidencia que apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência conclui o ensino básico obrigatório, reforçando a necessidade de políticas mais eficazes e de uma atuação docente sensível e preparada.

¹⁹ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

²⁰ Graduando em Direito na Universidade Católica de Santos.

²¹ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

²² Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

De forma mais ampla, estudos recentes (Veredas, 2023) apontam que a exclusão educacional se conecta à falta de garantias de cuidado integral e acompanhamento adequado às pessoas com deficiência, o que reforça a importância de uma abordagem intersetorial que una educação, saúde e assistência social.

Nesse cenário, refletir sobre a importância da formação docente inicial e continuada, bem como identificar práticas pedagógicas que promovam a inclusão, é um passo fundamental para compreender como garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação básica.

2. Problemática

Apesar de avanços legais e políticas públicas, a educação inclusiva ainda enfrenta dificuldades práticas em sua implementação. O problema central que norteia este trabalho é: como a formação docente pode superar os desafios da inclusão e favorecer a permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares?

3. Justificativa

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e acadêmica que a educação inclusiva possui no cenário atual. Em um país marcado pela desigualdade social e educacional, refletir sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência significa reafirmar a importância da equidade e da justiça social.

Além disso, a formação docente surge como eixo fundamental para a consolidação desse processo, pois os professores são agentes centrais no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. O aprofundamento da temática contribui não apenas para fortalecer o debate sobre políticas públicas inclusivas, mas também para fornecer subsídios que auxiliem na formação de futuros docentes.

A relevância acadêmica também se justifica pelo diálogo com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que promove experiências práticas de licenciandos em escolas públicas. Essa aproximação com a realidade educacional potencializa reflexões críticas sobre inclusão e práticas pedagógicas.

4. Pergunta

Quais práticas pedagógicas podem ser adotadas para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular?

5. Objetivo

Os objetivos deste trabalho concentram-se em analisar os desafios enfrentados no processo de implementação da educação inclusiva, refletindo sobre o papel da formação docente como eixo central para a garantia do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na escola regular.

Busca-se identificar os obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão escolar, relacionando-os à ausência de recursos adequados e à insuficiência de preparação dos professores. Além disso, pretende-se analisar de que forma a formação inicial e continuada pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, apontando estratégias que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Por fim, objetiva-se destacar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de futuros professores, evidenciando seu potencial para aproximar teoria e prática, sensibilizando e capacitando licenciandos para atuar em contextos diversos e inclusivos.

6. Hipótese

Parte-se da hipótese de que a formação docente é o principal elemento capaz de transformar o cenário da inclusão escolar. Acredita-se que professores bem-preparados, com acesso a formação continuada, metodologias inclusivas e recursos pedagógicos adequados, podem promover práticas mais democráticas e equitativas, favorecendo o aprendizado de estudantes com deficiência.

Outra hipótese levantada é a de que programas como o PIBID, ao possibilitar vivências reais no ambiente escolar, contribuem significativamente para a preparação de futuros professores, sensibilizando-os e capacitando-os para lidar com a diversidade em sala de aula.

7. Conclusão

A inclusão escolar é um processo contínuo e desafiador, que demanda esforços coletivos de gestores, docentes, comunidade escolar e políticas públicas consistentes. A legislação brasileira oferece bases sólidas para garantir o direito à educação inclusiva, mas sua concretização depende, sobretudo, da formação docente.

Conclui-se que investir na formação inicial e continuada é fundamental para construir uma escola mais inclusiva e democrática. Práticas pedagógicas colaborativas, adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas são caminhos possíveis para superar barreiras.

A experiência do PIBID mostra-se valiosa nesse processo, pois insere licenciandos em contextos reais e possibilita a articulação entre teoria e prática. Portanto, reforça-se que a formação docente não deve apenas transmitir conteúdos técnicos, mas desenvolver sensibilidade, ética e compromisso com a diversidade.

8. Metodologia

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de legislações nacionais, artigos científicos, relatórios institucionais e publicações de pesquisadores da área da educação inclusiva.

Foram utilizados como referenciais a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), dados estatísticos do IBGE (2022), estudos da CNTE (2021) e relatórios recentes de Veredas (2023), além de reflexões derivadas de experiências práticas no âmbito do PIBID, caracterizando-se como um estudo qualitativo de caráter exploratório.

9. Palavras-chave

Educação inclusiva; formação docente; deficiência; práticas pedagógicas; PIBID.

10. Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/113146.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência conclui ensino básico obrigatório no Brasil.** Brasília, DF: CNTE, 9 set. 2021. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/apenas-uma-em-cada-quatro-pessoas-com-deficiencia-conclui-ensino-basico-obrigatorio-no-brasil-7460>. Acesso em: 26 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** Agência IBGE Notícias, 21 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 26 out. 2025.

VEREDAS. **Pessoas com deficiência: estudo aponta desafios para a garantia do cuidado integral à saúde.** 7 jul. 2023. Disponível em: <https://www.veredas.org/2023/07/07/pessoas-com-deficiencia-estudo-aponta-desafios-para-a-garantia-do-cuidado-integral-a-saude/>. Acesso em: 26 out. 2025.

ENTRE A LEI E A REALIDADE: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL – CONQUISTAS E DESAFIOS

*Danilo Silva Costa*²³

*Hawiny Mariah Queiroz Carvalho*²⁴

*Laleska Pereira de Amorim de Jesus*²⁵

*Marcília Sierro Grassi*²⁶

1. Contextualização

A trajetória da educação escolar dos povos indígenas no Brasil é marcada por uma série de desafios e transformações históricas. Sabe-se que, durante o período colonial, os jesuítas e outras ordens religiosas tinham como principal intuito converter os indígenas ao catolicismo, utilizando métodos que variavam entre a persuasão e a coerção. Essa educação, que priorizava a imposição da língua portuguesa e a adaptação ao trabalho, buscava, na realidade, a assimilação cultural e a catequese, em detrimento das línguas e saberes nativos.

No século XVIII, essa lógica de integração continuou a se manifestar, culminando na criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, responsável por efetivar políticas de “civilização”. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), surgida em 1967, perpetuou a tutela sobre os indígenas, mantendo a educação como um meio de conformidade aos padrões não- indígenas.

A Constituição Federal de 1988 representou uma ruptura significativa, reconhecendo os direitos da comunidade indígena, ao garantir uma educação bilíngue e intercultural, e promover a diversidade cultural. Este novo marco legal fortaleceu a autonomia indígena, culminou em legislações posteriores que asseguraram diretrizes específicas para a educação escolar e estabeleceu um compromisso com a valorização das identidades e línguas nativas nas escolas.

2. Problemática

Apesar dos avanços legislativos significativos, como a lei 9.394/1996, a qual assegura às comunidades indígenas ensino em suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, tais comunidades ainda enfrentam entraves substanciais para a efetivação do direito à educação. As leis garantem aspectos como interculturalidade e bilinguismo, mas a disparidade entre a legislação e a vida cotidiana é notável.

²³ Graduando em Direito na Universidade Católica de Santos.

²⁴ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

²⁵ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

²⁶ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

Um dos principais obstáculos é a formação de professores indígenas. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, existem cerca de 15.800 professores indígenas no ensino básico, número ainda insuficiente frente às demandas das mais de 3.000 escolas indígenas no país. Agrava-se o fato de que 74% desses docentes possuem vínculos temporários, o que compromete a continuidade e a valorização do trabalho pedagógico. Muitos educadores carecem de formação adequada e fluência nas línguas e saberes locais, dificultando a implementação da educação intercultural prevista em lei.

Embora o Ministério da Educação tenha desenvolvido programas como o *Saberes Indígenas na Escola* e promovido licenciaturas interculturais, o alcance dessas ações é limitado. Em 2024, apenas cerca de 3.500 professores e estudantes indígenas foram atendidos por programas como o Parfor e o Pibid com vertente equidade. Isso demonstra que, apesar das iniciativas, a política de formação ainda é fragmentada e insuficiente diante das necessidades reais.

A produção de materiais didáticos que reflitam a cultura indígena é escassa e a predominância do ensino tradicional ocidental não contempla adequadamente as tradições ancestrais. A infraestrutura escolar em muitos territórios é precária, e a localização geográfica isolada das aldeias impõe desafios logísticos significativos, tanto para a presença contínua dos professores quanto para a permanência dos alunos.

A sociedade brasileira ainda perpetua preconceitos que marginalizam os povos indígenas, o que se reflete nas escolas e nas interações sociais. A Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio, tem permanecido majoritariamente no plano discursivo. Portanto, é imperativo que se promovam ações concretas direcionadas ao fortalecimento e reconhecimento efetivo dos direitos indígenas, por meio de investimentos e ações combativas ao preconceito.

3. Justificativa

Debater a temática da educação indígena implica uma reflexão acerca da justiça histórica e da dignidade humana. Historicamente, esses grupos foram silenciados e marginalizados, sendo compelidos a abandonar suas línguas e culturas diante de um modelo educacional excludente, que os via apenas como “candidatos à civilização”.

A Constituição de 1988 e legislações posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, visam reconhecer a escola indígena como um ambiente de preservação cultural e fortalecimento identitário. No entanto, a realidade atual ainda revela as precariedades das instituições educacionais, dificultando o reconhecimento e valorização das especificidades culturais. Apesar dos avanços legais, persiste uma lacuna significativa na implementação de um sistema

educacional que respeite as demandas e modos de vida dessas comunidades.

Portanto, a educação como um instrumento de emancipação e promoção da valorização da diversidade cultural, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e humana, tem carecido de medidas práticas para ampla efetivação.

4. Perguntas

Quais conquistas legislativas, no âmbito educacional, os povos indígenas obtiveram ao longo dos anos?

Quais os principais desafios para assegurar a plena efetivação de tais direitos?

5. Objetivos

O presente estudo analisa a evolução da educação escolar indígena no Brasil, evidenciando a urgência de transformar em realidade os direitos assegurados, consagrados pela Constituição. O trabalho investiga o percurso histórico que levou ao reconhecimento do direito indígena à educação diferenciada e intercultural.

Destacam-se as conquistas legislativas desde 1988, assim como os desafios que impedem a plena aplicação desses direitos, como a infraestrutura educacional inadequada e a escassez de professores qualificados. Além disso, aborda o impacto negativo do preconceito social sobre as culturas autóctones e propõe alternativas para superação dessas barreiras, enfatizando a necessidade de políticas públicas sustentáveis e a valorização da diversidade cultural, configurando assim um compromisso ético com a justiça social e a equidade.

6. Hipóteses

As diretrizes subjacentes a esta pesquisa reconhecem que, mesmo com os avanços legais promovidos pela Constituição Federal de 1988, a educação indígena ainda enfrenta desafios substanciais. A carência de professores indígenas qualificados, evidenciada pelos dados do Censo Escolar de 2022, que apontam que três em cada quatro docentes atuam com contratos temporários, compromete a efetivação da educação diferenciada.

A baixa cobertura de programas de formação continuada, como o Parfor, é reflexo da ausência de uma política nacional robusta e contínua voltada à capacitação intercultural. A educação intercultural requer profissionais proficientes nas línguas nativas e portadores de conhecimentos tradicionais.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos que respeitem as realidades culturais de cada povo é imperativa, pois a legislação concede direitos que, muitas

vezes, não são praticados, resultando na dependência de conteúdos de modelo ocidental.

O acesso físico às escolas, afetado pela infraestrutura deficiente, também se revela um obstáculo a ser superado. Por fim, a continuidade de políticas públicas e o combate ao preconceito são fundamentais para que a educação indígena seja reconhecida e integrada ao sistema educacional, promovendo a identidade e cultura das crianças indígenas.

7. Conclusão

A pesquisa acerca da evolução da educação escolar indígena no Brasil indica uma transformação gradual de um modelo de assimilação coercitiva para um enfoque na valorização da diversidade cultural.

Antes da Constituição Federal de 1988, as escolas operavam como instrumentos de integração, desconsiderando as línguas e identidades indígenas. Com a nova constituição, surgiram preceitos que reconhecem a importância de uma educação bilíngue e intercultural, legitimados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999.

Apesar dessas conquistas legais, estudos recentes demonstram que a implementação prática dessas políticas ainda é deficitária, com escolas em condições inadequadas, falta de formação docente e materiais didáticos insuficientes.

A presença de preconceito e falta de informação na sociedade agrava a situação, dificultando a eficácia das políticas públicas. Embora a reforma legislativa tenha sido fundamental para a mudança de paradigma, sua efetivação depende da continuidade de políticas, formação de professores e promoção da identidade indígena, além de uma reflexão sobre desigualdades históricas, essencial para fortalecer a democracia no país.

8. Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com base em legislações nacionais, tratados internacionais, diretrizes educacionais e estudos acadêmicos que discutem a trajetória da educação escolar indígena no Brasil.

Foram analisados a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, bem como os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Além disso, utilizaram-se obras de referência de estudiosos da temática indígena, como Kahn, Franchetto (1994), Grupioni (2020) e

Baniwa (2019), além de relatórios do INEP e publicações de organismos internacionais como a OIT (1989) e a UNESCO (2019).

9. Palavras-chave

Educação indígena; diversidade cultural; direitos fundamentais; Constituição Federal; políticas públicas.

10. Referências

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização por Juarez de Oliveira. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001–2010). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: história e perspectivas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Povos indígenas e educação**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 26 set. 2025.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena: escola, tradição e transformação**. Campinas: Papirus, 1994. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/204>. Acesso em: 26 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais**. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314. Acesso em: 26 set. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Indigenous peoples' right to education: overview of the measures supporting the right to education for indigenous peoples reported by Member States**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369698>. Acesso em: 26 set. 2025.

ENTRE SONS E SILÊNCIOS: TODOS PODEMOS APRENDER

*Bruna Rebekah Braz Dias*²⁷

*Gabriela Bispo dos Santos*²⁸

1. Contextualização

A proposta da atividade apresentada, neste trabalho, surgiu a partir da prática de extensão curricular realizada em uma escola municipal de Praia Grande, São Paulo, com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. O ponto de partida foi a leitura do livro *Meu amigo faz iiiii*, de Andrea Werner, que apresenta, de maneira sensível, a vivência de uma criança que convive com um amigo que se comunica e comporta-se de forma diferente da maioria. Essa obra possibilita o contato com a temática da neurodivergência a partir da literatura infantil, estimulando nos alunos a empatia e a valorização das diferenças.

De acordo com Piaget (1975), a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças dão-se por estágios e são profundamente influenciados pela interação com o ambiente. Dessa forma, a escola deve proporcionar condições para que as crianças, independentemente de suas características individuais, possam interagir e aprender em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento natural, sem preconceitos ou barreiras. No entanto, ainda é comum observar práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade, seja ela cultural, social, física, sensorial ou cognitiva. Entre os grupos mais afetados por essa exclusão, encontram-se as crianças neurodivergentes, ou seja, aquelas que apresentam formas atípicas de desenvolvimento neurológico, como no espectro autista ou com outras características relacionadas à comunicação e ao comportamento.

A partir desse recurso literário, foi proposta uma sequência de atividades que incluíram leitura em roda, conversas mediadas, dinâmicas de comunicação não verbal e produções artísticas. Todas as etapas foram pensadas para dialogar com a realidade dos alunos e promover reflexões significativas sobre inclusão e diversidade. Assim, a contextualização do tema demonstra a importância de articular literatura, práticas pedagógicas e experiências extensionistas na formação de uma escola mais democrática, justa e humana.

2. Problemática

Apesar dos avanços legislativos e pedagógicos, muitas escolas ainda encontram dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula. Crianças neurodivergentes,

²⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

²⁸ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

frequentemente, são alvo de incompreensão, preconceito e até exclusão.

3. Justificativa

O trabalho justifica-se, em primeiro lugar, pela urgência em discutir a inclusão escolar de forma prática, desde as séries iniciais, possibilitando que as crianças cresçam em ambientes onde a diversidade é percebida como valor e não como obstáculo. A ausência de estratégias pedagógicas adequadas contribui para a reprodução de desigualdades e intolerância, o que contraria os princípios de uma educação equitativa e de qualidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é dever da escola promover o respeito às diferenças e garantir a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas particularidades, inclusive aquelas relacionadas ao desenvolvimento neuroatípico.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), crianças com desenvolvimento neurológico atípico estão mais suscetíveis à exclusão, principalmente pela incompreensão de suas formas de comunicação. Muitas vezes, essas crianças são invisibilizadas ou mal interpretadas no ambiente escolar, o que evidencia a necessidade de ações pedagógicas que ampliem o olhar dos estudantes e educadores para outras formas de se comunicar e aprender.

A proposta deste trabalho visa justamente contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e transformadoras, por meio de atividades baseadas na literatura infantil. O livro *Meu amigo faz iiiii*, de Andrea Werner (2021), aborda de maneira sensível e acessível a convivência com a diferença, ao apresentar a amizade entre uma criança e um colega neurodivergente. Essa narrativa, além de promover a empatia, favorece a escuta e o diálogo sobre a neurodivergência de forma lúdica e significativa para o público infantil.

Além disso, conforme Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em interação com o meio, sendo essencial que o ambiente escolar promova experiências que estimulem a cooperação, a comunicação e a valorização das diferenças. A aprendizagem, segundo ele, não se limita à assimilação de conteúdos, mas se constrói no contato com o outro e na vivência concreta de situações sociais. Portanto, é fundamental que a escola proporcione oportunidades de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e modos de expressão de seus alunos, especialmente aqueles que se comunicam de maneira não convencional.

Por fim, a justificativa também se sustenta na relevância da extensão universitária. A vivência em uma escola municipal permitiu-nos o contato direto com a realidade da educação básica, articulando teoria e prática e tornando a formação acadêmica mais comprometida com as demandas sociais. Ao promover o diálogo entre universidade e escola, a experiência fortalece o papel social do ensino superior e contribui para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

4. Pergunta

O problema central deste trabalho consiste em refletir: como promover, no espaço escolar, a valorização das diferenças e a inclusão efetiva de alunos neurodivergentes, garantindo-lhes condições de aprendizagem, convivência e respeito? Em decorrência: de que maneira a literatura infantil pode servir como recurso pedagógico para discutir a diversidade e a inclusão escolar? Quais estratégias podem ser utilizadas para favorecer a compreensão e o respeito às diferentes formas de comunicação presentes em uma turma do Ensino Fundamental? Como a escola pode contribuir para que alunos neurodivergentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e de aprendizagem, evitando situações de exclusão?

5. Objetivo

Geral: Promover a empatia e o respeito à diversidade de formas de ser e aprender, por meio da leitura do livro *Meu amigo faz iiiii* e de atividades que estimulem a escuta, a expressão e o acolhimento no ambiente escolar.

Específicos: Compreender a mensagem central do livro e refletir sobre as diferenças; Identificar diferentes formas de comunicação (verbais e não verbais); estimular atitudes de respeito e inclusão no convívio com colegas neurodivergentes; desenvolver a expressão artística como forma de comunicar ideias e sentimentos; praticar a escuta sensível e o diálogo com os pares; vivenciar, por meio de dinâmicas, as dificuldades e potencialidades da comunicação não verbal.

6. Hipótese

Acredita-se que práticas pedagógicas pautadas na literatura infantil, na expressão artística e em dinâmicas interativas podem favorecer a construção de ambientes escolares mais inclusivos. A vivência coletiva, ao estimular a empatia e o respeito, contribui para que os alunos compreendam que todos têm direito de aprender e conviver em igualdade, mesmo que possuam formas diferentes de se comunicar, agir ou pensar. Dessa forma, a hipótese central é que a educação inclusiva só é efetiva quando a escola promove experiências significativas de sensibilização e valorização da diversidade.

7. Conclusão

A prática realizada demonstrou que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico às instituições de ensino, mas exige a construção de ambientes pedagógicos

que reconheçam e valorizem as diferenças humanas como parte fundamental do processo educativo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a escola deve garantir a todos os estudantes oportunidades de aprendizagem que respeitem suas singularidades, promovendo uma formação cidadã, ética e inclusiva.

O uso da literatura infantil, *Meu amigo faz iiiii*, de Werner (2021), revelou-se um recurso didático eficaz para abordar a temática da neurodivergência de maneira sensível e acessível. A narrativa permitiu que os alunos desenvolvessem empatia ao se colocarem no lugar do outro, compreendendo diferentes formas de ser, agir e comunicar. Essa experiência reafirma o potencial da literatura como mediadora de diálogos significativos sobre diversidade e respeito no contexto escolar.

As dinâmicas de comunicação não verbal e as atividades artísticas proporcionaram aos estudantes vivências práticas de inclusão, nas quais diferentes formas de expressão foram legitimadas. Como defende Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre na interação com o meio e com os outros. Assim, o contato com experiências que envolvem cooperação, escuta e construção coletiva favorece o aprendizado significativo e o fortalecimento dos vínculos sociais entre os alunos.

Além disso, os dados do IBGE (2019) apontam que crianças com desenvolvimento neuroatípico continuam entre os grupos mais vulneráveis à exclusão educacional, em grande parte pela dificuldade de compreensão e acolhimento de suas formas de comunicação. Nesse sentido, práticas pedagógicas que considerem essas diferenças não como limitações, mas como variações legítimas do desenvolvimento humano, são fundamentais para garantir o direito de todos à educação.

Por fim, enquanto extensionistas, compreendemos que essa experiência contribuiu de forma expressiva para nossa formação acadêmica e pessoal. A articulação entre teoria e prática, por meio da extensão universitária, possibilitou o enfrentamento de desafios reais do cotidiano escolar e o fortalecimento de nosso compromisso com uma educação pública de qualidade.

8. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de uma prática de extensão universitária desenvolvida em uma escola municipal de Praia Grande, São Paulo, com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa buscou investigar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão de alunos neurodivergentes, alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orientam a escola a garantir o respeito às diferenças e assegurar o direito à aprendizagem para todos os estudantes, considerando suas singularidades.

A atividade pedagógica teve como ponto de partida a leitura coletiva do livro *Meu amigo faz iiiii*, de Werner (2021), obra que aborda de forma sensível e acessível a convivência entre crianças neurotípicas e neurodivergentes, estimulando a empatia

e a valorização das diferentes formas de comunicação. A utilização da literatura infantil como recurso pedagógico visou facilitar o diálogo sobre a diversidade, promovendo a escuta ativa e o reconhecimento das particularidades de cada aluno.

Durante a intervenção, foram realizadas atividades diversificadas, incluindo rodas de leitura, conversas mediadas, dinâmicas de comunicação não verbal e expressões artísticas que culminaram na produção de um mural coletivo intitulado “Entre sons e silêncios, todos podemos aprender”. Tais práticas foram concebidas para possibilitar a participação efetiva dos estudantes, respeitando os seus ritmos e modos próprios de expressão, favorecendo a aprendizagem significativa em contextos de interação social, conforme preconiza Piaget (1975), para quem o desenvolvimento cognitivo da criança é construído na relação ativa com o ambiente e com os pares.

A escolha das estratégias também considerou os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), que indicam a vulnerabilidade dos alunos neuroatípicos diante da exclusão educacional, especialmente devido à dificuldade de compreensão e acolhimento de suas formas atípicas de comunicação. Diante desse cenário, o projeto buscou ampliar o olhar da comunidade escolar para a diversidade como valor e instrumento pedagógico.

9. Palavras-chave

Inclusão; neurodivergência; literatura infantil; comunicação; educação.

10. Referências

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2025.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

WERNER, Andrea. **Meu amigo faz iiiii**. São Paulo: Pingue Pongue, 2021.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: LUDICIDADE E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Luis Felipe de Oliveira Belizario²⁹

Thais Santos de Oliveira³⁰

1. Contextualização

O presente trabalho insere-se no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, propondo reflexões acerca de práticas pedagógicas que buscam a efetiva democratização do ensino e a valorização da diversidade em sala de aula. No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a inclusão escolar configura-se como um dos maiores desafios, uma vez que a ampliação do acesso à escola não tem assegurado, de forma plena, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. A temática adquire relevância na medida em que o processo educativo não pode se restringir a políticas de matrícula, mas deve contemplar o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas particularidades cognitivas, emocionais e sociais.

A fundamentação teórica adotada apoia-se na teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1995), que rompe com a concepção reducionista de inteligência limitada ao raciocínio lógico-matemático e linguístico. Gardner reconhece diferentes dimensões intelectuais, como a inteligência musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista, que, somadas às tradicionais, ampliam a compreensão sobre o potencial humano. Essa perspectiva mostra-se fundamental para o ensino de Matemática, área frequentemente concebida como abstrata e inacessível, possibilitando novas estratégias que tornem o conhecimento mais significativo, lúdico e acessível a todos, especialmente a alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2. Problemática

A questão central que orienta este trabalho refere-se à inclusão de estudantes com TDAH e TEA no ensino de Matemática, uma disciplina que, por seu caráter abstrato, tende a ser considerada excludente. A dificuldade reside no fato de que, historicamente, a Matemática tem sido ensinada predominantemente por meio de métodos expositivos, centrados na repetição de exercícios e na abstração dos conceitos, prática que não contempla adequadamente alunos com dificuldades de aten-

²⁹ Graduando em Matemática na Universidade Católica de Santos.

³⁰ Graduanda em Matemática na Universidade Católica de Santos.

ção, comunicação e interação social. Nesse sentido, coloca-se como problemática a necessidade de transformar o ensino matemático em uma experiência acessível, estimulante e participativa, capaz de integrar esses estudantes de forma significativa ao processo de aprendizagem.

3. Justificativa

A relevância deste estudo está associada à urgência de consolidar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme estabelecido pela legislação brasileira e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A escolha do tema justifica-se pela importância de superar barreiras de aprendizagem e criar ambientes educativos que valorizem diferentes formas de inteligência e de expressão. Além de favorecer a aprendizagem acadêmica, a proposta contribui para o fortalecimento da socialização, para a promoção do respeito às diferenças e para a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade.

Do ponto de vista acadêmico, a iniciativa demonstra-se pertinente, pois possibilita aos licenciandos vivenciar experiências de extensão universitária que extrapolam o espaço da sala de aula, alcançando contextos educativos não formais, como o projeto Educafro. Dessa forma, a ação articula teoria e prática, universidade e comunidade, ampliando sua relevância social e pedagógica.

4. Pergunta

A investigação foi orientada pela seguinte indagação central: de que modo atividades lúdicas fundamentadas na teoria das inteligências múltiplas podem favorecer a inclusão de estudantes com TDAH e TEA no ensino de Matemática?

A partir dessa questão, outras problematizações emergem, como a necessidade de compreender de que maneira estimular a participação ativa desses alunos, quais adaptações metodológicas podem ser implementadas para assegurar a compreensão de conceitos matemáticos e em que medida o uso de materiais concretos pode contribuir para tornar mais tangíveis conteúdos tradicionalmente abstratos.

5. Objetivos

O objetivo principal consistiu em aplicar uma atividade lúdica sobre cálculo de volume de blocos retangulares, fundamentada na teoria das inteligências múltiplas, com vistas a favorecer a compreensão de conceitos relacionados à área e ao volume e estabelecer relações entre diferentes unidades de medida. Entre os objetivos específicos, destacaram-se a promoção da socialização e da cooperação entre os estudantes,

a avaliação da eficácia da proposta por meio da aplicação de quizzes em formatos impresso e digital e a reflexão crítica acerca do papel do professor de Matemática na construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

6. Hipóteses

O estudo partiu da hipótese de que atividades práticas, lúdicas e interativas podem constituir-se como ferramentas eficazes para facilitar a aprendizagem e promover a inclusão de estudantes com TDAH e TEA em aulas de Matemática. Sustentou-se a ideia de que a utilização de materiais concretos favorece a assimilação de conceitos abstratos, que o trabalho em grupo pode estimular habilidades sociais e interpessoais, que a ludicidade auxilia na manutenção da atenção e do interesse e que a aproximação entre teoria e prática tende a despertar maior motivação nos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

7. Conclusão

Os resultados obtidos confirmaram as hipóteses formuladas. A atividade desenvolvida alcançou ampla adesão por parte dos estudantes, que se mostraram engajados e motivados durante o processo. Os quizzes aplicados indicaram bom desempenho acadêmico, enquanto os relatos evidenciaram percepções positivas relacionadas à clareza, à organização e à atratividade da proposta. Observou-se que a prática contribuiu não apenas para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, mas também para o fortalecimento da socialização, para o respeito às diferenças e para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em síntese, conclui-se que a inclusão escolar, quando planejada de maneira intencional e fundamentada em referenciais teóricos consistentes, é capaz de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem colaborativa e participativa. A experiência relatada demonstra que a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de inovação pedagógica e de formação integral, tanto dos alunos quanto dos futuros docentes.

8. Metodologia

A metodologia adotada apresentou caráter qualitativo e aplicado, combinando diferentes procedimentos investigativos. Realizou-se pesquisa bibliográfica para sustentar a proposta teoricamente, com base em autores como Gardner (1995), Stainback e Stainback (1999) e Smole (1999), além de pesquisa documental, que considerou diretrizes legais e normativas educacionais. Desenvolveu-se, ainda, um estudo de caso, a partir da aplicação da atividade em turmas universitárias e em projetos de

extensão, como o Educafro. A observação direta constituiu-se em instrumento para registro do engajamento e das dificuldades dos alunos, enquanto quizzes em formatos impresso e digital foram aplicados como instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa. A integração desses procedimentos metodológicos possibilitou validar a experiência e promover reflexões mais amplas sobre a formação docente e sobre as práticas inclusivas no ensino de Matemática.

9. Palavras-chave

Inclusão; Matemática; inteligências múltiplas; ludicidade; TDAH; TEA; educação especial; prática curricular de extensão.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília, DF: Cadernos da TV Escola, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia prático para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ADOLESCENTES NEUROATÍPICOS: QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NO USO DA LITERATURA FANTÁSTICA PARA PROMOVER A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Pedro Henrique Braga Correia³¹

Viviane Vitória Gelsomini³²

1. Contextualização

Com a ascensão de leis educacionais, a inclusão escolar está progressivamente ganhando espaço. No entanto, apesar dos avanços legais desde a década de 1980-1990 — como a integração escolar dos discentes neurodivergentes à instituição regular de ensino — ainda há desafios consideráveis, por exemplo, a falta de formação continuada docente e materiais adaptados que atendam a estas necessidades. Além disso, existem outras dificuldades a serem pontuadas, como a falta de capacitação e a melhoria da infraestrutura escolar; a ausência de recursos tecnológicos e lúdicos, bem como a espera de um laudo prejudica o processo de ensino--aprendizagem de estudantes neurodiversos.

No contexto literário não é diferente — o ritmo e a narrativa do gênero fantástico pode ser complexo para estudantes com dificuldades de concentração ou outras formas de processamento cognitivo, assim como há impasses na aquisição de leitura; na insuficiência de sequência didática; no descrédito do educando; na falta de oportunidade e na leitura engessada para fins avaliativos. Todavia, também pode oferecer a possibilidade de identificação pessoal ao retratar personagens com habilidades ou desafios singulares (essa situação ocorre quando há o estímulo e os recursos adequados em sala de aula). Sendo assim, o presente estudo pretende exibir os desafios e as potencialidades no uso de Literatura Fantástica para a promoção da Diversidade no contexto escolar de adolescentes neurodivergentes.

2. Problemática

Considerando o contexto atual, em que há diversas pessoas atípicas com e sem diagnósticos (esse último em investigação), surge a dificuldade de promover a participação efetiva desses adolescentes no ambiente escolar.

³¹ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

³² Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

3. Justificativa

Dessa maneira, o presente estudo justifica-se para o entendimento das prováveis dificuldades e potencialidades no uso da Literatura Fantástica como instrumento para a promoção da integração escolar de adolescentes neurodivergentes.

4. Pergunta

Nesse sentido, é possível superar os desafios da neurodiversidade com o uso da Literatura Fantástica? Existem potencialidades no uso de Literatura Fantástica para neuroatípicos?

5. Objetivos

O objetivo geral do presente estudo é exibir os desafios e as potencialidades do uso da Literatura Fantástica como ferramenta para promover a inclusão de adolescentes neuroatípicos no contexto escolar. Ademais, quanto aos objetivos específicos, pretende-se analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos adolescentes neurodivergentes no ambiente escolar, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais; bem como identificar como esses desafios podem ser mitigados pela Literatura Fantástica para a inclusão escolar. Por fim, objetiva-se explorar as características do gênero de Literatura Fantástica que favorecem a diversidade, como narrativas de personagens com habilidades especiais e com a superação de desafios.

6. Hipótese

Se houver potencialidades na Literatura Fantástica, esse gênero literário pode facilitar o engajamento de adolescentes neuroatípicos ao permitir a identificação pessoal com personagens e narrativas que exploram a diversidade. No entanto, no caso de dificuldades, como a ausência de estratégias pedagógicas inclusivas no uso literário fantástico, há a possibilidade de ser excludente aos jovens neurodivergentes.

7. Conclusão

Portanto, é possível que a Literatura Fantástica tenha potencial para promover a inclusão escolar de adolescentes neuroatípicos com a identificação em personagens distintos e o estímulo à reflexão sobre a diversidade. No entanto, é provável que a utilização desses recursos possua desafios, como a falta de formação continuada docente e a ausência de estratégias pedagógicas diversificadas. Conclui-se que é

necessário planejamento, sensibilidade e adaptações adequadas à realidade dos estudantes.

8. Metodologia

A presente pesquisa de cunho qualitativo parte de um levantamento bibliográfico em que foram realizadas buscas em bases de dados como Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, nas quais foram encontrados sete artigos a respeito do assunto. Todavia, dois deles foram retirados por não atenderem ao direcionamento do estudo.

Tendo selecionado os artigos, realizaram-se reuniões para a análise e identificação do dialogismo entre os textos realizando, também, considerações da dupla, pautando quais seriam dificuldades e potencialidades da Literatura para a promoção da inclusão escolar, tal como a análise das principais dificuldades enfrentadas por jovens neurodivergentes, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ademais, pretendeu-se identificar como esses desafios podem ser mitigados pela Literatura Fantástica para a integração neurodiversa no ambiente escolar, além de explorar as características do gênero de Literatura Fantástica que favorecem a neuroatipicidade.

9. Palavras-chave:

Inclusão Escolar; diversidade; literatura fantástica; desafios; potencialidades.

10. Referências

FIGUEIREDO, J. R. **Despertando os fantasmas: o letramento literário através da literatura fantástica**. 31 f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Letras Português-Literaturas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/20561>. Acesso em: 1 out. 2025.

LIMA, C. N. **Literatura como estratégia de compreensão das possibilidades de inclusão educacional**. 34 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva) - Instituto Federal do Espírito Santo, Santa Leopoldina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6036>. Acesso em: 1 out. 2025.

NUNES, F. V. *et al.* **A experiência em lecionar para crianças e adolescentes com transtornos mentais: desafios à inclusão**. Revista Mineira de Enfermagem, [S. l.], v. 24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/>

reme/article/view/49921. Acesso em: 1 out. 2025.

ROSA, S. R.; SOUZA, C. S. M. de. **Desafios e possibilidades na formação de leitores/as: a inclusão de estudantes com necessidades específicas**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 551–564, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1159>. Acesso em: 1 out. 2025.

ZANATA, C.; TREVISO V. C. **Inclusão escolar: conquistas e desafios**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 3 n.1, p. 15-30. 2016. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154154.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR SOBRE AULAS PRÁTICAS DE ZOOLOGIA

Laura Eugênia Gagei dos Santos³³

Mateus Doria Lima³⁴

1. Contextualização

As aulas práticas englobam metodologias ativas muitas vezes usadas em sala de aula, buscando novas formas de aprendizado para os alunos. Em cursinhos pré-vestibular muitas vezes as abordagens utilizadas são conteudistas, visto que o intuito é cobrir todos os conteúdos a tempo da realização dos vestibulares. Porém, em um contexto de cursinho popular, no qual se busca uma quebra com padrões de educação bancária e com a verticalidade dos processos de ensino, a utilização de aulas práticas aparece como uma oportunidade de desenvolver novos saberes de forma coletiva e horizontalizada (Zago, 2008).

As aulas de zoologia, área da biologia que estuda os animais em seus diferentes contextos biológicos como suas relações com o meio ambiente, evolução, morfologia e fisiologia, envolvem assuntos amplos e complexos e frequentemente os estudantes demonstram dificuldades em assimilar tantas informações. Por vezes o conteúdo é abordado de forma fragmentada em aulas puramente expositivas, distanciando a zoologia da realidade (Valim; Perialdo; Souza, 2020).

2. Problemática

Neste contexto, a relação entre a formação social do estudante e a zoologia é prejudicada, pois passa a ser tratada como uma disciplina que aborda somente os termos técnicos sem se relacionar com o que os estudantes vivem quando na verdade a zoologia coloca-se como uma ciência que permite entender a origem e a evolução dos animais, assim como sua importância nos ecossistemas e para o equilíbrio da vida na Terra (Alves *et al.*, 2022; Azevedo; Meirelles, 2023).

3. Justificativa

Para ressignificar esses conhecimentos, são necessárias abordagens de ensino mais participativas, que trazem a compreensão científica sobre os seres com a qual convivemos e o próprio estudante enquanto parte desse ecossistema, evitando uma formação rasa ou meramente técnica (Azevedo; Meirelles, 2023; Santos e Terán, 2017).

³³ Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade Católica de Santos.

³⁴ Graduando em Ciências Biológicas na Universidade Católica de Santos.

Diante do exposto, buscou-se criar um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo para o ensino de zoologia dos vertebrados com a aula Trilha dos Chordata no laboratório de Zoologia da Universidade Católica de Santos para a turma do curso pré--vestibular Cardume. Criado em 2014, o curso é um projeto de extensão universitária de acesso gratuito, conduzido por estudantes, voluntários externos, docentes e técnicos. Seu público-alvo são jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social.

4. Pergunta

Esse cenário leva a reflexões e indagações cruciais para a práxis docente. É fundamental compreender se as aulas práticas são percebidas como mais estimulantes e significativas pelos estudantes e, principalmente, investigar a opinião desses alunos — os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem — a respeito das aulas práticas em um ambiente de cursinho pré--vestibular.

5. Objetivo

O objetivo geral deste estudo é analisar a percepção de estudantes de um curso pré--vestibular para pessoas em vulnerabilidade social sobre a contribuição de aulas práticas na aprendizagem. Para alcançar essa meta, a pesquisa propõe-se a preparar e aplicar uma aula prática sobre Zoologia dos Vertebrados para o grupo, coletar a percepção dos participantes por meio de um formulário eletrônico anônimo e, por fim, analisar qualitativamente as respostas para compreender a visão dos estudantes a respeito da aula prática.

6. Hipótese

A abordagem centrada apenas na exposição de conteúdo aos estudantes pode apresentar dificuldades em manter a atenção e a motivação dos alunos (Oechsler *et al.*, 2022). Torna-se evidente a necessidade de adotar estratégias de ensino que engajem os alunos e promovam a autonomia, a problematização e a reflexão. Para isso, é fundamental que o professor reformule sua postura, atuando como mediador do processo e estimulando a participação ativa do estudante. Assim, o discente pode desenvolver-se por meio da aprendizagem autônoma, da pesquisa e da tomada de decisão, por meio de estratégias conhecidas como metodologias ativas (Luchesi; Lara; Santos, 2022).

As aulas práticas em um contexto de cursinho pré--vestibular mostram-se não apenas efetivas no processo de aprendizagem mas também estimulantes à participação ativa dos estudantes, seu envolvimento com a experiência proporcionada pelo

cursinho e sua formação para além do objetivo de entrada em uma universidade (D'Oliveira; Selles; Broba, 2024).

7. Conclusão

Os resultados do formulário apresentam 11 respostas dos 21 estudantes que participaram da aula. Eles demonstram que a aula prática teve um impacto altamente positivo na percepção dos estudantes. A experiência transformou a visão de uma grande parte do grupo, que passou a considerar as aulas práticas como muito importantes para sua preparação. Isso indica que as aulas práticas não apenas reforçaram a crença dos que já as consideram valiosas, mas também mudaram a percepção daqueles que, a princípio, tinham uma visão neutra ou consideravam as aulas pouco importantes. Em resumo, a experiência prática agregou valor significativo na aprendizagem, validando a importância desse tipo de metodologia para a preparação dos estudantes para o vestibular.

8. Metodologia

A pesquisa foi uma análise qualitativa de um estudo de caso de aula prática de zoologia. Para a aula prática, foram selecionados organismos do filo Chordata, incluindo exemplares das classes Urocordados, Cefalocordados, Agnatas, Condrictes, Osteícte, Anfíbios, Répteis, Aves e Mamíferos. O material biológico, proveniente do acervo do laboratório, foi distribuído pelas bancadas. Os estudantes circularam pelas estações de observação e, com o auxílio de uma tabela contendo os nomes e as principais características de cada grupo, observaram os exemplares para identificá-los e preencher a tabela. Em seguida, foi realizada a correção coletiva da atividade para esclarecer as dúvidas.

Após a aula, foi solicitado que os estudantes respondessem a um formulário eletrônico anônimo para a coleta de sua percepção. O formulário continha duas perguntas fechadas sobre a percepção dos estudantes quanto à aula prática. Os resultados obtidos foram avaliados por meio da análise estatística descritiva simples por meio de porcentagem de acordo com o descrito por Valim; Perialdo; Souza (2020).

9. Palavras-chave

Aulas práticas; ensino de Biologia; ensino de Zoologia;

10. Referências

ALVES, Francisca Aparecida de Sousa; SANTOS, Lindonilda Dias dos; ARAÚJO, Maurício dos Santos; LEITE, Aracelli de Sousa. Uso de metodologias ativas no ensino do conteúdo de Zoologia. **Revista Insignare Scientia**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 137–153, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n4.12890>. Acesso em: 4 de outubro de 2025.

AZEVEDO, Hugo José Coelho Corrêa de; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. La Enseñanza De La Zoología En La Educación Brasileña: Un Rescate Histórico-Documental (1837-2002). **História da Educação**, v. 27, p. e128647, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/RftY6VhTd48m6CQ-DhHdHspL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2025.

D'OLIVEIRA, Anna Gibson Almeida; SELLES, Sandra Escovedo; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. **Experimentos, modelos e coleções para o Estudo da Biodiversidade**: ampliando modos de ensino para o pré-vestibular social. Editora Realize eBooks, 2021. Disponível em: <https://ftp.portalrealize.com.br/artigo/visualizar/74530>. Acesso em: 4 out 2025.

LUCHESI, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. ISBN 978-65-86943-72-6. Disponível em: <[https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4667/6/4-GUIA PRÁTICO DE INTRODUÇÃO ÀS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4667/6/4-GUIA%20PR%C3%80TICO%20DE%20INTRODU%C3%A7%C3%83O%20%C3%A0S%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2025.

OECHSLER, Vanessa; GUILHERME, Luiz Herculano de Souza; MENDES, Andrieli;

BATISTA, Gabriel do Rosário. Mapeamento do uso de metodologias ativas na educação básica. **Revista Metodologias Ativas & Tecnologias Educacionais**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41–57, jan. 2022. Disponível em:

<https://mativas.com.br/revista/numero3/remate_n03_oechsler_etal.pdf>. Acesso em: 04 out. 2025.

SANTOS, Saulo; TERÁN, Augusto. Condições de ensino em zoologia no nível fundamental: o caso das escolas municipais de Manaus-AM. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 6, n. 10, p. 1-18, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/57>. Acesso em: 4 out. 2025.

VALIM, Ana Paula de Souza; PERIALDO, Laisa. Da Silva.; SOUZA, Alex Sandro Barros de. Zoologia de Invertebrados: Análise das aulas práticas como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, v. 3, n. 3, p. 2096–2105, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34188/bjaerv3n3-121>. Acesso em: 4 out 2025.

ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares:** limites e perspectivas.

Perspectiva, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v26n01/v26n01a08.pdf>. Acesso em: 4 out 2025.

**TEMÁTICA:
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
ENSINO DE LÍNGUAS**

A NATURALIZAÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Ana Beatriz da Silva Figueira³⁵

Felipe Ribeiro Rosseto³⁶

Felipe de Jesus Souza³⁷

1. Contextualização

Com a Globalização, o mundo tornou-se metaforicamente menor e, com o passar de décadas, idiomas diferentes destacavam-se como principais no cenário mundial. Nos dias atuais, o inglês ocupa esse espaço e é utilizado como língua de comunicação internacional. De acordo com Finardi e Porcino (2014, p. 241) “A globalização implica o livre fluxo de bens e serviços, e aliada à tecnologia e ao rápido fluxo de informação entre fronteiras que vão gradativamente desaparecendo, pode resultar numa sociedade mundial integrada”. Logo, saber inglês é algo que pode fornecer muitas oportunidades para as pessoas como vagas de emprego, oportunidades de estudo por intercâmbio e de viagens internacionais além de auxiliar em interações internacionais proporcionadas pelas tecnologias da informação.

Montrezer e Silva (2009, p. 27-8) mostram em seu texto que “A estrutura e origem da Língua Inglesa são diferentes da nossa Língua materna, o Português; em segundo lugar, é importante que aluno e professor tenham consciência de que para se aprender uma nova língua, é necessária a compreensão de alguns aspectos sociais e culturais dos falantes nativos desta.”, ou seja, é importante mostrar para os alunos os contextos sociais, culturais e históricos do idioma, pois para se aprender uma língua é necessário entender como ela funciona e como ela surgiu.

Estando em contato com tantos países e tantas culturas, é simplesmente impossível que o inglês não seja modificado pelas pessoas que o utilizam, gerando, assim, diferentes sotaques de região para região, porém, muitas pessoas acabam por se sentirem inseguras em relação a seus sotaques julgando que esse não seria o jeito certo de se falar e convencendo a si próprias que são incapazes de aprender outro idioma.

Essa forma de pensar mostra-se comum entre crianças e adolescentes, que afirmam que o inglês é uma língua difícil ou que não têm a capacidade para aprender outro idioma ou até mesmo se perguntando o porquê de aprender o inglês quando eles, no momento, não desejam ou se enxergam em situações em que seja necessário

³⁵ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

³⁶ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

³⁷ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

saber um segundo idioma, além de que a obrigatoriedade de se aprender a língua no ambiente escolar torna esse processo uma tarefa o que age em detrimento do engajamento de alguns alunos, isso sem contar a metodologia que há anos manteve-se a mesma, como apontado por Montrezor e Silva (2009, p. 28): “Durante anos, o estudo e ensino da língua estrangeira estiveram atrelados à observação dos aspectos gramaticais para que estes fossem imitados e, conseqüentemente, interiorizado”.

Essa forma de ensinar a partir da memorização de palavras e regras não contribui para o aprendizado de idiomas, já que a prática e a compensação dos aspectos histórico-culturais da língua são de suma importância para o ensino de línguas conforme comentado anteriormente. Saber como lidar com esses obstáculos é importante para que o professor de línguas realize um bom trabalho e forneça uma aprendizagem de qualidade para os alunos. Além de mudar a metodologia de ensino, como dizem Montrezor e Silva (2009, p. 30), “É importante que o professor esteja preparado para uma situação comunicativa de ensino, em que promova o envolvimento do aluno com os aspectos a serem adquiridos e temas a serem discutidos”, já que a compreensão da língua a discussão e a prática oral contribuem muito com o aprendizado de línguas.

2. Problemática

O medo de errar, as dúvidas sobre a necessidade ou a importância de se aprender outro idioma, o fato de o inglês ser uma língua muito diferente do português e até mesmo a obrigatoriedade de se aprender outra língua acabam agindo em detrimento do aprendizado linguístico, é necessário identificar estratégias que melhorem o engajamento e a atenção dos alunos, além de exercitar tanto a teoria quanto a prática.

3. Justificativa

Saber uma segunda língua é algo muito importante em um mundo tão globalizado quanto esse em que vivemos na era contemporânea. Para que os alunos aprendam de fato uma língua nova, é preciso que eles não tenham medo de errar e sintam-se confortáveis com seus sotaques, compreendendo que as pessoas falam um mesmo idioma de formas diferentes ao redor do mundo.

4. Pergunta

Quais estratégias podem ser utilizadas em sala de aula a fim de melhorar a aprendizagem linguística dos alunos?

5. Objetivo

Identificar e aplicar estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento dos alunos no aprendizado de inglês, reduzindo o medo de errar, valorizando os diferentes sotaques e promovendo uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

6. Hipótese

Se forem utilizadas estratégias pedagógicas que valorizem a oralidade, a diversidade de sotaques e o uso de recursos interativos, além de tornar a dinâmica de aula mais atraente para os discentes, fará com que os alunos sintam-se mais motivados e possam superar o medo de errar e melhorar significativamente seu aprendizado em línguas estrangeiras como o inglês.

7. Conclusão

As atividades aplicadas despertaram o interesse e a participação de boa parte da sala, porém alguns dos alunos continuavam relutantes em participar ativamente e mostraram ter muitas dúvidas e dificuldades para compreender a teoria. Pode-se concluir que um trabalho de ensino de língua estrangeira não se dá apenas em atividades diferentes, os objetos de conhecimento também devem ser explicados para os alunos de forma que eles possam entender, tomando o cuidado de tirar todas as dúvidas que podem surgir, além de exercitar esses conhecimentos teóricos com atividades de leitura, de escrita, de oralidade e de escuta.

8. Metodologia

Para identificar estratégias de ensino que possam auxiliar professores de idiomas a superar as dificuldades supracitadas foi utilizado o método pesquisa-ação com os alunos do 6º (sexto) ano do fundamental da Escola Estadual Dona Luiza Macuco a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No decorrer do ano letivo, a turma acompanhada foi observada para melhor compreendermos a dinâmica de sala de aula e como são as relações interpessoais e periodicamente foram preparadas atividades lúdicas variadas, relacionadas aos objetos de conhecimento trabalhados durante as aulas teóricas, além de uma sequência didática. Ao aplicar essas atividades, avaliamos o engajamento da turma, a participação em grupo e individual, a oralidade, a leitura, a escrita e a escuta.

9. Palavras-chave

Inglês; globalização; aprendizagem linguística; estratégias de ensino; motivação; sotaque

10. Referências

MONTREZOR, Bethania Márcia; SILVA, Alexandre Batista da. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, ano IV, n. 10, agosto, 2009. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/974>. Acesso em: 20 out. 2025.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, nº 66, p. 239-282, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/nJqphLP8s4hp4zBLsTWrPLc/?lang=en>. Acesso em: 20 out. 2025.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Sarah Reis de Souza*³⁸

*Pedro Henrique de Oliveira Affonso Wagner*³⁹

1. Contextualização

O ensino da Língua Inglesa no Brasil, sobretudo no contexto da escola pública, ocupa posição estratégica no cenário educacional contemporâneo. Em um mundo globalizado e interconectado, em que a língua inglesa assume o papel de idioma internacional, dominar esse conhecimento pode significar acesso ampliado a informações, oportunidades de trabalho, intercâmbios acadêmicos e inclusão social. No entanto, apesar de sua importância, o ensino de inglês na escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeros obstáculos, que vão desde a falta de recursos didáticos adequados até a formação insuficiente de professores para lidar com as demandas atuais da educação linguística. Segundo Leffa (2016), o ensino de línguas estrangeiras no Brasil historicamente alternou entre métodos tradicionais e comunicativos, refletindo mudanças sociais e políticas.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o inglês passou a ser língua obrigatória no ensino fundamental II e no ensino médio. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), o ensino de inglês deve desenvolver a comunicação intercultural e a formação cidadã. Essa mudança normativa reforça a relevância de se pensar a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas. Contudo, a realidade da maioria das escolas públicas revela um cenário de carência: turmas numerosas, poucas aulas semanais, ausência de materiais autênticos e tecnologias, bem como a permanência de metodologias excessivamente centradas na gramática e na tradução, que, muitas vezes, afastam o estudante da comunicação real em língua estrangeira.

Esse contexto desafia professores, gestores e pesquisadores da área de Letras e Educação a refletirem sobre caminhos possíveis para transformar o ensino de inglês na escola pública em uma prática significativa, inclusiva e promotora de cidadania.

2. Problemática

A principal problemática que norteia este trabalho refere-se à distância entre o

³⁸ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

³⁹ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

papel atribuído ao inglês na BNCC — como língua de comunicação e inserção no mundo globalizado — e a prática efetiva de seu ensino nas escolas públicas brasileiras. Conforme Almeida Filho (2007), as práticas de ensino devem ser orientadas por dimensões comunicativas e significativas, aproximando a língua do contexto real do aluno. Embora a língua inglesa seja reconhecida como ferramenta essencial para a formação dos alunos, a realidade pedagógica apresenta uma série de entraves: escassez de recursos tecnológicos, insuficiência de materiais didáticos contextualizados, turmas superlotadas, formação docente inicial muitas vezes desvinculada da prática real de sala de aula e baixa motivação discente diante de métodos tradicionais.

A problemática central pode ser sintetizada da seguinte forma: como o ensino da Língua Inglesa pode se tornar mais eficaz e significativo no contexto da escola pública brasileira, diante das limitações estruturais e metodológicas existentes?

3. Justificativa

A escolha deste tema justifica-se pela relevância social e acadêmica que o ensino da língua inglesa possui. Em primeiro lugar, porque aprender inglês, na atualidade, não é apenas uma vantagem competitiva, mas um requisito para inserção em diferentes esferas: mercado de trabalho, ciência, cultura e relações internacionais. Negar aos estudantes da escola pública a possibilidade de um ensino de inglês de qualidade significa, em última instância, reforçar desigualdades históricas de acesso ao conhecimento e à cidadania. Segundo Freire (1996), a educação deve promover a autonomia do sujeito e a reflexão crítica sobre a realidade.

Além disso, investigar e propor alternativas para os desafios do ensino de inglês nas escolas públicas contribui diretamente para a formação inicial de professores de Letras, que terão contato com uma realidade plural e complexa. A reflexão sobre metodologias inovadoras, práticas interdisciplinares e formação docente continuada fortalece o papel da universidade como espaço de pesquisa e transformação social, aproximando teoria e prática.

4. Pergunta

- Como o ensino da língua inglesa pode ser ressignificado no contexto da escola pública, de modo a se tornar mais inclusivo, comunicativo e eficaz?

- Quais práticas pedagógicas e metodologias podem contribuir para a superação dos desafios estruturais e didáticos enfrentados por professores de inglês nesse contexto?

5. Objetivos

Objetivo geral: Analisar os principais desafios do ensino da Língua Inglesa na escola pública brasileira e discutir alternativas metodológicas e formativas que favoreçam práticas pedagógicas mais significativas.

Objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no ensino de inglês na rede pública;
- Refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes de inglês;
- Discutir o papel de metodologias ativas e recursos digitais no processo de ensino--aprendizagem;
- Propor caminhos que valorizem a comunicação, a diversidade cultural e a inclusão social no ensino da língua inglesa.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que o ensino da língua inglesa na escola pública pode tornar-se mais eficaz quando associado a metodologias comunicativas e interativas, que valorizem a oralidade, a prática contextualizada e o uso de recursos tecnológicos. Essa perspectiva dialoga com Richards e Rodgers (2014), que enfatizam a importância de abordagens comunicativas e interativas no ensino de línguas.

Outra hipótese é a de que a formação docente, aliada à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, é essencial para superar os entraves estruturais e transformar a experiência do ensino-aprendizagem. Por fim, considera-se que a aproximação entre escola e universidade, por meio de programas como o PIBID, pode criar condições mais favoráveis para a renovação metodológica e didática no ensino de línguas.

7. Conclusão

As análises realizadas apontam que o ensino de inglês na escola pública brasileira, embora indispensável, ainda carece de maior investimento em formação docente, metodologias ativas e recursos adequados. A superação dessa problemática exige políticas públicas consistentes, currículos mais flexíveis e professores capacitados para lidar com os desafios da contemporaneidade.

Conclui-se que, para tornar o ensino da língua inglesa mais inclusivo e significativo, é necessário romper com abordagens tradicionais excessivamente centradas na gramática e adotar práticas que priorizem a comunicação real, o contato com a diversidade cultural e o uso de tecnologias acessíveis. Além disso, a articulação entre universidade e escola, por meio de programas formativos, pode potencializar a

construção de experiências pedagógicas inovadoras, que valorizem o papel do inglês como instrumento de cidadania e inserção social.

8. Metodologia

Este trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. Foram consultados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de autores da área de ensino de línguas, formação docente e educação crítica, como Leffa (2016), Almeida Filho (2007) e Freire (1996).

A pesquisa bibliográfica foi conduzida segundo os princípios metodológicos descritos por Gil (2002), articulando fundamentos teóricos com a análise da realidade educacional, destacando desafios e possíveis alternativas para o ensino da língua inglesa na rede pública.

9. Palavras-chave

Ensino de línguas; escola pública; língua inglesa; formação docente; educação básica.

10. Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: passado, presente e futuro. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

FORMAR-SE PARA O SÉCULO XXI: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DIGITAIS NA DOCÊNCIA

Ingrid de Melo Teixeira⁴⁰

1. Contextualização

A hodiernidade caracteriza-se por profundas transformações tecnológicas que repercutem de maneira significativa nas práticas educacionais, exigindo dos docentes uma constante articulação entre habilidades pedagógicas tradicionais e competências digitais emergentes. Como observa Imbernón (2006), não é possível conceber processos de inovação na educação sem uma redefinição do próprio conceito de profissionalização docente, rompendo com práticas cristalizadas e abrindo espaço para novas perspectivas pedagógicas.

Impõe-se, portanto, um olhar detido e criterioso sobre a formação de professores, posto que estes constituem agentes centrais na mediação do conhecimento e sua inserção no cotidiano escolar. Tal formação, ao mesmo tempo que preserva a experiência acumulada, habilita o docente a ressignificar sua prática, integrando os recursos como instrumentos capazes de potencializar aprendizagens significativas e de responder, com rigor e pertinência, às exigências da sociedade contemporânea.

2. Problemática

Embora a presença das tecnologias na contemporaneidade seja cada vez mais evidente, constata-se que uma parcela significativa do corpo docente ainda enfrenta dificuldades para incorporá-las de modo efetivo à prática pedagógica, sobretudo os profissionais com maior tempo de carreira que, frequentemente, manifestam insegurança diante da exigência de domínio de novas ferramentas, o que pode resultar em resistência à sua utilização e na perpetuação de práticas tradicionais. Tal conjuntura demonstra que a mera disponibilização de recursos tecnológicos não garante, por si só, sua apropriação. Entre os fatores que contribuem para essa lacuna, sobressaem-se a fragilidade da formação inicial, a inexistência de um sistema articulado de formação continuada e a descontinuidade de políticas públicas voltadas à integração das tecnologias digitais no contexto educacional (Laranjeira *et al.*, 1999).

3. Justificativa

Analisar a importância dos saberes digitais na formação docente mostra-

⁴⁰ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

se pertinente, uma vez que a escola, enquanto espaço social, deve acompanhar as transformações da sociedade contemporânea. Perrenoud (2000) adverte que a formação básica não é suficiente para atender às mudanças aceleradas que caracterizam a profissão docente, ressaltando a necessidade de atualização contínua, uma vez que a incorporação destes também transcende a dimensão meramente instrumental ou técnica — trata-se, mormente, de um processo de natureza cultural e social que reconfigura a identidade da instituição escolar e o papel do professor. A aquisição de competências digitais, nesse sentido, não se limita a habilitar o educador para o manejo de ferramentas tecnológicas, mas amplia sua capacidade de dialogar com novas linguagens, práticas comunicativas e modos de interação.

Nascimento (1998) enfatiza que a formação continuada deve ser entendida não apenas como aquisição de novos conhecimentos, mas também como processo de tomada de consciência crítica da própria prática pedagógica.

Compreender os saberes digitais como parte constitutiva da formação docente significa reconhecer a necessidade de integrar competências tecnológicas ao cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, evidencia-se a importância de políticas públicas consistentes, como a Política de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180/2021) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), que buscam fomentar a integração das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem.

4. Pergunta

De que forma os saberes digitais contribuem para a formação e atuação docente na contemporaneidade? Quais desafios se impõem à consolidação de uma prática pedagógica digitalmente competente? Quais estratégias formativas podem favorecer a integração efetiva das tecnologias digitais ao cotidiano escolar, respeitando a experiência prévia dos docentes?

5. Objetivos

Objetivo geral: analisar a relevância dos saberes digitais na formação docente, considerando seus impactos na prática pedagógica e na qualidade do processo de ensino--aprendizagem.

Objetivos específicos: a) Examinar os principais desafios enfrentados pelos professores na incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar;

b) Identificar estratégias formativas que favoreçam a apropriação crítica dos saberes digitais;

c) Refletir sobre a contribuição das competências digitais para a prática pedagógica.

6. Hipótese

Parte-se da conjectura de que a incorporação dos saberes digitais na formação docente potencializa práticas pedagógicas mais inovadoras, interativas e contextualizadas, promovendo aprendizagens significativas, alinhadas às necessidades da sociedade contemporânea. Todavia, para que tal potencial concretize-se, faz-se necessário superar entraves estruturais e formativos, garantindo políticas públicas eficazes, programas de formação continuada consistentes e condições materiais adequadas nas instituições escolares.

7. Conclusão

Os saberes digitais constituem um elemento central para a redefinição da prática pedagógica. Durante a pandemia, ficou evidente que, sem domínio adequado das ferramentas tecnológicas, o professor encontra-se limitado em sua capacidade de ensinar, enquanto os estudantes correm o risco de perder oportunidades significativas de aprendizagem (Dias; Pinto, 2020). Ao mesmo tempo, verificou-se que a formação docente, muitas vezes concebida de forma fragmentada e emergencial, não atende plenamente às exigências atuais.

Faculta-se imprescindível, portanto, compreender a formação digital docente como um processo contínuo, que se estende ao longo dos anos, e não como resposta pontual a situações de crise. Tal formação deve ir além da dimensão técnica, englobando também aspectos reflexivos, críticos e pedagógicos, de modo a habilitar o professor a transformar o potencial das tecnologias em recursos efetivos para a aprendizagem.

8. Metodologia

O presente estudo teve início a partir da observação de fatos ocorridos no cotidiano escolar e acadêmico, os quais evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos docentes na incorporação das tecnologias digitais à prática pedagógica. A partir dessas constatações empíricas, procedeu-se à investigação teórica mediante pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreender os saberes digitais como competência central na formação docente. Foram consultados autores clássicos e contemporâneos que discutem a profissionalização docente, as competências digitais e os desafios da integração tecnológica no ensino, incluindo Perrenoud (2000), Imbernón (2006) e Dias e Pinto (2020), assim como documentos oficiais que tratam da política educacional brasileira na área digital. Esta abordagem metodológica permitiu articular a percepção prática da realidade escolar com fundamentos teóricos consolidados, possibilitando uma análise crítica e aprofundada sobre os impactos dos saberes digitais

na formação e atuação docente.

9. Palavras-chave

Formação docente; saberes digitais; tecnologias; práticas pedagógicas.

10. Referências

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14180.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital; e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 9, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545–554, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>. Acesso em: 10 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LARANJEIRA, Maria Inês. *et al.* Referências para a formação de professores. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do educador e avaliação educacional.** Vol. 2. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In:* CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIBID E O ENSINO COMUNICATIVO DO INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DO INGLÊS

Gabriel Pereira⁴¹

Witória de Oliveira e Gonçalves⁴²

1. Contextualização

O ensino da Língua Inglesa em escolas públicas brasileiras ainda enfrenta diversas dificuldades, como a limitação de recursos, carga horária reduzida, falta de formação continuada dos docentes e materiais didáticos eficazes. Diante disso, muitos alunos não conseguem ter um bom desempenho nas habilidades de comunicação oral para o uso real da língua, o que torna este processo desmotivador e frustrante.

Laura Miccoli (2007) evidencia que a falta do contato com o idioma fora do ambiente escolar pode ser um desafio também, pois, muitas vezes, as aulas limitam-se ao ensino de normas e não à prática da conversação e compreensão auditiva. O conhecimento da Língua Inglesa deve ser um entrosamento constante do aluno com a língua, sendo, assim, uma forma de o discente adquirir práticas e métodos que possam facilitar esse processo de aquisição.

A abordagem comunicativa surge como uma metodologia ativa para o ensino da língua, tornando este processo mais interativo, ou seja, para sua aplicação exige preparo do professor, sensibilidade e planejamento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promove uma grande política pública, importante na formação de professores de Inglês. Sendo assim, ao inserir o licenciando na realidade de uma sala de aula o programa permite que o futuro docente vivencie os desafios da prática do ensino do Inglês e experimente estratégias didáticas inclusivas e eficazes.

2. Problemática

A abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras é extremamente eficaz, porém sua implementação em escolas públicas é totalmente limitada por diversos fatores. Nesse cenário, o PIBID torna-se uma política pública que visa aproximar o futuro do professor da realidade da sala de aula, ou seja, é necessário investigar até que ponto essa vivência contribui para a compreensão e a aplicação da abordagem comunicativa do Inglês. Dessa forma, a questão norteadora é: Em

⁴¹ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

⁴² Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

que medida a participação de licenciandos do PIBID colabora nas práticas de ensino comunicativo do Inglês em sala de aula?

3. Justificativa

O ensino da Língua Inglesa em escolas públicas no Brasil é bem limitado; diante disso, a abordagem comunicativa destaca-se como uma metodologia que prioriza a interação e o uso real da língua, tornando o ensino eficaz e significativo.

O PIBID, ao inserir o bolsista da prática docente ainda durante sua formação inicial, promove uma interação entre teoria e prática. Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a participação pode contribuir para formação de professores mais preparados para aplicar o ensino comunicativo do inglês de forma crítica, reflexiva e contextualizada para os alunos de escola pública.

4. Pergunta

De que forma a participação do PIBID contribui com a formação do futuro docente para que compreendam e apliquem a abordagem comunicativa do Inglês?

5. Objetivos

Objetivo geral: Analisar as contribuições da participação no PIBID para aplicação do ensino comunicativo do Inglês em escolas públicas.

Objetivos específicos: 1- Identificar as estratégias comunicativas utilizadas pelos bolsistas em sala de aula;

2- Refletir sobre os impactos da abordagem comunicativa no engajamento e aprendizagem dos alunos.

6. Hipóteses

Mediante o desafio do aluno pela falta de contato com a língua em um ambiente externo a sala de aula, Paiva (2005) afirma que a linguagem como gênero no ensino de línguas estrangeiras é o caminho adequado para a aquisição, isto é, o consumo de filmes, jogos, vídeos no idioma da Língua Inglesa, auxiliam o aluno a compreender a linguagem, sendo assim, o discente aprende a língua de forma externa sem se prender somente a gramática da língua. A pesquisa nos leva a refletir em cerca das seguintes hipóteses:

1- Uso de recursos acessíveis: Incentivar o uso de materiais simples e acessíveis (músicas, vídeos, jogos) que estimulem o uso real da língua em sala;

2- Capacitação continuada: Promover encontros, oficinas, minicursos de formação entre os bolsistas e professores supervisores a fim de discutir a abordagem comunicativa do inglês;

3- Criação de materiais didáticos: Incentivar os bolsistas a produzirem materiais didáticos de acordo com o nível linguístico dos alunos e os interesses dos alunos.

7. Conclusão

As pesquisas consultadas permitem-nos refletir acerca dos obstáculos apontados. Diante disso, esta pesquisa evidenciou que a participação no PIBID contribui significativamente na formação de futuros docentes de Língua Inglesa. Ao vivenciar os desafios e dificuldades de uma sala de aula, os licenciandos têm a oportunidade de experimentar essa vivência e aplicar novas práticas metodológicas interativas e centralizadas na comunicação.

De acordo com Paiva (2005), a abordagem comunicativa representa uma alternativa metodológica para o ensino do Inglês porque prioriza o desenvolvimento real da competência comunicativa do discente em sala de aula.

Nota-se que sua aplicação em escolas públicas enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, turmas numerosas e o ensino centrado na gramática do idioma.

Miccoli (2007) observa que não é impossível a compreensão no processo de aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula, mas que é essencial rigor aos procedimentos ao ensino seja confiável e eficaz. Dessa forma, é necessário metodologias de ensino ativas para que este processo de aprendizagem seja produtivo, adotando meios interativos, sociais e dinâmicos.

Montezor e Silva (2009) apontam que a Língua Estrangeira não é complexa por ser diferente da língua materna, entretanto afirma que aulas de Inglês devem ser ministradas de forma que o aluno sinta que pode adquiri-la sem medos e frustrações.

Em sala de aula, os discentes sentem-se acudados e frustrados por não conseguirem participar da aula e da atividade para desenvolver a habilidade de comunicação.

Neste trabalho foi possível perceber que a vivência do PIBID possibilita ao licenciando refletir sobre essas dificuldades e buscar soluções práticas, ou seja, a experiência permite ao futuro professor ter um olhar mais sensível, crítico e criativo para adaptar a abordagem às condições reais em uma escola pública para o ensino da Língua Inglesa.

8. Metodologia

A metodologia utilizada foi a leitura de artigos que explicam o processo de

aquisição da Língua Inglesa, promovendo uma compreensão desse percurso; discussão fundamentada com os integrantes do grupo sobre as principais características do percurso do estudante ao ser inserido em um processo de desenvolvimento da abordagem comunicativa, a observação crítica e reflexiva das aulas da sala de uma 9º ano de uma escola estadual em Santos e a aplicação de uma dinâmica interativa sobre os conectores de adição e contraste, porém, a turma evidenciou extrema dificuldade de pronunciar os conectores e de utilizá-los.

Os alunos demonstraram um medo excessivo ao se depararem com a possibilidade de ter de usar a abordagem comunicativa para pronunciar os tópicos da atividade. Diante disso, criamos um bingo para que se tornasse uma atividade proveitosa e que os estudantes interagissem com a atividade proposta, com direito à premiação no final da dinâmica o que fez essa atividade tornar-se dinâmica e interativa com o uso real da língua.

9. Palavras-chaves

Abordagem; língua inglesa; inglês; língua; professor e docente.

10. Referências

MICCOLI, L. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de estudos da Linguagem**, Minas Gerais: UFMG, 2007, v. 15, nº 1, p. 198- 224. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2446/2400>. Acesso em: 2. out. 2025.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, Alexandre Batista da. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda: UniFOA, ano IV, n. 10, agosto. 2009. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/974/865>. Acesso em: 2 out. 2025.

PAIVA, V. L. M. O de. Linguagem, Gênero e Aprendizagem de Língua Inglesa. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Santa Maria: UFSM, 2005. Disponível em: www.veramenezes.com. Acesso em: 02. out. 2025

**TEMÁTICA:
ALFABETIZAÇÃO E
MULTILETRAMENTO**

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE NO PIBID

Camila de Lima Mendes⁴³

Lúcia Verônica Ribeiro Braga⁴⁴

Maria Clara Passos Ramalho⁴⁵

Talita Dias de Deus⁴⁶

1. Contextualização

O presente resumo tem como base as vivências de alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que, em diferentes contextos escolares, usufruem ativamente dos conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade em suas aulas. Destaca como essas abordagens impactam o desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, exercitando os saberes de Vygotsky e Paulo Freire a fim de reforçar o compromisso com uma práxis educativa voltada à formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de interagir ativamente em diferentes contextos sociais e culturais.

O conceito dos Multiletramentos surge como uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade cultural e linguística, bem como a multiplicidade de canais e meios de comunicação. Roxane Rojo (2012) destaca a importância de incorporar gêneros textuais multimodais nas práticas pedagógicas escolares, defendendo a necessidade de adequar a escola à sociedade contemporânea e globalizada, enquanto a interdisciplinaridade é entendida como uma forma de prática em sala de aula em que se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas, sendo responsabilizada do docente compreender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento e uni-las para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado (Bonatto *et al.*, 2012). Ambos os conceitos têm ganhado espaço no debate educacional contemporâneo por sua capacidade de ampliar as formas de leitura e escrita, bem como de integrar saberes diversos no processo de alfabetização.

Guiadas pela teoria sociointeracionista de Vygotsky, Lúria e Leontiev (2010), as Pibidianas entendem que a interação social é a base do desenvolvimento humano. Destacando as duas perspectivas diferentes em que o resumo é orientado, conside-

⁴³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁴⁴ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁴⁵ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁴⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

rando que duas alunas desenvolvem atividades em uma turma do 1º ano, enquanto a outra dupla desenvolve atividades com uma turma do 5º ano, ambas em escolas municipais, simultaneamente enfatizam a importância das trocas sociais e culturais no desenvolvimento da criança. Usufruindo de práticas pedagógicas parecidas, as discentes, ao planejarem suas aulas, levam em consideração as especificidades de cada aluno, sempre contextualizando os conteúdos com a realidade da turma, tomando que não existe a crença de que ler e escrever são apenas capacidades de codificar e decodificar símbolos, mas entendendo que a criança deve atribuir sentido e significado aos objetos, ao mesmo tempo que lê e escreve (Salazar, 2022).

2. Problemática

Prática desenvolvida apenas pelas alunas bolsistas, os multiletramentos e a interdisciplinaridade não estão presentes no dia a dia dos educandos, sendo práticas não desenvolvidas pelas professoras regentes das turmas. Causando nos educandos uma maior dificuldade no processo de alfabetização, leitura e interpretação textual, além de, diagnosticado pelas duplas, uma inaptidão ao escrever de maneira crítica, por não terem repertório. Sendo ricos em cultura e saberes, os educandos são fadados a desenvolver atividades de repetição, que não estimulam o pensamento crítico e não fazem uso de meios multimodais, limitando a aprendizagem dos alunos.

Vivemos em uma sociedade que visa lucro e ainda nos encontramos com uma educação bancária, em que educadores, quando negam seus educandos como sujeitos, contribuem para a massa homogênea e padronizada de produção capitalista, mantendo o *status quo* (Brighente, Mesquida, 2016). Assim, as professoras regentes das turmas muitas vezes não têm a chance de “nadar contra a maré”, considerando que não enxergam a possibilidade ir contra o que a escola e o sistema propõem.

3. Justificativa

Este resumo justifica-se pela ausência de práticas de multiletramentos e interdisciplinaridade no cotidiano das turmas acompanhadas, já que essas propostas são desenvolvidas apenas pelas alunas bolsistas do Pibid. Essa lacuna tem causado dificuldades no processo de alfabetização, leitura e escrita dos educandos, que acabam limitados a atividades repetitivas e pouco significativas.

Analisando esse cenário, percebe-se a permanência de um modelo bancário de ensino, criticado por Freire (1987), no qual os estudantes são tratados como receptores passivos e não como sujeitos ativos da aprendizagem. Contudo, ao incorporar práticas de multiletramentos e de interdisciplinaridade, amplia-se a possibilidade de uma formação crítica e criativa.

Portanto, a teoria sociointeracionista reforça a importância da interação social

no desenvolvimento, mostrando que a aprendizagem fortalece-se nas trocas entre sujeitos. Assim, fundamentado em Freire e Vygotsky, este trabalho busca evidenciar a relevância de propostas pedagógicas que superem a repetição mecânica, valorizem a cultura dos educandos e promovam o protagonismo discente.

4. Pergunta

Nesse sentido, emergem algumas indagações que orientam este estudo: de que forma as práticas de multiletramentos e interdisciplinaridade podem contribuir para o processo de alfabetização de crianças do 1º e 5º ano? Quais impactos essas práticas podem gerar no desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico dos estudantes?

5. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma a pluralidade presente na trajetória do Pibid pode contribuir para a alfabetização dos alunos. Especificamente, busca-se compreender como as ações desenvolvidas no programa permitem a integração de diferentes elementos do processo educativo, promovendo aprendizagens mais inclusivas e significativas para os estudantes em fase inicial de escolarização, bem como analisar de que maneira tais ações podem fortalecer a aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar os resultados no campo da alfabetização.

6. Hipótese

Parte-se da hipótese de que a diversidade de abordagens e experiências no âmbito do Pibid tem potencial para ressignificar o processo de alfabetização, tornando-o mais contextualizado e conectado às realidades socioculturais dos alunos. Acredita-se que a atuação do programa favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais, ampliando suas formas de expressão e compreensão.

Outra hipótese é de que a pluralidade de experiências e recursos promovidos podem ser um fator determinante para tornar o ensino mais inclusivo e adaptado às diversas necessidades dos alunos. Supõe-se que o contato com diferentes formas de atuação e a formação dos bolsistas contribua para melhoria dos índices de alfabetização e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

7. Conclusão

Compreendeu-se como as ações desenvolvidas pelo Pibid contribuem para o

processo educativo, promovendo um desenvolvimento significativo. Observando os Diários de Bordo, foi visto que o uso de outros meios de comunicação para leitura e atividades impactou positivamente os alunos. Ao utilizar os multiletramentos e a interdisciplinaridade nas salas do 1º e 5º ano, as crianças puderam ver que as atividades podem ir além de exercícios de repetição e mostraram-se mais entusiasmadas a participar e aprender.

Analizando de que maneira essas ações fortalecem a aprendizagem dos alunos na alfabetização, observou-se que a interdisciplinaridade junto aos multiletramentos nas aulas têm grande impacto no aprendizado. No 1º ano observou-se uma melhora no aprendizado e a evolução crítica em relação a assuntos desconhecidos. Bem como no 5º ano que as crianças foram expostas a temas que estimulavam o pensamento crítico e a escrita ativa.

Assim, conclui-se que a pluralidade presente no Pibid contribui significativamente para o processo de aprendizagem e alfabetização, revertendo parte do cenário da educação bancária e tecnicista e promovendo um fortalecimento no ensino-aprendizagem dos alunos. Além de confirmar as hipóteses levantadas de que a diversidade de abordagens e experiências no âmbito do Pibid tem potencial para ressignificar o processo de alfabetização e que a pluralidade de experiências e recursos promovidos pelo programa pode ser um fator determinante para tornar o ensino mais inclusivo e adaptado às diversas necessidades dos alunos.

Portanto, essa pesquisa evidencia que as práticas realizadas a partir do uso de multiletramentos e interdisciplinaridade tem grande impacto na aprendizagem dos alunos contribuindo para estimular as crianças a aprenderem, além de ensiná-las que o aprendizado vai além de tarefas de repetição. Também revela que essas ações trazem significado para a aprendizagem no âmbito da leitura e escrita, auxiliando na formação de sujeitos críticos.

8. Metodologia

A metodologia caracteriza-se como relato de experiência e tem como base a atuação das bolsistas do Pibid em escolas Municipais de Santos, no período de março a agosto de 2025. Fundamentada nas experiências das pibidianas e nos pensamentos de Rojo (2012), Vygotsky (2010) e Freire (1987), o resumo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os desafios encontrados durante esse período. Para isso, foram utilizados os Diários de bordo escritos pelas autoras e artigos e teses encontrados em plataformas como Google acadêmico e SciElo.

9. Palavras-chave

Multiletramentos; interdisciplinaridade; alfabetização; Pibid; práxis pedagógica.

10. Referências

BONATTO, Andréia *et al.* **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2023. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALAZAR, Elineude Cruz de Assunção. **A concepção sóciointeracionista: uma abordagem no processo de alfabetização**. 2022. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Pitágoras, São Luís, 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

ALFABETIZAÇÃO E CULTURA DIGITAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS NO PIBID

Ana Beatriz Andrade de Sá⁴⁷

Renata Pereira Zerbinatti⁴⁸

Mayara de Fátima Gois Rocha⁴⁹

Mariana Dias de Mello⁵⁰

1. Contextualização

A pesquisa elaborada tem contexto prático no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Santos, com a realização de atividades que integram alfabetização e multiletramento.

A alfabetização, nesse contexto, corresponde ao processo pelo qual a criança aprende a codificar e decodificar a língua escrita, adquirindo sistematicamente as habilidades de leitura e de escrita (Soares, 2000). Esse processo, que se consolida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui a base para a continuidade da formação acadêmica e para a inserção social do estudante. Ainda que muitas crianças tenham contato prévio com a linguagem escrita na Educação Infantil, é nesse período que a alfabetização assume papel central, sendo entendida não apenas como um requisito escolar, mas como um direito fundamental de acesso ao conhecimento, com base em Ferreiro (1995).

Com o avanço das tecnologias digitais e as transformações sociais, tornou-se necessário repensar as práticas de ensino da língua. (Brasil, 2018). Foi nesse contexto que surgiu o conceito de multiletramentos, elaborado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, no manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Considerando que, no Brasil, as orientações oficiais alinham-se com os estudos citados acima (Brasil, 2018), pesquisadores como Rojo (2013) destacam que a escola deveria contemplar tanto a multiplicidade cultural quanto a multiplicidade semiótica, ou seja, a diversidade de culturas e de formas de linguagem (escrita, oral, visual, sonora, digital, gestual, entre outras) que circulam na sociedade (Brasil, 2018).

⁴⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁴⁸ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁴⁹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁵⁰ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

Nessas circunstâncias, por meio do Pibid, a partir das atividades desenvolvidas, os alunos construíram esses significados, ampliando suas competências comunicativas, cognitivas e culturais. Essa abordagem evidencia que a alfabetização, aliada ao multiletramento, permite que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, tanto no domínio do texto impresso quanto na interação com as múltiplas linguagens do cotidiano, promovendo aprendizagens significativas e preparando-as para uma participação crítica e consciente na sociedade (Brasil, 2018). Importante ressaltar que o reconhecimento dessas novas linguagens não elimina o valor do texto impresso, como os livros de literatura infantil, cadernos e materiais gráficos, que continuam essenciais para a alfabetização. O que se propõe é uma ampliação: somar ao impresso outras linguagens e recursos, tornando o processo de aprender a ler e escrever mais significativo e conectado à realidade cultural e tecnológica vivida pelas crianças (Pinheiro, 2021).

2. Problematização

Apesar da relevância do conceito de multiletramentos e de sua consolidação no campo acadêmico, sua efetiva implementação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda enfrenta grandes desafios (Freitas, 2010). Muitos professores, por falta de formação adequada ou de recursos pedagógicos, acabam restringindo o ensino da leitura e da escrita ao modelo tradicional, centrado exclusivamente no texto impresso. Embora este seja indispensável, limitar a alfabetização apenas a ele ignora a multiplicidade de linguagens que as crianças já vivenciam fora da escola — como as digitais, visuais, sonoras, orais e gestuais (Pinheiro, 2021).

Conforme destacam Rojo, Karlo-Gomes e Silva (2022), é necessário que a escola reconheça a diversidade cultural e as novas formas de comunicação trazidas pela sociedade digitalizada. No entanto, observa-se que, na prática pedagógica, muitas vezes persiste uma lacuna entre teoria e ação: os docentes reconhecem a importância dos multiletramentos, mas têm dificuldade em incorporá-los de forma planejada e crítica ao processo de alfabetização Beretta e Casagrande (2021)

3. Justificativa

A contemporaneidade exige que a educação vá além do ensino tradicional da leitura e da escrita, incorporando múltiplas linguagens e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização precisa dialogar com a cultura digital, permitindo que os alunos compreendam, interpretem e produzam significados em diferentes formatos, como imagens, sons, vídeos e mídias digitais.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de investigar e propor práticas peda-

gógicas que articulem alfabetização e cultura digital, considerando que o acesso às tecnologias influencia diretamente a maneira como as crianças constroem conhecimentos e expressam-se. Ao explorar atividades lúdicas, sensoriais e digitais, torna-se possível promover aprendizagens significativas, ampliar o engajamento dos alunos e desenvolver competências comunicativas e cognitivas essenciais para a vida escolar e social. Nesse contexto, as vivências obtidas por meio do PIBID reforçam a importância dessa articulação entre alfabetização e cultura digital, visto que, em sala de aula, observamos como o uso de recursos tecnológicos e atividades lúdicas instigam a participação dos alunos, estimulando a criatividade e tornando o processo de aprendizagem mais significativo, pois se relaciona com algo tangível e presente na vida das crianças.

Além disso, a pesquisa contribui para o debate sobre o papel da escola na formação de leitores e escritores críticos, capazes de dialogar com a diversidade de linguagens do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Rojo (2019) ressalta que os multiletramentos expandem as possibilidades de leitura e escrita, pois articulam a alfabetização tradicional às novas práticas sociais mediadas pela tecnologia. De forma complementar, Beretta e Casagrande (2021) afirmam que a proposta dos multiletramentos, ao integrar diferentes modalidades e temáticas, possibilita a participação ativa dos alunos em práticas letradas, favorecendo a criticidade, a autonomia e a construção de valores.

Portanto, este estudo mostra-se relevante por oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de uma pedagogia que acompanhe a evolução da cultura digital, preparando as crianças para atuarem de modo ativo, consciente e criativo em distintos contextos sociais e tecnológicos.

4. Pergunta

Como o docente pode articular às múltiplas linguagens no processo de alfabetização, sem que seja superficial ou comprometa o aprendizado do sistema de escrita?

Em decorrência, de que maneira a integração efetiva das múltiplas linguagens contribui para o processo de ensino-aprendizagem?

5. Objetivo

Analisar a articulação entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento dos multiletramentos. Especificamente: propor e fundamentar estratégias pedagógicas que integrem criticamente o domínio da escrita e o uso de múltiplas linguagens, incluindo recursos digitais, nas práticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6. Hipótese

O multiletramento, como prática pedagógica em conjunto com a alfabetização, favorece a formação de indivíduos críticos e ativos. Essa experiência de múltiplas linguagens possibilita a adaptação a diversos contextos comunicativos, permitindo que o aluno desenvolva habilidades para ler, escrever e interpretar em diferentes ambientes e situações. Além disso, a ausência dessa integração fortalece práticas que são descontextualizadas e, sem muita eficácia, restringindo o estudante a uma visão limitada de papel e lápis ou apenas leitura e escrita, e se contrapõe à realidade que ele encontra na sociedade contemporânea.

7. Conclusão

A alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental deve ser pensada de forma ampla, unindo o aprendizado do sistema alfabético à leitura e produção de diferentes linguagens. Isso contribui para que os alunos não apenas decodifiquem palavras, mas também consigam interpretar e dar sentido ao que leem e produzem em seu cotidiano.

Cabe à escola e ao professor o planejamento de atividades que envolvam recursos variados (como histórias, músicas, jogos e tecnologias digitais), tornando o processo de aprender mais rico e prazeroso. Dessa forma, alfabetização e o multiletramento caminham juntos, preparando as crianças para se tornarem sujeitos ativos, críticos e criativos na sociedade.

8. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo sido desenvolvido no contexto prático do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

O percurso metodológico seguiu o método dedutivo, que orientou a análise desde a teoria consolidada até a observação das práticas em campo. O embasamento teórico foi obtido por meio de uma Revisão Bibliográfica, conforme as diretrizes propostas por Gil (2020) com buscas realizadas nas plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico. Este procedimento permitiu selecionar o *corpus* de artigos, livros, teses e dissertações que subsidiaram a análise da articulação entre alfabetização e multiletramento, bem como a proposição de estratégias didáticas que integram o domínio da escrita e as múltiplas linguagens.

9. Palavras-chave

Alfabetização; multiletramentos; PIBID; Pedagogia; aprendizagem.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/>. Acesso em: 26 set. 2025.

BERETTA, Gabrieli de Liz; CASAGRANDE, Samira. Multiletramentos como estratégia de ensino nos anos iniciais. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 3, p. 106-120, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/saberespedagogicos>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOOD-MAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev, Belo Horizonte**, vol. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/48899027/Como_Elaborar_Projetos_De_Pesquisa_6a_Ed_GIL. Acesso em: 26. set. 2025.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Especialização em Alfabetização e Multiletramentos: Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita**. 2.ed. Fortaleza: EdUece, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/921303/2/Livro%20-%20Multiletramentos%20e%20Aquisic%CC%A7a%CC%83o%20da%20Leitura%20e%20da%20Escrita.pdf>. Acesso em: 26. set. 2025.

ROJO, Roxane; KARLO-GOMES, Geam; SILVA, Ana Márcia dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1998>. Acesso em: 2 out. 2025.

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1998>. Acesso em: 2 out. 2025.

SOARES. Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ALFABETIZAÇÃO E EMOÇÕES: CONSTRUINDO PONTES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Jiullinie Fadernelly Duarte de Freitas⁵¹

Keila Regina dos Santos⁵²

1. Contextualização

Este relato tem como um de seus objetivos detalhar as experiências práticas e reflexivas vivenciadas por duas licenciandas do curso de Pedagogia, da Universidade Católica de Santos, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante o primeiro semestre do ano de 2025. O PIBID cumpriu seu papel fundamental de proporcionar às futuras pedagogas uma imersão muito significativa no ambiente escolar, transformando o conhecimento teórico em ação pedagógica efetiva. A intervenção centrou-se em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de Santos, U. M. E. Profª Maria de Lourdes Borges Bernal, sendo esta etapa de iniciação à educação fundamental um período crucial para a consolidação da alfabetização e do letramento.

Reconhecendo a interconexão entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento emocional, as pibidianas elaboraram um projeto didático que uniu o desenvolvimento socioemocional e a alfabetização de forma lúdica por meio da literatura infantil. A gestão do espaço também foi adaptativa. As metodologias aplicadas pautaram-se nas contribuições de Paulo Freire (1997), defendendo que o processo educativo deve basear-se partindo da realidade na qual o aluno está inserido, para além da sala de aula, para gerar sentido e possibilitar uma melhor aquisição de conhecimento.

O Projeto “Alfabetização e Emoções: Construindo Pontes para o Desenvolvimento Integral” desenvolveu-se partindo das leituras semanais da coletânea “Sentimentos”, de Fabio Gonçalves Ferreira (1997), que se tornou o eixo principal das aulas, integrando o processo de alfabetização funcional e desenvolvimento de inteligência emocional. A coletânea em questão dispõe de dez livros, abordando cada livro um sentimento diferente, mas interconectando uma história à outra. As histórias estão tituladas como: Vergonha, Ciúme, Solidão, Saudade, Medo, Alegria, Tristeza, Ansiedade, Raiva e Amor.

⁵¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁵² Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

2. Problemática

Após o processo de observação diagnóstica inicial, que teve duração em torno de um mês, revelou-se uma turma bastante diversa, com alguns desafios de concentração e comportamento social. A turma incluía alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com laudo e em investigação, demandando uma abordagem que fosse inerentemente inclusiva e adaptativa. Reconhecendo a interconexão entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento emocional, as pibidianas elaboraram um projeto didático que uniu o desenvolvimento socioemocional e a alfabetização de forma lúdica por meio da literatura infantil. A gestão do espaço também foi adaptativa.

3. Justificativa

A importância deste estudo reside na necessidade de promover práticas pedagógicas que considerem o aspecto emocional na alfabetização, sobretudo em turmas conformadas por alunos com diversidade de necessidades, incluindo aqueles com TEA. Integrar emoções ao ensino potencializa o engajamento, favorece a inclusão e contribui para o crescimento emocional e cognitivo das crianças, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral.

4. Pergunta

Como a utilização de atividades lúdicas e literatura infantil na abordagem de emoções influencia o processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental?

5. Objetivo

Analisar as metodologias que promovem a integração entre emoções e alfabetização.

Investigar o impacto dessas metodologias no desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

Propor práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento integral em sala de aula a partir do trabalho com emoções.

6. Hipótese

A implementação de atividades que abordam emoções, por meio de literatura infantil e recursos lúdicos, pode melhorar o envolvimento, o entendimento emocional e a aprendizagem de crianças no início do processo de alfabetização, contribuindo

do para uma formação mais inclusiva e humanizada.

7. Conclusão

A integração de emoções no processo de alfabetização, quando realizada de forma lúdica, contextualizada e continuada, demonstra-se eficaz para promover o desenvolvimento emocional e cognitivo, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e integral.

A prática pedagógica baseada em literatura e atividades afetivas fortalece vínculos emocionais positivamente e valoriza a singularidade de cada aluno.

8. Metodologia

Pesquisa documental, revisão de literatura e estudo de caso, com análise das atividades realizadas por futuras docentes em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, durante a implementação do projeto pedagógico com foco na alfabetização a partir da temática de sentimentos e emoções.

9. Palavras-chave:

Alfabetização; emoções; educação inclusiva; literatura infantil; desenvolvimento emocional.

10. Referências

FERREIRA, Fabio Gonçalves. **Sentimentos**. Santos: editora CEDIC, 2019.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/f57055aa-f92d-4702-b2d4-c3b59e90e161/content>. Acesso em: 29 out. 2025.

EDUCAÇÃO, VULNERABILIDADE SOCIAL E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: DESAFIOS À PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Ana Alice Lovato Dias⁵³
Caroline Albino de Souza⁵⁴
Luiza dos Santos Coelho⁵⁵*

1. Contextualização

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a doutrina da proteção integral em seu art. 227, elevou a criança e o adolescente à condição de sujeitos de direitos, impondo à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de assegurar-lhes, com absoluta prioridade, dessa forma garantindo a eles uma proteção completa. Nesse contexto, o direito à educação, detalhado nos art. 53 a 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é fundamental, pois é a partir da alfabetização e do multiletramento que crianças e adolescentes podem se desenvolver plenamente. Nesse sentido, explica a professora e pesquisadora Dra. Máira Zapater (2025, p. 58):

O princípio da proteção integral consiste na consideração de crianças e adolescentes como pessoas em peculiar condição de desenvolvimento, a quem se atribui a qualidade de sujeitos de Direito, independentemente de exposição a situação de risco ou de eventual conflito com a lei. Esta qualidade os torna titulares de direitos tais como a vida, a liberdade, a segurança, a saúde, a educação e todos os outros direitos fundamentais individuais e sociais, como todas as demais pessoas.

Todavia, a efetivação dessa proteção encontra-se comprometida por desafios estruturais e sociais persistentes, uma vez que, ao se analisar a realidade que muitos jovens enfrentam, tais como a desigualdade socioeconômica, a precarização das políticas públicas e a falta de oportunidades, observa-se que o acesso a uma educação de qualidade torna-se desafiador.

Dessa forma, ao se restringir de certa forma o acesso à educação de qualidade, não apenas perpetuam a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, mas também se tornam visíveis elementos de risco para o ingresso e a reincidência no sistema socioeducativo, o qual prevê a aplicação de medidas socioeducativas que buscam responsabilizar de forma pedagógica e promover sua reintegração social.

⁵³ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

⁵⁴ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

⁵⁵ Graduanda em Direito na Universidade Católica de Santos.

Assim, analisar-se-á a alfabetização e o multiletramento como mecanismos de efetivação da proteção integral, atuando diretamente na prevenção de riscos sociais e na redução da reincidência infracional.

2. Problematização

É de se referir que a problemática explorada no presente trabalho baseia-se no problema da escolarização deficiente e do analfabetismo funcional de adolescentes em conflito com a lei, podendo, então, compreender-se como manifestação da falência de um sistema social que não cumpre com seu dever protetivo e de absoluta prioridade.

3. Justificativa

Em razão de todo o exposto, é indubitável exprimir a importância da pauta esmiuçada, uma vez que, ao observar o não investimento na educação como política de Estado mais eficaz para a emancipação cidadã desses jovens, rompendo o ciclo de exclusão e de ingresso ao sistema socioeducativo, percebe-se que tal proteção integral e de caráter prioritário absoluto da criança e do adolescente disposta no texto constitucional não está sendo devidamente observada e executada, necessitando-se de atenção e correção estatal.

4. Pergunta

De que forma a educação pode ser considerada o principal mecanismo de efetivação da proteção integral e de prevenção da reincidência no sistema socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei?

5. Objetivo

Analisar, à luz da doutrina da proteção integral consagrada no art. 227 da Constituição Federal e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o papel da educação, em especial a alfabetização, como instrumento de concretização de direitos fundamentais e de prevenção da reincidência infracional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Dessa forma, busca-se a correlação entre a vulnerabilidade social e exclusão educacional, bem como a insuficiência das políticas públicas enquanto fatores de violação ao dever estatal de assegurar a proteção integral.

6. Hipótese

Parte-se da hipótese de que a concretização da proteção integral somente se efetiva com o fortalecimento do direito à educação como política pública prioritária. Considera-se, ainda, que a exclusão educacional e o analfabetismo funcional constituem fatores determinantes da vulnerabilidade social, favorecendo o ingresso na reincidência de adolescentes em conflito com a lei, revelando que as políticas públicas, embora previstas no ordenamento jurídico, mostram-se insuficientes para assegurar a igualdade de oportunidades.

Todavia, reconhece-se que o principal desafio para a concretização desse direito reside na superação de desigualdades estruturais e na destinação de recursos, de modo que a proteção integral não permaneça apenas no plano teórico. Nesse sentido, admite-se que a efetividade exige corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado, a fim de garantir a permanência escolar e a formação de vínculos sociais. Desse modo, a educação, em especial a alfabetização e o multiletramento, apresenta-se como instrumentos capazes de romper o ciclo de exclusão, reduzir a reincidência infracional e assegurar às crianças e adolescentes vulnerabilizados a concretização do princípio constitucional da proteção integral.

7. Conclusão

O presente estudo demonstra que a proteção integral só se concretiza com a garantia do direito à educação. A pesquisa evidenciou que os desafios sociais e estruturais, como a desigualdade e a precarização das políticas públicas, são as verdadeiras raízes da vulnerabilidade, que resultam na exclusão educacional e, em muitos casos, no ingresso e na reincidência no sistema socioeducativo.

A análise reforça a tese de que a educação não deve ser vista apenas como um simples direito, mas como a ferramenta mais eficaz de prevenção e ressocialização. Para que a proteção integral seja uma realidade e não apenas um conceito jurídico, é necessário que o estado e a sociedade invistam em políticas educacionais a fim de combater a desigualdade estrutural, priorizando o acesso à educação de qualidade para todos.

Este trabalho serve como base teórica para a criação de um material com a finalidade de conscientizar os jovens sobre a importância do conhecimento. O objetivo é capacitá-los para exercerem seus direitos e construir um futuro digno, rompendo o ciclo de exclusão imposto pela sociedade. O verdadeiro dever de proteção é garantir que cada jovem tenha as ferramentas necessárias para prosperar.

8. Metodologia

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa e exploratória fundamentada na análise bibliográfica e documental. Foram utilizadas como principais referências a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de doutrinas e pesquisas acadêmicas que tratam da proteção integral, do direito à educação, da vulnerabilidade social e das medidas socioeducativas.

O estudo busca relacionar as leis e instrumentos jurídicos com a realidade vivida por adolescentes em conflito com a lei, destacando os desafios sociais e estruturais que impactam a efetivação do direito à educação. Desta forma, a análise desenvolve-se a partir da relação entre vulnerabilidade social, exclusão educacional e reincidência infracional, permitindo compreender as políticas públicas enquanto instrumentos de promoção da cidadania e prevenção de riscos, bem como diminuição da reincidência.

9. Palavras-chave

Educação; medidas socioeducativas; proteção integral; adolescente em conflito com a Lei; exclusão educacional.

10. Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

ZAPATER, Maira. **Direito da criança e do adolescente**. 3. ed. São Paulo: SaraivaJus, 2025.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO LÓCUS DE CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Markiel Pietro Cavalcanti Salani⁵⁶

1. Contextualização

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública voltada à formação inicial de professores, aproximando a universidade da escola básica. No campo da alfabetização, o PIBID constitui um espaço privilegiado de conhecimento teórico--prático, permitindo que os bolsistas experimentem, reflitam e reelaborem estratégias pedagógicas fundamentadas nas teorias de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização é compreendida não apenas como o processo de aquisição do código escrito, mas como prática social que demanda metodologias ativas, sensíveis à realidade do estudante e às orientações da BNCC.

No âmbito do curso de Pedagogia, no subprojeto de Alfabetização e Letramento, com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em quatro escolas municipais de Santos/SP, que demonstram contextos sociais distintos convergindo em práticas mais efetivas e reflexivas para cada um deles, o PIBID apresenta-se como um espaço privilegiado de formação, em que a teoria e a prática articulam-se de modo a promover aprendizagens significativas e contextualizadas. De acordo com Soares (2003, p. 46), “A alfabetização deve estar articulada ao letramento, pois aprender o sistema de escrita fora de práticas de leitura e escrita significativas é um processo vazio”. Nesse sentido, o trabalho evidenciou a evolução significativa das crianças envolvidas, dentro do contexto de suas potencialidades no que se refere às habilidades de leitura e escrita, destacando as particularidades e desafios decorrentes das realidades socioeconômicas das instituições.

As intervenções pedagógicas foram analisadas, planejadas e adaptadas para responder às necessidades específicas de cada turma, com estratégias lúdicas, sempre considerando a mediação da leitura e a contribuição para o avanço do letramento. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (Freire, 1989, p. 11). A experiência reforça a importância de práticas educacionais sensíveis às diversidades individuais, coletivas e principalmente, sociais. Diante disso, o PIBID revela-se como um espaço fundamental para a formação de pedagogos--professores capazes de atuar em contextos variados, promovendo a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes participantes.

⁵⁶ Graduando em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

2. Problemática

Apesar da relevância da alfabetização, muitos professores em formação sentem dificuldades em articular teoria e prática pedagógica, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, para os pibidianos, essa dificuldade é ainda mais recorrente, pois estão em processo de formação e experimentação, aprendendo a articular as teorias estudadas com as práticas vivenciadas em sala de aula.

3. Justificativa

O estudo sobre o PIBID no contexto da alfabetização é relevante porque permite refletir sobre a formação de professores a partir da articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, os futuros docentes enfrentam dificuldades para aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade em situações reais de sala de aula, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando a alfabetização demanda atenção individualizada e estratégias diversificadas.

No subprojeto de Alfabetização e Letramento, a experiência com turmas de 1º ano evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às diferentes realidades socioeconômicas e ritmos de aprendizagem. Ao planejar e aplicar atividades lúdicas e de mediação da leitura, foi possível observar a evolução das crianças e a importância de refletir continuamente sobre os métodos utilizados. Dialogar sobre alfabetização e letramento no PIBID é de extrema importância, levando em conta que compartilhar experiências rende aos estudantes ainda mais noção do que aplicar em seus projetos.

Dessa forma, investigar o PIBID como *lôcus* de conhecimento teórico-prático justifica-se não apenas pelo seu potencial formativo, mas também por possibilitar que futuros professores desenvolvam competências essenciais para atuar em contextos variados, promovendo inclusão, equidade e avanços concretos no processo de alfabetização.

4. Pergunta

De que maneira o PIBID possibilita a construção de saberes teórico-práticos sobre alfabetização?

5. Objetivos

Como objetivo geral, analisar como o PIBID contribui para a formação de futuros professores, especialmente na articulação entre teoria e prática no processo de

alfabetização. Já o objetivo específico é investigar as experiências desenvolvidas no subprojeto de Alfabetização e Letramento; refletir sobre a aplicação de estratégias pedagógicas lúdicas e diferenciadas de acordo com a realidade das turmas e identificar os desafios enfrentados pelos pibidianos na implementação das práticas de ensino da leitura e escrita.

6. Hipótese

A participação no PIBID fortalece a formação docente ao proporcionar experiências práticas mediadas pela reflexão teórica, permitindo que os bolsistas criem estratégias pedagógicas mais eficazes para alfabetizar. No entanto, os desafios vivenciados — como a diversidade socioeconômica e os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças — exigem soluções que podem ser construídas coletivamente. Entre elas, destacam-se o planejamento de atividades lúdicas contextualizadas, a utilização de metodologias ativas que valorizem a individualidade de cada estudante, a mediação constante da leitura e escrita em situações significativas, além da troca de experiências entre bolsistas, supervisores e professores regentes. Assim, o PIBID apresenta-se não apenas como um espaço de formação, mas como um ambiente de construção colaborativa de práticas pedagógicas capazes de superar os obstáculos da alfabetização.

7. Conclusão

Diante do que foi exposto, conclui-se que o PIBID constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, contribuindo significativamente para a formação docente no campo da alfabetização. As experiências vivenciadas no subprojeto de Alfabetização e Letramento mostraram que, embora existam desafios decorrentes das diferenças socioeconômicas e dos ritmos de aprendizagem, é possível construir práticas pedagógicas mais eficazes por meio da reflexão coletiva, do planejamento e da aplicação de metodologias ativas.

A análise evidenciou que os pibidianos, mesmo em processo de formação, são capazes de elaborar e reelaborar estratégias de ensino, fortalecendo sua identidade profissional e colaborando com o avanço da leitura e da escrita das crianças. Nesse sentido, a aproximação entre universidade e escola básica, proporcionada pelo PIBID, reafirma-se como um caminho essencial para superar a distância entre a teoria estudada e a prática pedagógica cotidiana.

Portanto, o PIBID revela-se não apenas como um programa de bolsas, mas como um *lôcus* de formação crítico-reflexiva, que valoriza a individualidade dos estudantes, promove a inclusão e incentiva a construção de um olhar sensível às realidades sociais. Ao possibilitar essa vivência, o programa prepara futuros pedago-

gos-professores mais conscientes de seu papel social e mais preparados para enfrentar os desafios da alfabetização em contextos diversos.

8. Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho foi de natureza qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, documental e relato de experiência. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de autores que discutem alfabetização e letramento, como Magda Soares (2003, 2017), Emília Ferreiro (1999) e Paulo Freire (1989), que fundamentaram teoricamente a análise sobre a articulação entre teoria e prática no processo de alfabetização.

A pesquisa documental envolveu a consulta a materiais oficiais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como registros e relatórios produzidos no âmbito do subprojeto de Alfabetização e Letramento. Além disso, foi utilizado o relato de experiência como fonte metodológica, uma vez que as reflexões aqui apresentadas partem da vivência direta como bolsista em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais de Santos/SP. Essa abordagem possibilitou analisar as estratégias aplicadas, os desafios encontrados e os avanços observados nas práticas de alfabetização, permitindo compreender o PIBID como locus de construção teórico-prática.

9. Palavras-chave

PIBID; alfabetização; letramento; formação de professores; teoria e prática; docência.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 29 set. 2025.

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS: UMA ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA PARA A LEITURA

*Beatriz Pereira da Silva*⁵⁷

*Marcia Aparecida Assis*⁵⁸

*Patrícia Nascimento Cassimiro da Silva*⁵⁹

1. Contextualização

Os livros são pequenos mundos nas nossas mãos, podendo refletir nossa realidade, apresentar-nos outros universos e auxiliar-nos a compreender e refletir o nosso. É por meio da leitura que as palavras podem ser apresentadas às crianças, carregando conceitos e significados, que ampliem seu repertório linguístico. Portanto, a escolha do livro nunca é banal ou aleatória, ela integra os componentes necessários, para desenvolver o objetivo esperado, por conseguinte, precisa ser feita com o viés de proporcionar uma experiência rica e significativa, que favoreça o pensamento crítico, a empatia e o prazer pela leitura, mas que ainda faça sentido para o mundo da criança.

Segundo Kleiman e Moraes (1999), muitos textos são fragmentados, tanto no sentido literal de retirar uma parte para que se exerça algum conceito gramatical, quanto no sentido de desprendimento da realidade sociocultural da criança que o lê.

Dessa forma, o ato de ler desvincula-se do seu objeto e torna-se inexplicável, servindo apenas para suprir o requisito indispensável para ascender novos graus de ensino e da sociedade, objetivando a realização pessoal e econômica. Assim, pode-se perceber que há um esvaziamento das relações entre a leitura e o texto, preenchido apenas com a ideia de aprender a ler (Sauthier; Prochnow, 2016).

Para tanto, precisa-se prover um espaço onde as crianças possam descobrir o poder transformador das palavras e entender a importância da literatura na formação de sua identidade e compreensão de mundo. É de suma importância promover ambientes enriquecedores, aos quais contribuam, para as habilidades e reflexões do ser. O multiletramento, alinhado ao brincar, pode ser uma ferramenta produtiva nesse processo de aprendizagem.

A Pedagogia dos Multiletramentos consiste numa proposta que visa o reconhecimento e valorização das mais variadas formas de se comunicar por meio de textos multimodais e semióticos que incluam em sua variação, além do verbal, os modos visual, auditivo, espacial, gestual e comportamental, tais como: linguagem computadorizada, vídeos, filmes, charges, outdoor, fotografias, entre outros (Rojo; Moura, 2012).

⁵⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

⁵⁸ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

⁵⁹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

Multiletramentos seria o conceito que se refere à habilidade de compreender e utilizar diferentes formas de linguagens e comunicação, como a leitura, a escrita, a oralidade, as mídias digitais, entre outras. Analisamos, assim, que as duas ferramentas pedagógicas em conjunto trariam resultados significativos no desenvolvimento das crianças, visto que o brincar também pode ser um meio de criar possibilidades de letramentos diversos, sendo um fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança.

De acordo com Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos. Nesse sentido, eles são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento, pois auxiliam no desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo de alfabetização, letramento e raciocínio lógico matemático.

2. Problemática

Desta forma, compreende-se que a contextualização dos temas norteadores da leitura são ferramentas potentes para envolver os estudantes, introduzindo-os no universo das palavras, por conseguinte fomentaria a alfabetização. Os multiletramentos permeariam esse processo, com elementos a torná-lo mais fluido e lúdico, natural aos estudantes, garantindo práticas inclusivas e representativas.

Todavia, faz-se necessário entender o contexto sociocultural e emocional das crianças para que se construa uma interligação com os livros apresentados, a fim de que os textos não sejam fragmentados e desconexos com a realidade da comunidade escolar.

O desafio, portanto, mostra-se em encontrar tais conexões, afinar o olhar para uma seleção cuidadosa e criteriosa, a qual não ignore ou atrole as necessidades e vivências socioculturais das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade, pensamento crítico, empatia e pertencimento, consequentemente protagonistas dos seus processos de aprendizagem.

3. Justificativa

As histórias oportunizam o envolvimento das crianças, não apenas no universo literário, mas também na conexão com novos aprendizados que ampliam seus horizontes. A narrativa, se tecida com propostas que prezam o multiletramento e estejam contextualizadas com o meio sociocultural das crianças, tornam-se atrativas

aos olhos, permitindo alcançar os patamares de desenvolvimento proporcionados pelo ato de ler, como o estímulo à imaginação, à reflexão e ao explorar de diferentes perspectivas sobre o mundo e sobre si. Além disso, a atividade contribui para o desenvolvimento da linguagem e alfabetização, da escuta ativa e da interpretação de textos, habilidades essenciais para a construção do conhecimento.

4. Pergunta

Identificando como problemática a seleção da literatura como ferramenta guia do processo de aprendizagem e alfabetização, questionamos: como a escolha do projeto literário pode tornar-se atrativa para a criança, sem suprir o seu contexto de mundo?

5. Objetivos

Objetivo Geral: Analisar como a seleção dos livros, alinhada a projetos de multiletramento podem promover um melhor engajamento e identificação dos estudantes com a leitura.

Objetivos Específicos: Refletir como uma narrativa pode conduzir a aprendizagem para além da decodificação da leitura, tornando-se uma possibilidade de desenvolvimento do raciocínio lógico e emocional, a partir da investigação, da capacidade de criar, agrupar e formar sequências coerentes dos vocábulos e reflexivas acerca da temática sugerida.

6. Hipótese

Partindo do pressuposto de que a leitura ainda pode apresentar-se de maneira descontextualizada da realidade sociocultural da criança, tornando os textos fragmentos desprovidos de significado para os leitores em questão, faz-se necessário refletir sobre como uma seleção de livros criteriosa pode promover um engajamento mais significativo no processo de aprendizagem.

Hipotetiza-se que, ao considerar a diversidade de linguagens e experiências dos estudantes, alinhando-os princípios dos multiletramentos e do brincar, as narrativas selecionadas tornaram-se mais atrativas e eficazes, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da criticidade, da linguagem e do raciocínio lógico, promovendo uma aprendizagem mais holística e conectada com a realidade da criança.

Isso se deve ao fato de que a literatura, quando trabalhada de maneira integrada e significativa, é capaz de estimular não apenas a alfabetização, mas também habilidades cognitivas, emocionais e sociais, promovendo uma aprendizagem mais crítica,

prazerosa e transformadora, potencializando o protagonismo da criança e contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento integral.

7. Conclusão

A pesquisa sugere que o protagonismo das crianças é essencial para o sentimento de pertencer, apropriar-se e envolver-se com a aprendizagem. Para tanto, o contexto sociocultural do estudante não pode ser ignorado, necessitando que permeie e integre-se à comunidade escolar.

Dessa forma, a seleção das histórias que transpassaram o ensinar são ferramentas fundamentais para promover-se uma aprendizagem holística e desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas a criatividade e a alfabetização, juntamente com o desenvolvimento da leitura, mas a capacidade crítica de reflexão e troca de leituras de mundo.

Os educadores, por conseguinte, são convidados a adotar tais práticas com criticidade e criatividade para enriquecer o processo educativo, atendendo às necessidades das crianças em um mundo cada vez mais complexo. Nossa pesquisa, destacou para nós que o multiletramento, incorporado à leitura, faz-se essencial para promover um aprendizado significativo, promovendo uma conexão entre o aprendizado lúdico (o brincar) e a realidade do cotidiano, favorecendo o engajamento dos discentes no meio literário.

8. Metodologia

A metodologia escolhida é de cunho qualitativo. De acordo com Severino (2014), a pesquisa qualitativa oferece uma perspectiva mais ampla e enriquecedora em comparação com abordagens exclusivamente baseadas em parâmetros matemáticos e experimentais. Essa escolha permite interpretar sentidos, entender intenções e refletir sobre a temática de forma aprofundada.

Adotamos a pesquisa bibliográfica, em virtude dessa metodologia abranger material já publicado sobre o objeto de estudo, seja impresso ou online (livros, revistas, artigos, pesquisas etc.). As informações obtidas, durante o processo, contribuíram para conhecer e elucidar as teorias já existentes acerca do que vem a ser multiletramento e o papel da leitura no processo de aprendizagem da criança, além de enfatizar o olhar pedagógico do brincar, como ferramenta aliada ao desenvolvimento e interdisciplinaridade no contexto escolar.

9. Palavras-chave

Leitura; alfabetização; multiletramento; brincar; sociocultural; educação holística.

10. Referências

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012

SAUTHIER, Ângela M. L.; PROCHNOW, A. L. C. O ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar: uma proposta de aplicação. **Disciplinarum Scientia Artes, Letras e Comunicação**, v. 4, n. 1, p. 185–201, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/666>. Acesso em: 5 out. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998

**TEMÁTICA:
DOCÊNCIA E
PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES
NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DA CULTURA POP: MOTIVAÇÃO E TEMAS SOCIAIS EM SALA DE AULA

Naomi Maratea⁶⁰

Nathaly Capeleti⁶¹

1. Contextualização

O ensino da língua inglesa em escolas públicas brasileiras enfrenta desafios significativos, entre eles a dificuldade em motivar os estudantes diante de uma disciplina muitas vezes percebida como distante de sua realidade. Nesse cenário, surge a proposta de integrar elementos da cultura pop às aulas de inglês, tornando-as mais envolventes e contextualizadas.

A cultura pop reflete valores, comportamentos e discursos da sociedade (Jenkins, 2009; Mattos, 2013), podendo atuar como uma ferramenta pedagógica capaz de aproximar o aprendizado da vivência dos alunos e fomentar reflexões sobre temas sociais relevantes.

2. Problemática

Como promover de maneira efetiva e criativa e o interesse dos alunos do ensino público pela aprendizagem da língua inglesa, tornando o processo de ensino e aprendizado mais significativo, envolvente e conectado à realidade sociocultural diversa e dinâmica em que esses estudantes estão inseridos?

3. Justificativa

A baixa motivação e o desinteresse recorrente dos estudantes do ensino médio em relação à disciplina da língua inglesa têm comprometido de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem, dificultando o desenvolvimento das competências comunicativas necessárias para a formação integral dos alunos.

Nesse contexto, ao utilizar referências culturais com as quais os alunos já se identificam — como músicas e animações —, o projeto busca tornar o ensino mais acessível e significativo. Além disso, o uso da cultura pop possibilita discutir temas sociais como o racismo, a diversidade e os direitos humanos, contribuindo para a formação crítica e cidadã.

⁶⁰ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

⁶¹ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

4. Pergunta

É possível que a integração de elementos da cultura pop contemporânea, associada à aplicação de estratégias gamificadas e metodologias participativas potencialize o engajamento, a motivação e o desempenho dos alunos nas aulas de língua inglesa, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e conectado às experiências socioculturais dos estudantes?

5. Objetivos

O objetivo geral deste projeto é fomentar e fortalecer o interesse e motivação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio pelo aprendizado da língua inglesa, por meio da integração de elementos da cultura pop contemporânea – como músicas, filmes, séries e animações –, de modo a tornar o processo de ensino mais atrativo, dinâmico e conectado às vivências culturais e sociais dos estudantes. Além disso, busca-se estimular o desenvolvimento de competências linguísticas e socioculturais, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e prazerosa.

Os objetivos específicos são:

- ampliar e aprimorar as habilidades de escuta, compreensão e interpretação oral em língua inglesa por meio do uso de músicas, vídeos e desenhos animados, explorando seus contextos culturais e linguísticos;
- estimular o pensamento crítico e a reflexão dos alunos a respeito de questões sociais contemporâneas, como diversidade, preconceito, empatia e direitos humanos, a partir de conteúdos presentes na cultura pop;
- promover participação ativa, colaborativa e engajada dos estudantes nas aulas de inglês, por meio da aplicação de estratégias “gamificadas”, atividades interativas e metodologias participativas, que incentivem a criatividade e o protagonismo discente;
- integrar o aprendizado da língua inglesa a situações reais e significativas de uso, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do interesse contínuo pelo idioma.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a incorporação de conteúdos midiáticos, especialmente aqueles provenientes da cultura pop contemporânea, aliada à aplicação de estratégias “gamificadas” e metodologias participativas, pode aumentar de maneira significativa o engajamento, a motivação e o interesse dos alunos do ensino médio nas aulas de língua inglesa, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico,

prazeroso e conectado às realidades culturais e sociais dos estudantes.

Além disso, pressupõe-se que o contato sistemático com produções culturais que abordam as temáticas sociais relevantes – como diversidade, preconceito, igualdade de gênero e direitos humanos – contribuirá para o desenvolvimento do senso crítico, da empatia e da consciência cidadã do aluno, fortalecendo não apenas suas competências linguísticas, mas também sua formação ética social.

7. Conclusão

Os resultados parciais indicaram um aumento expressivo e significativo do interesse e da participação dos alunos ao longo das atividades propostas. Muitos demonstraram surpresa e curiosidade ao perceber que elementos do cotidiano, como músicas, filmes, séries, vídeos do *youtube* e animações, podem servir como instrumentos eficazes e acessíveis de aprendizagem linguística. O uso de recompensas e desafios mostrou-se eficiente para despertar o engajamento inicial e favorecer a colaboração entre os colegas, criando um ambiente de aula mais dinâmico, participativo e descontraído. Contudo, a próxima etapa do projeto avaliará em profundidade se o interesse e comprometimento mantêm-se mesmo na ausência de prêmios externos ou estímulos imediatos.

Conclui-se que a cultura pop é um recurso pedagógico altamente versátil e motivador, eficaz tanto para o ensino de inglês quanto para a abordagem de temáticas sociais, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, crítico e sociocultural dos alunos.

8. Metodologia

A prática pedagógica foi baseada em metodologias ativas (Moran, 2015), priorizando o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Foram utilizadas músicas em inglês e episódios do desenho animado *Super Choque*, exibidos em idioma original e seguidos de debates e perguntas de interpretação crítica e linguística. Também foi aplicada uma estratégia de gamificação (Deterding *et al.*, 2011), com prêmios simbólicos para incentivar a participação, buscando avaliar o impacto da recompensa sobre o engajamento.

9. Palavras-chave

Cultura pop; ensino de inglês; gamificação; escola pública; engajamento estudantil.

10. Referências

DETERDING, S. *et al.* **Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts**. Proceedings of the CHI 2011 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. ACM, 2011. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1979742.1979575>. Acesso em: 29 set. 2025.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

MATTOS, A. M. M. Multiletramentos e cultura pop na sala de aula de inglês. *In*: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

A FEIRA DE FRUTAS: INTEGRAÇÃO ENTRE LITERATURA, ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*Daiane Maria Gadelha da Piedade*⁶²

*Kauana Vieira Melo Chaves*⁶³

*Maria Fernanda Aparecida Costa Santos*⁶⁴

1. Contextualização

O presente relato refere-se a um projeto de extensão universitária desenvolvido no 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e aplicado em uma escola privada de Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Os projetos de extensão têm como finalidade promover a articulação entre teoria e prática, possibilitando que os discentes apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em contextos reais, contribuindo para sua formação profissional e para o desenvolvimento social da comunidade atendida.

No projeto, “Feira de Frutas: Integração entre Literatura, Alimentação Saudável e Extensão Universitária”, buscou-se promover uma ação interdisciplinar que integrasse conteúdos de literatura, educação alimentar e matemática, por meio de atividades lúdicas e participativas. A feira foi planejada para sensibilizar os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais acerca da importância da alimentação saudável, utilizando a literatura como recurso para contextualizar o tema e estimular o interesse dos alunos. Paralelamente, foram desenvolvidas atividades matemáticas que envolvem a resolução e elaboração de problemas de adição e subtração, organização da feira, exploração de conceitos relacionados ao valor monetário e planejamento de compras. Dessa forma, os estudantes vivenciaram situações reais de compra e venda, o que favoreceu a compreensão prática dos conceitos matemáticos.

2. Problemática

O ensino de habilidades matemáticas, como sistema monetário para crianças do Ensino Fundamental - Anos Iniciais apresenta desafios significativos, pois envolve não apenas o aprendizado de números, operações e valores, mas também a capacidade de relacionar esses conhecimentos a situações concretas do cotidiano. Muitas crianças têm dificuldade em compreender como o dinheiro funciona na prática, incluindo a contagem de cédulas e moedas, o cálculo de preços e troco, bem como a tomada de decisões na hora da compra.

⁶² Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

⁶³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

⁶⁴ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

A realização de atividades simuladas, como uma feira de frutas, oferece uma oportunidade de tornar o aprendizado mais significativo e lúdico, permitindo que as crianças vivenciem, de maneira prática, conceitos matemáticos e habilidades socio-emocionais, como cooperação, responsabilidade e autonomia. Ao mesmo tempo, essas atividades podem ser enriquecidas com abordagens interdisciplinares, integrando conteúdos de linguagem, ciências e alimentação saudável.

O livro “Uma Lagarta Muito Comilona” escrito por Eric Carle (2012), permite criar integração entre a matemática e hábitos de alimentação saudável. Por meio da história da lagarta que experimenta diversos alimentos antes de se transformar em borboleta, as crianças podem refletir sobre escolhas alimentares, quantidade e diversidade de frutas. Essa integração entre literatura, matemática e alimentação saudável fortalece a compreensão da importância dos alimentos, incentivando escolhas conscientes e promovendo aprendizagens significativas que vão além do cálculo monetário.

3. Justificativa

A problemática apresentada evidencia que muitas crianças do Ensino Fundamental -Anos iniciais apresentam dificuldades em compreender o sistema monetário e relacionar as operações matemáticas a situações concretas do cotidiano, como compras e trocas. Essa limitação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que contextualizem o conhecimento matemático, tornando-o mais significativo. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos (Brasil, 2018, p. 267).

Assim, atividades que simulam situações reais, como a feira de frutas, tornam-se relevantes para aproximar os estudantes da aplicação prática da Matemática.

Além disso, a proposta do projeto contribui para o fortalecimento da leitura de textos literários, uma habilidade que “auxilia na construção de um pensamento crítico e na compreensão dos conhecimentos escolares, em especial, no ensino fundamental, estendendo-se a outros níveis e modalidades de ensino” (Zorzi; Serapompa; Oliveira; Faria, 2003 *apud* Oliveira; Rosa; Santos, 2016, p. 547). Nesse contexto, a literatura infantil, como a obra “Uma Lagarta Muito Comilona”, assume papel central na mediação dos conteúdos, tornando o aprendizado mais envolvente e contextualizado.

Outro eixo central refere-se à alimentação saudável, temática essencial para a infância. Medeiros e Pedrosa (2025, p. 412) afirmam que “Incentivar hábitos alimentares saudáveis ajuda a desenvolver valores importantes, ensinando que a nutrição é importante para o bem-estar. Dentro do espaço escolar, intervenções são necessárias, para preencher está lacuna”. Dessa forma, a feira de frutas ultrapassa o caráter lúdico, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de suas escolhas alimentares e preparados para exercer a cidadania de forma crítica e responsável.

Justifica-se, portanto, a relevância do presente projeto por articular três dimensões fundamentais do processo educativo: a matemática, a leitura e a alimentação saudável em uma prática extensionista que dialoga diretamente com a problemática apresentada. A feira de frutas, ao integrar teoria e prática, contribui para aprendizagens significativas, promove a formação integral dos estudantes e possibilita uma intervenção pedagógica com impacto social, em consonância com os princípios da BNCC e com as evidências apontadas na literatura científica recente.

4. Pergunta

Como a realização de uma feira de frutas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e promover hábitos alimentares saudáveis em crianças do Ensino Fundamental - Anos Iniciais?

5. Objetivos

Promover a integração interdisciplinar entre literatura infantil, educação alimentar e práticas pedagógicas matemáticas, por meio da realização da atividade extensionista “Feira de Frutas da Lagarta Comilona”, articulando teoria e prática no contexto do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com o intuito de favorecer aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes para os estudantes.

6. Hipóteses

A realização de uma feira de frutas apresenta potencial para contribuir de maneira significativa tanto para o desenvolvimento de habilidades matemáticas quanto para a promoção de hábitos alimentares saudáveis em crianças do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Por meio do brincar simbólico, que simula situações reais de compra e venda, as crianças aplicam conceitos fundamentais, favorecendo a compreensão prática e contextualizada das habilidades matemáticas.

Adicionalmente, a atividade oferece oportunidades para o desenvolvimento socioemocional, ao estimular competências como cooperação, comunicação, tomada

de decisões e responsabilidade, especialmente quando os estudantes se revezam nos papéis de vendedores e compradores.

Quando articulada à leitura da obra infantil “Uma Lagarta Muito Comilona”, a feira de frutas também se configura como um instrumento de educação alimentar. A narrativa da lagarta, que experimenta diferentes frutas e alimentos, a importância de escolhas equilibradas e a valorização de hábitos saudáveis, promovendo a integração entre teoria e prática.

Dessa forma, considera-se que a feira de frutas, associada à literatura infantil e à matemática, não apenas fortalece a compreensão de habilidades matemáticas, mas também incentiva escolhas alimentares conscientes, promove aprendizagem interativa e contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

7. Conclusão

O projeto de extensão “Feira de Frutas: Integração entre Literatura, Alimentação Saudável e Extensão Universitária” mostrou-se uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A atividade favoreceu o desenvolvimento de habilidades matemáticas, permitindo que as crianças aplicassem conceitos como adição, subtração, contagem de moedas, cálculo de preços e troco em situações práticas de compra e venda.

A integração com a literatura infantil estimulou a reflexão sobre escolhas alimentares equilibradas e a diversidade de frutas, promovendo hábitos saudáveis de forma lúdica e contextualizada. A feira também contribuiu para o desenvolvimento socioemocional, uma vez que os alunos exercitaram a cooperação, responsabilidade e tomada de decisões ao assumirem diferentes papéis.

Assim, consolidou-se como proposta interdisciplinar capaz de integrar matemática, literatura e educação alimentar, promovendo aprendizagens contextualizadas e contribuindo para a formação integral das crianças.

8. Metodologia

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem interdisciplinar, articulando literatura infantil, matemática e educação alimentar, em consonância com os princípios da extensão universitária. Optou-se pelo estudo de caso, pois o projeto foi aplicado em uma Escola Privada de Ensino Fundamental - Anos Iniciais durante o 7º semestre da licenciatura em Pedagogia, permitindo aplicar e analisar a intervenção em um contexto real.

A vivência prática ocorreu por meio da organização da “Feira de Frutas”, atividade pedagógica que integrou literatura infantil, conteúdos matemáticos e educação

alimentar em uma perspectiva interdisciplinar. Foram realizadas leituras compartilhadas, dinâmicas de simulação de compra e venda, além de momentos de sensibilização quanto à importância da alimentação saudável.

9. Palavras-chave

Alimentação saudável; aprendizagem matemática; extensão universitária; interdisciplinaridade; leitura infantil.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2025.

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona**. São Paulo: Callis, 2012.

MEDEIROS, Soliane Fróes de; PEDROSA, Daiane Monteiro. A importância da saúde alimentar no processo educacional de alunos do ensino fundamental I: um relato de experiência de acadêmicos do curso de Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 411–419, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18433. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18433>. Acesso em: 1 out. 2025.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; ROSA, Milena Teixeira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura no ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 3, p. 546-557, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/k9LVyYWcPzJHzMqz6cFff8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

AVENTURAS NO OCEANO — ORIGAMIS E ANIMAIS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Alice de Almeida Maciel Alves⁶⁵

1. Contextualização

Este projeto de extensão universitária, elaborado no 7.º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica de Santos, foi implementado em uma turma do 3.º ano na U. M. E. Pedro II (Santos-SP). A proposta consistiu em uma sequência didática interdisciplinar que articulou procedimentos manipulativos (origami), atividades lúdico-gamificadas e produção textual, visando integrar saberes de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, com ênfase na formação para o letramento e na conscientização socioambiental.

Projetos de extensão como este inserem-se nas ações institucionais que aproximam a formação inicial docente da realidade escolar, articulando teoria e prática. Ao oferecer um espaço de diálogo universidade–comunidade, tais iniciativas permitem que licenciandos experimentem, em contextos reais, metodologias inovadoras e estratégias pedagógicas alinhadas às demandas da educação básica, além de propiciar a problematização de lacunas observadas na prática docente e a produção de soluções contextualizadas. Foi precisamente essa função interventiva — voltada à experimentação e sistematização de práticas capazes de responder a deficiências curriculares — que orientou a concepção e a organização da sequência didática em questão.

2. Problemática

Parte-se, portanto, do diagnóstico de que práticas de ensino fragmentadas e estritamente expositivas comprometem a apropriação conceitual dos alunos dos anos iniciais. A dissociação entre o trabalho pedagógico e experiências concretas, contextualizadas e interdisciplinares intensifica as dificuldades de assimilação de conceitos geométricos e de desenvolvimento de competências de leitura e escrita, pois restringe as oportunidades de mediação sensorio-motora, problematização significativa e realização de tarefas comunicativas que viabilizam a consolidação do conhecimento (Zabala, 1998). Nesse sentido, a interdisciplinaridade é tratada não apenas como convergência temática, mas como princípio metodológico que permite ao aluno transitar entre modos distintos de representação e sentido, ampliando a coerência formativa do currículo.

⁶⁵ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

3. Justificativa

A relevância do projeto justifica-se pela necessidade de metodologias ativas capazes de articular experiência concreta e abstração: a interação com materiais e a exploração espacial propiciam condições para a construção de conceitos matemáticos partindo de vivências observáveis (Freitas; Nogueira, 2016). Além disso, dispositivos lúdico-colaborativos favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais — tais como argumentação, cooperação e autorregulação — que são constitutivas da prática pedagógica nos anos iniciais. Finalmente, a incorporação de temáticas socioambientais, aqui representada pela vida marinha, oferece um eixo contextualizador que confere pertinência social aos conteúdos e facilita a transposição entre a experiência cotidiana dos alunos e os saberes escolares.

A proposta também se ancora em marcos teóricos que fundamentam sua orientação pedagógica. Segundo Zabala (1998), entende-se que a prática educativa deve integrar dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais para promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a adoção do origami como recurso didático, conforme argumentam Freitas e Nogueira (2016), permite concretizar conceitos geométricos, favorecendo a exploração espacial e a sistematização de raciocínios abstratos. Quando articulado a atividades de leitura e produção textual, o recurso amplia sua potência formativa, sustentando uma abordagem interdisciplinar entre Matemática, Língua Portuguesa e Ciências orientada por temas socialmente relevantes, como a conservação da vida marinha.

4. Pergunta

Diante desse cenário e em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para os anos iniciais, questiona-se: em que medida a aplicação de uma sequência didática interdisciplinar baseada em origami, jogos linguísticos e temática socioambiental favorece o engajamento, a aprendizagem significativa e a articulação de saberes de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

5. Objetivos

Objetiva-se, de modo geral, investigar a eficácia de uma sequência didática interdisciplinar na promoção da construção de conceitos geométricos, do desenvolvimento de competências de letramento e da compreensão de noções científicas elementares em estudantes do 3.º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, pretende-se avaliar em que medida a experiência prática favorece a representação e a generalização de propriedades geométricas; analisar o papel da mediação docente e

da organização colaborativa no engajamento discente; e refletir sobre as contribuições desse formato para a formação inicial de professores em contexto extensionista.

6. Hipótese

A hipótese central é de que a articulação intencional entre práticas manuais (origami), atividades lúdico-gamificadas e tarefas linguísticas potencializa aprendizagens simultâneas: a atividade manual facilita a construção de propriedades geométricas (simetria, classificação de figuras e relações espaciais), enquanto o enquadramento temático e as tarefas comunicativas ampliam o vocabulário, a fluência na escrita e as estratégias interpretativas. Presume-se, ainda, que a mediação docente e a interação colaborativa — por meio de verbalizações e negociações de sentido — favoreçam a transferência entre a experiência sensório-motora e a representação abstrata, elevando o engajamento e a qualidade das produções dos estudantes (Zabala, 1998).

7. Conclusão

O projeto produziu evidências qualitativas que indicam sua eficácia: registrou-se aumento do engajamento e da atenção sustentada, evolução na identificação e nomeação de formas geométricas e melhoria na produção de enunciados temáticos e na fluência escritural, conforme registros de sala, produções escritas e autoavaliações dos participantes. A dinâmica cooperativa e os recursos lúdico-gamificados favoreceram a participação coletiva, a iniciativa oral e a transição entre atividades manuais e linguísticas, corroborando a hipótese de que a experiência sensório-motora opera como mediadora da abstração geométrica e da expressão escrita (Silva; Lorenzato, 2024).

Em particular, a incorporação de elementos de gamificação em atividades de Língua Portuguesa (cruzadinhas, criação de frases e interpretação de pistas) revelou-se eficaz para promover aprendizagem interativa e colaborativa: estimulou o trabalho em grupo, incentivou trocas epistemológicas entre pares e contribuiu para a ampliação do repertório linguístico e das estratégias argumentativas.

8. Metodologia

A investigação caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, com elementos de pesquisa-ação, desenvolvido a partir da aplicação de uma sequência didática interdisciplinar, com duração aproximada de cinquenta minutos, organizada em três etapas sequenciais.

Na primeira etapa, buscou-se ativar conhecimentos prévios e sensibilizar os estudantes por meio da exibição de um breve vídeo introdutório sobre a temática marinha. Na etapa subsequente, procedeu-se à construção mediada de origamis representando animais aquáticos (peixe, raia e caranguejo), conduzida pelos licenciandos com ênfase na sequência de dobras, na identificação de formas geométricas e no reconhecimento de eixos de simetria.

A etapa final orientou a articulação entre Matemática, Língua Portuguesa e Ciências por meio da produção escrita (elaboração de frases), da resolução de cruzadinhas e de uma roleta interativa (por meio de recurso tecnológico-pedagógico Wordwall) integrada às atividades de interpretação de pistas, culminando em momento de socialização das produções e na entrega simbólica de certificados denominados “Guardiões do Oceano”.

Figura 1) Roleta com as dicas da cruzadinha

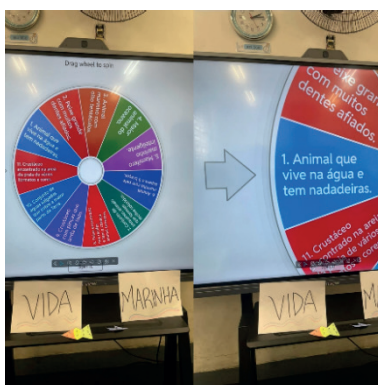
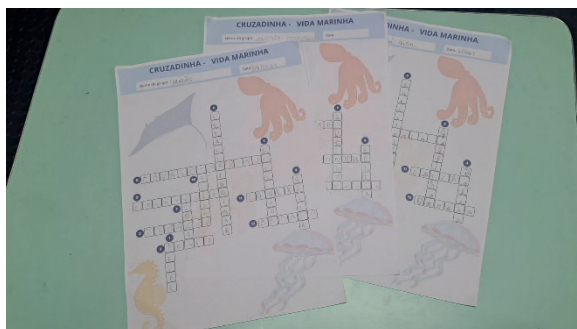


Figura 2) Confeção dos origamis



Figura 3) Cruzadinhas preenchidas pelos grupos



9. Palavras-chave

Origami; interdisciplinaridade; ensino fundamental.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

FREITAS, Aline Claro de; NOGUEIRA, José Roberto. Origami: o uso como instrumento alternativo no ensino da geometria. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 12., 2016, São Paulo. Anais... São Paulo: SBEM, 2016. p. 1–12. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8320_4107_ID.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

SILVA, Milena Cristini da; LORENZATO, Sergio Aparecido. Construindo sólidos geométricos com origami. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 2024, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID6493_TB6506_10102024192731.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CHAPEUZINHO AMARELO: LITERATURA INFANTIL, SUPERAÇÃO DO MEDO E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Thayná Viana Ferreira⁶⁶

1. Contextualização

A literatura infantil brasileira consolidou-se como espaço privilegiado para a formação leitora e o desenvolvimento emocional de crianças e jovens. Nesse contexto, a obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1979), destaca-se como narrativa que subverte o conto clássico europeu *Chapeuzinho Vermelho*, propondo uma releitura crítica e libertadora. Enquanto a narrativa tradicional enfatiza o perigo externo representado pelo lobo, a versão de Buarque desloca o conflito para o universo interno da personagem, que vive paralisada pelo medo. A protagonista é apresentada como “Amarelada de medo” (Buarque, 1979), caracterização que sintetiza a condição psicológica paralisante vivenciada pela menina.

Como observa Candido (1995, p. 174), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. A obra em questão exemplifica esse poder humanizador ao abordar, de forma acessível e poética, a superação de medos infantis e a construção da autonomia.

2. Problemática

O problema central desta pesquisa consiste em investigar de que maneira a literatura infantil contemporânea, especialmente por meio de adaptações e releituras de contos clássicos, pode contribuir para a formação emocional e crítica de crianças no Ensino Fundamental. A personagem de Buarque exemplifica o medo patológico que paralisa: “Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. / Já não ria. / Em festa, não aparecia. / Não subia escada nem descia” (Buarque, 1979, p. 1). O narrador amplifica essa condição ao revelar comportamentos de evitação extrema: “Não ficava em pé com medo de cair. / Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo” (Buarque, 1979, p. 3). Essa descrição evidencia como o medo, quando não elaborado, compromete a socialização, a autonomia e o desenvolvimento infantil.

Conforme Zilberman (2003, p. 25), “a escola ainda trata a literatura como pretexto para exercícios gramaticais, negligenciando sua dimensão formativa e huma-

⁶⁶ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos.

nizadora”. Nesse sentido, Chapeuzinho Amarelo surge como objeto de estudo pertinente ao problematizar o medo paralisante e propor um caminho de emancipação.

3. Justificativa

A relevância deste trabalho ancora-se na necessidade de valorizar a literatura infantil como recurso pedagógico capaz de articular dimensões estéticas, emocionais e cognitivas no processo educativo. Paulo Freire (1989, p. 11) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o ato de ler deve estar vinculado à compreensão da realidade concreta e subjetiva dos estudantes.

Chapeuzinho amarelo possibilita justamente esse movimento ao abordar um medo específico e fantasioso: “E de todos os medos que tinha / O medo mais que medonho / era o medo do tal do LOBO” (Buarque, 1979, p. 6). A obra revela que o maior medo não é o objeto em si, mas sua construção imaginária: “Um LOBO que não existia” (Buarque, 1979, p. 8). Essa abordagem dialoga com os princípios do letramento literário propostos por Cosson (2020, p. 23), segundo o qual “o letramento literário é a prática social que se realiza por meio da leitura de textos literários e que nos possibilita compreender melhor o mundo e a nós mesmos”. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais, tornando esta investigação relevante para o contexto educacional contemporâneo.

4. Pergunta

Este estudo pretende responder às seguintes questões: De que maneira Chapeuzinho amarelo subverte o conto clássico Chapeuzinho Vermelho e quais são as implicações pedagógicas dessa subversão? Como a linguagem poética e os recursos estilísticos da obra contribuem para a abordagem do tema do medo na infância? Quais estratégias didáticas podem ser desenvolvidas a partir da leitura dessa narrativa para promover o letramento literário e o desenvolvimento socioemocional dos alunos? De que forma a resignificação do lobo representa um processo de enfrentamento e transformação do medo por meio da linguagem?

5. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a obra Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, destacando suas potencialidades para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à promoção do letramento literário, à formação emocional e à construção da autonomia infantil. Como objetivos específicos, pretende-se: comparar a narrativa com o conto clássico, identificando

rupturas e atualizações temáticas; discutir o papel da literatura infantil na elaboração simbólica de medos e angústias; relacionar a obra com conceitos de letramento literário e leitura do mundo; examinar o processo de ressignificação linguística como estratégia de superação; e propor encaminhamentos didáticos interdisciplinares, articulando Literatura, Psicologia e Educação Socioemocional.

6. Hipótese

A hipótese central deste trabalho é que Chapeuzinho Amarelo constitui-se como ferramenta pedagógica potente para a promoção do letramento literário e para o desenvolvimento socioemocional de crianças, ao oferecer uma narrativa que não apenas subverte o modelo tradicional do conto de fadas, mas também propõe uma experiência de leitura emancipadora.

Pressupõe-se que o momento de confronto com o medo representa o ponto de virada da narrativa: “assim que encontrou o LOBO, / a Chapeuzinho Amarelo / foi perdendo aquele medo” (Buarque, 1979, p. 12). O processo de enfrentamento culmina na ressignificação linguística, quando a menina transforma o medo: “já não era mais um LO-BO. / Era um BO-LO” (Buarque, 1979, p. 22). Propõe-se que o uso dessa narrativa em sala de aula pode fortalecer a autonomia leitora e a capacidade crítica dos estudantes, em consonância com os princípios do letramento literário e da educação libertadora.

7. Conclusão

A análise de Chapeuzinho Amarelo evidencia que a literatura infantil contemporânea, quando inserida de forma intencional e reflexiva no contexto escolar, transcende a função de entretenimento e assume papel fundamental na formação humana. A subversão do conto clássico realizada por Chico Buarque carrega uma proposta pedagógica transformadora: a de que é possível enfrentar e ressignificar aquilo que nos paralisa. A passagem em que o lobo perde sua força ameaçadora é emblemática: “um lobo, tirado o medo, / é um arremedo de lobo” (Buarque, 1979, p. 15).

A transformação final da protagonista comprova a eficácia desse processo: “Não tem mais medo de chuva / nem foge de carrapato” (Buarque, 1979, p. 24). A menina não apenas supera o medo, mas aprende a ressignificá-lo ludicamente: “o raio virou orrái, / barata é tabará, / a bruxa virou xabru / e o diabo é bodiá” (Buarque, 1979, p. 27). Como afirma Coelho (2000, p. 47), “a literatura infantil cumpre sua função humanizadora quando permite à criança reconhecer-se no texto e, a partir dele, compreender-se melhor”.

Conclui-se que a obra analisada constitui ferramenta valiosa para o ensino de Língua Portuguesa, pois alia riqueza estética, relevância emocional e potencial pe-

dagógico, contribuindo para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de transformar seus medos em possibilidades criativas.

8. Metodologia

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada em análise literária e revisão teórica. O *corpus* principal foi a obra *Chapeuzinho Amarelo*, examinada em diálogo com o conto clássico *Chapeuzinho Vermelho* e com referenciais teóricos da área de literatura infantil, letramento literário e educação. Entre os principais autores utilizados estão Antonio Candido (1995), Paulo Freire (1989), Rildo Cosson (2020), Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2000) e Roxane Rojo (2012). A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), identificando passagens significativas que evidenciam o processo de superação do medo e a ressignificação linguística. Foram também consultados documentos educacionais oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orientam práticas pedagógicas integradas no Ensino Fundamental.

9. Palavras-chave

Literatura infantil; medo; superação; letramento literário; ensino de Língua Portuguesa; Chico Buarque; ressignificação.

10. Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se com-**

pletam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: DOCÊNCIA INTERDISCIPLINAR E PROTAGONISMO INFANTIL

Ana Luiza Alexandrino Rocha⁶⁷

Emily Batista de Souza⁶⁸

Livia Santiago Batista⁶⁹

Willians Galvão da Silva⁷⁰

1. Contextualização

A docência na educação básica, articulada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oferece oportunidade ímpar de aproximar a formação inicial dos licenciandos da realidade concreta das escolas. Esse contato possibilita a construção de experiências significativas tanto para os futuros professores quanto para as crianças da educação básica.

Este trabalho integra o projeto institucional “Sustentabilidade e Vida: Ecossistemas Ativos de Aprendizagem”, desenvolvido pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) no âmbito do PIBID Interdisciplinar. O projeto institucional, comum às três escolas participantes e a doze duplas de bolsistas, contempla ações alinhadas aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Em cada escola parceira, os pibidianos desdobram o tema geral em propostas próprias, alinhadas às diretrizes do programa. Na U. M. E. Sebastião Ribeiro da Silva, o grupo de quatro bolsistas que assina este resumo optou por aprofundar a dimensão ambiental por meio do projeto local “Cuidando da Natureza”, que se insere como um dos eixos de trabalho previstos no projeto institucional.

As atividades incluíram a criação de uma horta escolar, experiências de compostagem, oficinas de alimentação saudável, práticas de reciclagem e a produção de um “Ecolivrinho” coletivo, com textos, fotos e desenhos elaborados pelos estudantes. A proposta nasceu da compreensão de que as crianças aprendem de maneira mais significativa quando participam ativamente do processo, tornando-se protagonistas de seu próprio aprendizado.

Essa experiência dialoga diretamente com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, em especial com o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 15

⁶⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁶⁸ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁶⁹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁷⁰ Graduando em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

(Vida Terrestre), que conclamam os sistemas educacionais a desenvolver competências para o desenvolvimento sustentável em todos os níveis de ensino (ONU, 2015).

2. Problemática

Embora a Educação Ambiental esteja prevista na BNCC como tema transversal, na prática ela ainda é abordada de forma pontual ou meramente comemorativa, o que dificulta a formação de uma consciência ambiental sólida e contínua. Muitas escolas limitam o tema a datas específicas, sem integrá-lo às diferentes áreas do conhecimento. Paralelamente, observa-se uma lacuna na formação inicial de professores, pois nem sempre os licenciandos têm oportunidade de experimentar metodologias inovadoras e interdisciplinares durante a graduação. Esse distanciamento entre teoria e prática faz com que, muitas vezes, futuros docentes cheguem às salas de aula com poucas referências para desenvolver atividades significativas sobre sustentabilidade. Surge, portanto, a necessidade de propor experiências pedagógicas que articulem teoria e prática, unindo o trabalho com as crianças ao desenvolvimento profissional dos licenciandos.

3. Justificativa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a Educação Ambiental como tema essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis, reforçando que ela deve ser trabalhada de maneira transversal e contínua. Iniciar essa formação nos anos iniciais é estratégico para que as crianças compreendam sua inserção no mundo, desenvolvam hábitos saudáveis e adotem atitudes de preservação ambiental e solidariedade social.

O projeto “Cuidando da Natureza”, inserido no programa institucional “Sustentabilidade e Vida”, aprofunda a dimensão ambiental prevista no institucional, incluindo alimentação, bem-estar, cidadania e combate à fome. Trabalhar essas dimensões no cotidiano escolar contribui para formar indivíduos que, desde cedo, percebem que pequenas ações podem gerar impactos coletivos.

Além disso, a experiência fortalece a formação docente dos bolsistas do PIBID. Ao vivenciarem metodologias interdisciplinares em ambiente escolar real, os licenciandos aprendem a planejar, executar e avaliar atividades de forma crítica e inovadora. Inspirado em Paulo Freire (1996), compreende-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, evidenciando que professores e alunos aprendem juntos, mediando saberes.

A proposta também dialoga com os princípios da educação ambiental crítica. Como afirma Carvalho (2004, p. 35), “a educação ambiental deve formar cidadãos capazes de compreender e agir sobre os problemas socioambientais em sua comple-

xidade”, exigindo abordagens integradas entre sociedade e natureza. Jacobi (2003) reforça que a participação da comunidade escolar é elemento central para a construção de uma consciência ecológica. E, para sustentar a interdisciplinaridade, Morin (2000, p. 36) lembra que “o conhecimento pertinente é aquele que situa qualquer informação em seu contexto e no conjunto em que se insere”.

4. Pergunta

Como desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares que promovam a conscientização ambiental e social das crianças e, ao mesmo tempo, contribuam para a formação de futuros docentes, articulando teoria e prática de forma significativa?

5. Objetivos

O objetivo geral é promover a conscientização ambiental e social entre as crianças, incentivando atitudes individuais e coletivas de cuidado com o planeta. De modo específico, busca-se desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares que relacionem saúde, bem-estar, sustentabilidade e cidadania; estimular a expressão escrita e artística por meio do registro das experiências no Ecolivrinho; fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e universidade, aproximando os licenciandos da realidade das salas de aula da rede pública e favorecer o protagonismo infantil e a autonomia dos estudantes, permitindo que construam saberes sobre seu papel no mundo.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a realização de um projeto interdisciplinar, envolvendo atividades práticas como compostagem, horta escolar, oficinas de alimentação saudável, reciclagem e produção de um Ecolivrinho, favorece a conscientização ambiental e social das crianças, despertando nelas atitudes de cuidado com o meio ambiente e responsabilidade coletiva.

Supõe-se, ainda, que a proposta estimula o protagonismo e a autoria infantil, ao permitir que as crianças expressem seus aprendizados de forma criativa e contribui para a formação dos licenciandos ao possibilitar a vivência de práticas pedagógicas inovadoras e dialógicas no contexto da escola pública, aproximando teoria e prática e fortalecendo o compromisso dos futuros docentes com uma educação transformadora.

7. Conclusão

A experiência do projeto “Cuidando da Natureza”, como desdobramento local do programa institucional “Sustentabilidade e Vida: Ecossistemas Ativos de Aprendizagem”, demonstra como práticas interdisciplinares na educação básica podem articular conteúdos curriculares a vivências concretas, favorecendo a formação de sujeitos críticos e responsáveis. A abordagem dialógica, inspirada em Paulo Freire, criou espaços para que as crianças construíssem seus próprios saberes, participassem ativamente das atividades e refletissem sobre seu papel na preservação do meio ambiente.

Com base em Jussara Hoffmann (1998), a avaliação foi conduzida como ato de cuidado, acompanhando o desenvolvimento, observando cada criança e valorizando seu percurso. O protagonismo infantil emergiu em diversos momentos: no plantio da horta, na separação de resíduos para compostagem, na criação de brinquedos recicláveis e na elaboração do Ecolivrinho.

O trabalho evidenciou também a relevância para a formação dos bolsistas do PIBID, que puderam planejar, executar e avaliar práticas interdisciplinares, articulando-se com a coordenação do subprojeto e com a escola parceira. Ao integrar teoria e prática e fortalecer a interação entre universidade e escola, a experiência confirma que a educação ambiental, quando vivenciada de maneira crítica e participativa, contribui para a construção de uma consciência ecológica e social desde os primeiros anos escolares, em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015).

8. Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Foram consultados autores de referência em educação crítica, educação ambiental e interdisciplinaridade, como Freire (1996), Hoffmann (1998), Carvalho (2004), Jacobi (2003) e Morin (2000), além de documentos normativos, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Para a redação, analisaram-se registros do projeto — planos de aula, diários de bordo e produções do Ecolivrinho — a fim de sistematizar e refletir sobre a experiência vivenciada. A descrição das atividades pedagógicas integra a análise como evidência, mas a metodologia da pesquisa consiste na investigação bibliográfica e na análise documental desses materiais.

9. Palavras-chave

Sustentabilidade; educação básica; PIBID; interdisciplinaridade; protagonismo

infantil

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008>. Acesso em: 26 set. 2025.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 24 set. 2025.

EXPERIÊNCIAS NO PIBID: SUSTENTABILIDADE E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Carolina Ferreira Saurim⁷¹

Isabela Rossi Leifer⁷²

1. Contextualização

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) favorece a formação inicial de professores ao proporcionar aos licenciandos a vivência da prática pedagógica desde o início do curso. Por meio do contato direto com a escola, os bolsistas observam, planejam, executam e refletem sobre atividades didáticas em diálogo com a teoria estudada na universidade. Como afirma Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência”, reforçando o caráter formativo e dialógico desse processo.

Conforme o Edital do PIBID 2024, a Unisantos definiu para o subprojeto de Pedagogia o tema “**SUSTENTABILIDADE: Sustentabilidade e Vida – Ecossistemas Ativos de Aprendizagem**”. A proposta busca articular a temática ambiental ao currículo escolar, valorizando práticas interdisciplinares. Entretanto, a professora regente da turma de 5º ano, a avaliação diagnóstica inicial e a observação das bolsistas evidenciaram fragilidades significativas dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática — componentes fundamentais para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento.

Dessa forma, tornou-se necessário que a sustentabilidade fosse trabalhada como eixo transversal, reforçando prioritariamente leitura, produção textual e competências matemáticas. A decisão de priorizar Língua Portuguesa e Matemática decorre de evidências levantadas na avaliação diagnóstica inicial, realizada pelas bolsistas em conjunto com a professora regente. Essa avaliação revelou dificuldades significativas dos estudantes em leitura, produção de texto, interpretação e raciocínio lógico, competências que servem de base para a aprendizagem de todas as demais áreas. Quando essas habilidades não estão consolidadas, comprometem a compreensão de enunciados, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos em disciplinas como Ciências, História e Geografia. Assim, fortalecer tais componentes tornou-se condição indispensável para o avanço do trabalho pedagógico, permitindo que a temática da sustentabilidade fosse abordada de maneira realmente interdisciplinar e significativa.

⁷¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁷² Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

Essa decisão resultou de um processo coletivo de análise que envolveu a professora regente, as bolsistas e a **coordenação de área do PIBID**, responsável por orientar e validar registros, planejamentos e a adequação das propostas aos documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Edital do PIBID e Plano de Ensino da Secretaria de Educação (SEDUC).

2. Problemática

Apesar das orientações da BNCC para o desenvolvimento de competências integradas, a realidade escolar ainda apresenta forte fragmentação curricular. Soma-se a isso o desafio de inserir a sustentabilidade de modo significativo, sem comprometer o planejamento da professora regente. O problema central consistiu, portanto, em **como desenvolver práticas interdisciplinares sobre sustentabilidade que, além de dialogarem com os objetivos do 5º ano, fortalecessem a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática**, áreas em que os estudantes demonstraram maiores dificuldades.

3. Justificativa

Abordar essa problemática é essencial diante das demandas da escola contemporânea, que requer práticas capazes de superar a fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade torna-se elemento indispensável para uma aprendizagem significativa, pois, como destaca Fazenda (2011, p. 95), ela é “necessidade básica para conhecer e modificar o mundo”. A sustentabilidade, tema transversal que envolve dimensões ambientais, sociais, culturais e econômicas, oferece amplo potencial para a articulação entre saberes.

Ao mesmo tempo, fortalecer as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico--matemático é urgente, pois a deficiência nessas áreas repercute em todas as demais. O PIBID, enquanto espaço de formação docente, possibilita que bolsistas analisem a realidade, elaborem propostas e desenvolvam competências de planejamento e prática interdisciplinar, em diálogo constante com a professora regente e com a coordenação do programa, cuja participação é decisiva para orientar e acompanhar a implementação das atividades.

4. Pergunta

Como integrar o tema da sustentabilidade às práticas interdisciplinares de modo a potencializar, especialmente, as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC, o planejamento da professora regente e as diretrizes da coordenação do PIBID?

5. Objetivos

Geral: Relatar e analisar a experiência de práticas interdisciplinares em torno da sustentabilidade, com ênfase no fortalecimento de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas no 5º ano por bolsistas do PIBID.

Específicos: Analisar o percurso para a elaboração de sequências didáticas de sustentabilidade que priorizem leitura, produção textual e Matemática, alinhadas à BNCC; refletir sobre a importância da interdisciplinaridade na prática docente e sobre a integração entre bolsistas, professora regente e **coordenação de área do PIBID** e valorizar o trabalho colaborativo como estratégia de formação inicial e de fortalecimento da aprendizagem dos alunos.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a interdisciplinaridade, quando articulada à sustentabilidade e orientada pelo desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa e Matemática, amplia a compreensão dos alunos, permitindo conexões entre saberes científicos, sociais e culturais.

Supõe-se que a cooperação entre bolsistas, professora regente e coordenação do PIBID, por meio de reuniões de orientação, registros e planejamentos conjuntos, garante a continuidade e a intencionalidade pedagógica, contribuindo para aprendizagens significativas e formação cidadã.

7. Conclusão

A experiência demonstrou que a sustentabilidade, quando tratada como tema integrador, potencializa aprendizagens em diversas áreas, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, superando a fragmentação curricular. A construção coletiva — envolvendo bolsistas, professora regente e coordenação do PIBID — favoreceu a elaboração de propostas alinhadas à BNCC, assegurou a continuidade pedagógica e ampliou o repertório metodológico de todos os envolvidos.

Como aponta Fazenda (2011), a interdisciplinaridade exige constante estudo e replanejamento. O trabalho colaborativo possibilitou refletir criticamente sobre a prática, identificar avanços e desafios e ajustar estratégias, de modo que a avaliação se tornasse um recurso para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa (2019, p. 10) reforça que a partilha de experiências é fundamental para a formação docente, pois é no coletivo que se fortalece a profissão.

Além de atender ao tema institucional do PIBID, as ações dialogaram com as Competências Gerais da BNCC, estimulando responsabilidade, cuidado com o

meio ambiente, pensamento crítico e criativo, empatia e cooperação. Dessa forma, o subprojeto reafirma o papel do PIBID como espaço de formação docente e de transformação pedagógica.

Essa dinâmica colaborativa reflete a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento intelectual acontece primeiramente no plano social e, em seguida, no plano individual, de modo que as trocas entre bolsistas, professora supervisora e coordenação funcionam como mediações que potencializam a aprendizagem e a construção coletiva de saberes

8. Metodologia

A elaboração deste resumo baseia-se na análise das experiências vivenciadas no PIBID, apoiando-se nos registros de aulas, diários de bordo e planejamentos produzidos coletivamente. Esses instrumentos permitiram refletir sobre as práticas e identificar avanços e desafios. Paralelamente, realizou-se pesquisa bibliográfica em autores de referência e consulta a documentos oficiais — BNCC, Edital do PIBID e Plano de Ensino da SEDUC — garantindo que as propostas estivessem em consonância com as competências do 5º ano.

A metodologia integra, portanto, a experiência prática das bolsistas, a fundamentação teórica e a orientação sistemática da professora regente e da coordenação do PIBID, que acompanha o subprojeto desde a organização dos registros e planejamentos até as reuniões de orientação e avaliação. Essa participação assegura a coerência entre as diretrizes institucionais e o trabalho desenvolvido em sala, fortalecendo a formação inicial das bolsistas e o vínculo entre universidade e escola.

9. Palavras-chave

Interdisciplinaridade; sustentabilidade; língua portuguesa; matemática; programa institucional de bolsas de iniciação à docência.

10. Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 10/2024**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/>. Acesso em: 21 set. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyP-Zt/>. Acesso em: 21 set. 2025.

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

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIMENSÕES FORMATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE

Bianca Messias⁷³

Amanda Nogueira de Santana⁷⁴

1. Contextualização

A educação básica brasileira enfrenta desafios estruturais que comprometem a aprendizagem significativa dos estudantes. Saviani (1984) discorre que um dos mais recorrentes é a permanência de práticas tradicionais, marcadas pela centralidade do professor como transmissor do conhecimento e pelo foco excessivo em avaliações classificatórias. Esse modelo, historicamente consolidado, pouco dialoga com a realidade dos educandos e acaba reproduzindo desigualdades sociais.

O autor defende que a escola, ao restringir-se à transmissão mecânica de conteúdos, assume um caráter reprodutivista, incapaz de responder às demandas sociais. Portanto, a escola precisa ser entendida como mediação essencial no processo de democratização do saber, de modo a superar a mera transmissão de conteúdos e garantir a efetiva apropriação do conhecimento pelos estudantes (Saviani, 1984). Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como possibilidade de integrar saberes, romper com a fragmentação disciplinar e tornar a aprendizagem mais contextualizada.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) reforça esse ponto ao destacar que a aprendizagem é construída na interação social, mediada pelo outro e pela linguagem. Quando a escola adota práticas interdisciplinares, amplia-se a possibilidade de os alunos desenvolverem-se em sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que o conhecimento vai além daquilo que já foi internalizado individualmente.

No mesmo sentido, Perrenoud (1999; 2000) argumenta que o professor precisa desenvolver competências profissionais que lhe permitam organizar situações de aprendizagem complexas e promover uma avaliação reguladora, capaz de orientar e ajustar o percurso formativo. Essa visão dialoga com os aportes de Luckesi (2000), Hoffmann (2011) e Haydt (2006), que defendem uma prática pedagógica planejada, mediadora e diagnóstica.

⁷³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁷⁴ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

2. Problemática

Mesmo com os avanços teóricos, muitas escolas permanecem presas a uma lógica fragmentada de ensino, sustentada por práticas avaliativas quantitativas e pela ausência de diálogo interdisciplinar. Esse cenário reforça desigualdades educacionais, desmotiva estudantes e compromete a função social da escola, bem como explicitado pelos autores referenciados. Surge, então, a questão: Como a docência pode articular práticas interdisciplinares e avaliações formativas capazes de superar os limites impostos pela educação tradicional na escola básica?

3. Justificativa

Discutir práticas interdisciplinares e formativas é essencial diante do quadro de defasagem escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, busca-se abordar a interdisciplinaridade como um processo de construção de aprendizagens contextualizadas e significativas, favorecendo a integração de diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais.

Vygotsky (1991) demonstra que o desenvolvimento humano dá-se por meio da mediação cultural e da interação social. Isso significa que práticas pedagógicas fragmentadas enfraquecem as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. Perrenoud (2000) acrescenta que cabe ao professor criar situações de aprendizagem complexas, que exijam a mobilização de múltiplos saberes e promovam a formação integral do estudante.

Ainda, Perrenoud (2001) reforça que ensinar exige, entre outras competências, a capacidade de trabalhar em equipe e articular diferentes saberes em torno de projetos interdisciplinares, o que desloca o professor de uma função isolada para um papel de mediador coletivo do conhecimento.

No campo da avaliação, Luckesi (2000) e Hoffmann (2011) alertam para os limites da perspectiva classificatória, que reforça exclusões e não contribui para o avanço da aprendizagem. Ambos propõem uma avaliação processual e diagnóstica, capaz de orientar o trabalho pedagógico e favorecer o acompanhamento contínuo dos alunos. Haydt (2006) complementa ao enfatizar que o planejamento docente deve ser intencional e articulado, condição indispensável para a concretização de práticas interdisciplinares.

Portanto, a relevância deste estudo está em articular esses referenciais a fim de refletir sobre práticas docentes que superem a lógica tradicional e possibilitem uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

4. Pergunta

Como a docência pode articular práticas interdisciplinares e avaliações formativas para superar os limites da educação tradicional na escola básica?

5. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira a docência pode articular práticas interdisciplinares e avaliações formativas para superar os limites da educação tradicional na escola básica. De modo específico, busca identificar os limites da educação tradicional para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares na escola básica, investigar como a avaliação formativa pode contribuir para a implementação de propostas interdisciplinares e discutir de que forma os referenciais de Saviani (1984, 2011), Luckesi (2000), Hoffmann (2011), Haydt (2006), Perrenoud (1999, 2000, 2001) e Vygotsky (1991) podem subsidiar a construção de uma docência crítica e transformadora.

6. Hipóteses

A primeira hipótese sustenta que a permanência de práticas tradicionais contribui para a fragmentação do conhecimento e limita a aprendizagem significativa. Saviani (1984) critica a lógica da escola tradicional, voltada à reprodução de conteúdos, sem articulação com a realidade dos alunos. Vygotsky (1991), ao destacar o papel da interação social no processo de aprendizagem, reforça que o ensino fragmentado não mobiliza a zona de desenvolvimento proximal, reduzindo as possibilidades de avanço intelectual e crítico.

A segunda defende que a avaliação, quando compreendida como processo contínuo e regulador, fortalece práticas interdisciplinares. Luckesi (2000) entende a avaliação como diagnóstico do processo de aprendizagem; Hoffmann (2011) considera a mediação entre professor e aluno. Perrenoud (1999) amplia essa visão ao afirmar que a avaliação reguladora é fundamental para ajustar intervenções pedagógicas e promover equidade. Dessa forma, a avaliação, quando ressignificada, deixa de ser instrumento de exclusão e passa a orientar aprendizagens integradas.

A terceira aponta que uma docência crítica e reflexiva, sustentada pelo planejamento consciente, favorece a construção de práticas inclusivas e integradas. Haydt (2006) entende o planejamento como etapa essencial de intencionalidade pedagógica. Perrenoud (2000) complementa, destacando a competência docente de organizar situações de aprendizagem complexas, fundamentais para a interdisciplinaridade.

Associando-se a isso, Vygotsky (1991) mostra que a interação e a mediação

social ampliam o desenvolvimento humano. Assim, a docência planejada e crítica pode superar a rigidez tradicional e aproximar o conhecimento escolar da realidade dos alunos.

7. Conclusão

Os resultados desta reflexão indicam que a educação tradicional ainda constitui um obstáculo à aprendizagem significativa, ao restringir-se à transmissão de conteúdos e ao uso de avaliações punitivas. Essa lógica mantém a fragmentação dos saberes e afasta os estudantes de uma compreensão crítica do mundo.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 72) lembra que a prática pedagógica precisa estar sempre vinculada a uma teoria crítica da educação, pois é na articulação entre ambas que se constrói uma formação verdadeiramente emancipadora.

A interdisciplinaridade, quando articulada a práticas avaliativas formativas e reguladoras, apresenta-se como alternativa viável para ressignificar o ensino. Sob essa perspectiva, Luckesi (2000) e Hoffmann (2011) oferecem contribuições relevantes ao repensar a avaliação como diagnóstico e mediação. Perrenoud (1999; 2000) amplia essa visão ao destacar a importância da regulação contínua e do desenvolvimento de competências docentes.

Do ponto de vista da aprendizagem, Vygotsky (1991) lembra que ela ocorre em interação, o que reforça a necessidade de propostas coletivas e integradas. Haydt (2006), por sua vez, salienta que o planejamento é a base de qualquer mudança efetiva na prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que uma docência crítica, planejada e interdisciplinar é capaz de superar os limites da educação tradicional, tornando a escola básica mais democrática e inclusiva. Tal perspectiva exige compromisso político-pedagógico do professor e investimentos em formação docente contínua, de modo que o ensino responda às demandas sociais contemporâneas e contribua para a formação integral dos estudantes.

8. Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e fundamenta-se em obras que discutem interdisciplinaridade, avaliação escolar e docência crítica dos seguintes autores: Saviani (1984), Luckesi (2000), Hoffmann (2011), Haydt (2006), Perrenoud (1999; 2000) e Vygotsky (1991).

O estudo privilegia a análise dos referenciais teóricos, articulando-os às problemáticas observadas na educação básica brasileira. A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se por possibilitar um olhar crítico sobre a prática docente, funda-

mentando caminhos para a superação da educação tradicional por meio de práticas interdisciplinares.

9. Palavras-chave

Docência; interdisciplinaridade; avaliação escolar; educação tradicional.

10. Referências

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem. *In: Curso de Didática Geral*. São Paulo: Atica, 2006. cap. 13, p. 286-319. Disponível em: <https://share.google/9C3nhpSK5pLVGB14y>. Acesso em: 20 set. 2025.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? **Didática Geral**. 2011. Disponível em: <https://share.google/AexQ0Dm1b8McW4yyV>. Acesso em: 18 set. 2025.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre (RS): Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos progressos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991. (Psicologia e pedagogia Nova Série).

SABORES E SABERES: A CONFEITARIA COMO RECEITA DE APRENDIZAGEM

Mariana Conceição da Silva⁷⁵
Samira Garcia Silva de Souza⁷⁶

1. Contextualização

Baseando-se na multilinguagem e considerando como função da educação formar cidadãos completos, a presente produção aborda conceitos e práticas da vida cotidiana - em especial a confeitaria - como ferramentas de aprendizagem voltadas para a produção de diferentes gêneros textuais para fins comunicativos, o entendimento dos diferentes sistemas de grandezas e medidas e outros usos diários da matemática. Dentro desse panorama, a interdisciplinaridade e a ludicidade têm-se destacado como estratégias essenciais no processo formativo.

A multilinguagem, no contexto educacional, envolve o uso articulado de diferentes formas de linguagem, oral, escrita, visual, artística, corporal, sonora e matemática, promovendo uma aprendizagem mais ampla e significativa. Essa abordagem valoriza a diversidade de expressões e aproxima os conteúdos escolares das vivências das crianças, favorecendo a criatividade, o protagonismo e a autonomia no processo educativo (Karwoski; Rojo, 2009).

Nesse sentido, utilizamos a Confeitaria como ferramenta de multilinguagem, unindo teoria e prática em uma proposta interdisciplinar. Elaborada para crianças dos 7 aos 10 anos, normalmente pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e aplicada para jovens lobinhos - crianças de 6,5 a 10 anos - dentro do movimento escoteiro. Com o intuito de colaborar para a progressão própria do movimento, procurou-se desenvolver as habilidades específicas da especialidade escoteira de “Confeitaria”

De acordo com este cenário, no campo da Língua Portuguesa foram abordados a compreensão, a leitura, o planejamento e a produção de diferentes gêneros literários presentes na vida cotidiana - como as cartas e as receitas - considerando suas situações comunicativas e finalidades. Para alcançar este resultado, o grupo usou como pano de fundo o conto infantil “O Carteiro Chegou” de Allan Ahlberg (2007). Paralelamente a isso, durante toda a atividade também foram abordadas diferentes ideias matemáticas fundamentais para cálculos mentais e escritos, além de conceitos de grandezas e medidas, integrados a situações cotidianas, consolidando seus aspectos multidisciplinares.

⁷⁵ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

⁷⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

2. Problemática

Muitos alunos do ensino fundamental apresentam dificuldades tanto na compreensão de conteúdos abstratos da Matemática quanto na produção de textos em situações reais de uso. Os resultados do SAEB/INEP (2023) evidenciam baixos índices de proficiência em Matemática entre os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, sobretudo em conteúdos relacionados a medidas e resolução de problemas. Já na área de Língua Portuguesa, autores como Soares (2003) destacam que a escola, ao priorizar exercícios descontextualizados, acaba afastando os alunos das práticas sociais de leitura e escrita, o que gera limitações na produção textual significativa.

Diante dessas pesquisas recentes, surge nossa questão-problema: como tornar os processos de ensino e aprendizagem mais próximos da realidade cotidiana dos estudantes, de forma a promover uma compreensão efetiva e integrada dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática?

3. Justificativa

A escolha pela temática justifica-se pela necessidade de aproximar os conteúdos escolares de vivências reais experienciadas pelos alunos. Percebemos que, muitas vezes, a Matemática e a Língua Portuguesa aparecem de forma fragmentada e abstrata, o que resulta na dificuldade de compreensão desses conteúdos. Ao trazer a prática da confeitaria, conseguimos integrar leitura, escrita e cálculos de forma lúdica.

Outro ponto importante é que o projeto foi pensado para ser aplicado junto ao grupo de Lobinhos do 472º Grupo Escoteiro Ipupiara, o que reforça a ideia de educação em espaços não formais. Nesse ambiente, tivemos a oportunidade de trabalhar a teoria estudada em sala de aula com uma prática concreta, que também colaborou para a progressão dos escoteiros na conquista do Distintivo de Confeitaria.

Assim, a justificativa do trabalho está na necessidade de unir teoria e prática de forma interdisciplinar, utilizando elementos do cotidiano das crianças para promover aprendizagens que vão além da sala de aula e contribuem para a formação do indivíduo de maneira integral.

4. Pergunta

Como a prática da confeitaria pode favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas e matemáticas em crianças por meio de atividades lúdicas e interdisciplinares?

5. Objetivos

Objetivo geral: Favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e linguístico das crianças por meio de atividades interdisciplinares que utilizem a confeitaria como recurso pedagógico.

Objetivos específicos:

- Promover a leitura, interpretação e produção de gêneros textuais em contextos reais de uso;
- Explorar conceitos matemáticos relacionados a grandezas, medidas, proporções e cálculos em situações cotidianas;
- Incentivar a aprendizagem significativa por meio de metodologias ativas e lúdicas;
- Valorizar a interdisciplinaridade como eixo de integração entre diferentes áreas do conhecimento.

6. Hipótese

Parte-se da hipótese de que a inserção de práticas sociais cotidianas no ambiente educacional, como a confeitaria, pode tornar o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa mais significativo, uma vez que conecta a teoria compreendida em sala de aula com a “mão na massa”, ou seja, a prática. Nossa hipótese, então, é que a interdisciplinaridade, aliada à ludicidade, favorece não apenas o aprendizado dos conceitos, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação entre os alunos, tornando-os indivíduos ativos dessa pequena sociedade.

Dessa forma, entendemos que esse tipo de vivência, pode servir como um caminho para superar dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, valorizar saberes que fazem parte do cotidiano, aproximando ainda mais a escola de sua comunidade.

7. Conclusão

A aplicação do projeto com o grupo de Lobinhos do 472º Grupo Escoteiro Ipupiara mostrou, para nós, o quanto a ludicidade e a interdisciplinaridade são fundamentais no processo educativo dos pequenos. Durante esse percurso, a confeitaria revelou-se um recurso pedagógico muito rico, pois permitiu que eles aprendessem conceitos matemáticos e de linguagem de uma maneira natural, ligada a uma experiência real. Além disso, percebemos que a contação de histórias e as rodas de conversa ajudaram a despertar a imaginação e a criatividade deles, tornando a atividade mais envolvente.

Como resultados da aplicação, foram observadas a participação ativa das crianças durante a atividade, suas indagações e conclusões pertinentes aos temas apresentados e a compreensão e aplicação dos conceitos de Matemática e de Língua Portuguesa. Os Lobinhos mostraram-se empolgados com a aula expositiva e ansiosos pelas próximas etapas, avaliando a atividade positivamente após a aplicação.

Para nós, futuras pedagogas, essa vivência foi uma oportunidade única de colocar em prática os estudos realizados ao longo do curso e de perceber, na prática, que a educação vai além de uma sala de aula tradicional. Foi um momento de crescimento tanto para as crianças quanto para o nosso grupo, que saiu ainda mais consciente da importância de criar propostas educativas que dialoguem com o cotidiano e que façam sentido na vida dos alunos.

8. Metodologia

O presente relatório foi baseado em pesquisas documentais e bibliográficas sobre a filosofia do “aprender fazendo”, comum ao Movimento Escoteiro, e de artigos acadêmicos para a compreensão aprofundada do raciocínio pedagógico a ser abordado na prática, de acordo com as atividades pensadas para a aplicação no dia 07 de junho de 2025. Para mais, com relação à construção do Plano de aula, o grupo baseou-se no método freiriano, que considera o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

No uso da metodologia intervencionista, tem-se o uso da contação de histórias, roda de conversa, aprendizagem baseada em problemas e competências, aula expositiva e observação direta. Esta ação ocorreu junto ao grupo de Lobinhos do 472º Grupo Escoteiro Ipupiara, com registro fotográfico autorizado e análise das interações.

9. Palavras-chave

Confeitaria; interdisciplinaridade; língua portuguesa; matemática.

10. Referências

- AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Rio de Janeiro: Editora Diversas, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados 2023 – SAEB: proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.
- KARWOSKI, Acir Mario; ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e**

inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUSTENTABILIDADE SOCIAL E IDENTIDADE: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR FREIREANA PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Pereira do Nascimento⁷⁷

Nadia Maximiana dos Santos⁷⁸

1. Contextualização

A sustentabilidade, tradicionalmente associada à dimensão ambiental, precisa ser compreendida também em seu viés social, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Este trabalho aborda a sustentabilidade social como um processo educativo capaz de fortalecer identidade, senso de pertencimento e capacidade de ação coletiva.

O projeto foi desenvolvido com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na Comunidade Tancredo Neves, no bairro Náutica, em São Vicente (SP), território marcado por desigualdades urbanas, limitações de infraestrutura e estigmas sociais. Nessa realidade, as crianças convivem com desafios de moradia, serviços públicos restritos e carência de espaços culturais, mas também com uma rica diversidade de saberes, práticas comunitárias e redes de solidariedade.

Partindo do princípio de que a educação é um ato político e libertador, a proposta buscou integrar ao currículo reflexões sobre raça, gênero e classe social, incentivando os alunos a olharem para sua realidade com criticidade e afeto. Inspirada na pedagogia freireana, a experiência promoveu o diálogo entre a vida cotidiana da comunidade e os conteúdos escolares, favorecendo que as crianças se percebessem como agentes de transformação e cuidado com o entorno. O projeto atendeu também a uma demanda formativa dos licenciandos do curso de Pedagogia, que, ao participar ativamente, puderam experimentar na prática os conceitos de educação crítica e interdisciplinaridade discutidos na universidade.

2. Problemática

Como desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar na educação básica que, partindo do contexto de uma comunidade carente, promova a sustentabilidade social por meio da discussão de identidade e pautas sociais, superando uma visão assistencialista e fragmentada de educação?

⁷⁷ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁷⁸ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

3. Justificativa

A justificativa do trabalho está na urgência de uma educação que dialogue com as reais condições de vida dos estudantes. A Comunidade Tancredo Neves, assim como muitas periferias urbanas, enfrenta desigualdades históricas e invisibilidade social. Projetos que valorizem a autoestima, o reconhecimento da própria história e a capacidade de organização comunitária das crianças são fundamentais para romper ciclos de exclusão. Além disso, a formação docente ganha profundidade quando futuros professores vivenciam, em situações reais, a aplicação de teorias críticas como as de Freire (1987), Luckesi (2011) e Wallon (2007), superando a distância entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Segundo Hoffmann (1998), a avaliação deve ser contínua e dialógica, envolvendo professores e estudantes em um movimento permanente de reflexão. No âmbito do projeto, essa reflexão materializou-se de diferentes maneiras: os diários de bordo registraram vivências e análises do grupo; o cronograma e o detalhamento trimestral serviram como instrumentos de planejamento e organização didática, garantindo o alinhamento entre as atividades, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os objetivos do subprojeto. Assim, planejamento e registro reflexivo complementaram-se, permitindo que a equipe avaliasse de forma processual o desenvolvimento dos alunos e também a própria prática pedagógica.

4. Pergunta

É possível fomentar, em crianças do 4º ano, um olhar crítico e propositivo sobre a comunidade por meio de um projeto interdisciplinar baseado em temas geradores freireanos e em uma avaliação mediadora?

5. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral implementar e analisar os impactos de um projeto interdisciplinar de sustentabilidade social, com foco em identidade e pautas sociais, para estudantes do 4º ano da Comunidade Tancredo Neves. De modo específico, busca identificar, por meio da escuta sensível, os temas geradores indicados pelos alunos; problematizar questões de raça, gênero, classe e pertencimento a partir da realidade local; desenvolver atividades que conectem o currículo formal à vivência comunitária; aplicar uma avaliação processual e mediadora para acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos e incentivar e apoiar ações concretas de transformação positiva idealizadas pelas próprias crianças.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a implementação de um projeto interdisciplinar fundamentado na pedagogia freireana, na avaliação mediadora de Luckesi (2011) e na psicologia integral de Wallon (2007) pode transformar o processo educativo em uma ferramenta efetiva de sustentabilidade social e de construção identitária para crianças do 4º ano do Ensino Fundamental na Comunidade Tancredo Neves.

Supõe-se que a metodologia baseada em temas geradores, com palavras e questões significativas extraídas do universo vocabular e experiencial dos alunos, cria uma ponte autêntica entre o currículo formal e a realidade sociocultural da comunidade. Ao problematizar raça, gênero e classe a partir de suas próprias vivências, os estudantes não apenas assimilam conteúdos acadêmicos de forma mais significativa, mas desenvolvem consciência crítica sobre seu lugar no mundo e seu potencial de agência transformadora.

A hipótese inclui que a avaliação processual, concebida como instrumento de diálogo e não de julgamento, será fundamental para mediar esse percurso, valorizando avanços cognitivos, emocionais e sociais de forma integrada, conforme propõe Wallon (2007). Espera-se, como resultado, que as crianças transcendam a posição de receptoras passivas de conhecimento e reconheçam-se como sujeitos históricos capazes de intervir em sua realidade, promovendo pequenas, porém significativas, ações de cuidado e transformação em seu entorno comunitário. O desafio central dessa proposta está em superar a estrutura tradicional e fragmentada do ensino, exigindo dos educadores uma postura aberta ao diálogo, à escuta sensível e à constante reflexão sobre a prática.

7. Conclusão

As evidências iniciais do projeto indicam a confirmação da hipótese. Os alunos mostraram notável avanço na capacidade de expressar opiniões sobre a comunidade, identificando problemas e potenciais locais. Em atividades como estudo do meio pelo bairro e organização de uma campanha de reciclagem para a construção de jogos com materiais reutilizados, tornaram-se evidentes a apropriação dos conceitos de sustentabilidade social e o reconhecimento do próprio papel como agentes de mudança. A avaliação processual foi decisiva para mediar conflitos, acolher sentimentos e valorizar cada progresso, funcionando como instrumento formativo e não como simples atribuição de notas.

Além do impacto direto nas crianças, a experiência trouxe desdobramentos importantes para a formação dos licenciandos participantes. O diálogo constante com a professora regente e a coordenação do subprojeto possibilitou que os futuros docentes exercitassem a escuta ativa, a adaptação de estratégias e a articulação entre

diferentes áreas do conhecimento. Essas interações, realizadas em reuniões de planejamento, análise de registros e discussões coletivas, fortaleceram a capacidade de trabalho em equipe e a compreensão de que o processo educativo é uma construção social. A coordenação assegurou a coerência entre as diretrizes institucionais e as práticas desenvolvidas, enquanto a professora supervisora atuou como mediadora imediata, oferecendo *feedbacks* e orientações que enriqueceram a prática pedagógica.

Essa vivência dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1987), para quem a educação é, antes de tudo, uma prática de liberdade e de construção coletiva. Como afirma o autor (1987, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O projeto confirma essa perspectiva ao demonstrar que a aprendizagem constrói-se na interação social, possibilitando que as crianças, os bolsistas e toda a comunidade escolar avancem juntos na compreensão crítica da realidade.

A convivência diária com a comunidade escolar permitiu às crianças desenvolverem empatia, senso de pertencimento e compromisso social. Em contextos de vulnerabilidade, o educador não apenas ensina conteúdos, mas torna-se referência afetiva e agente de apoio, fortalecendo vínculos de confiança e criando um ambiente de acolhimento. Assim, a proposta reafirma que a educação interdisciplinar crítica, enraizada no contexto local, é uma ferramenta potente de transformação social já nos anos iniciais do ensino fundamental.

8. Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Foram consultados autores de referência em educação crítica, avaliação e desenvolvimento infantil, como Freire (1987), Luckesi (2011) e Wallon (2007), além de documentos normativos, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Para a redação do texto, analisaram-se registros do projeto — planos de aula, diários de bordo, cronogramas e detalhamentos trimestrais — com o objetivo de sistematizar e refletir sobre a experiência vivenciada. A descrição das etapas pedagógicas, incluída na análise, serve como evidência dos resultados, mas a metodologia do artigo consiste fundamentalmente em investigação bibliográfica e análise documental desses materiais.

9. Palavras-chave

Educação libertadora; interdisciplinaridade; comunidade; tema gerador; avaliação mediadora.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/>. Acesso em: 4 maio 2025.

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

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação da aprendizagem**: a prática pedagógica e a reflexão como instrumentos do processo educacional. Porto Alegre, Autêntica, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ARTE VIVA: REVITALIZAÇÃO URBANA E SUSTENTÁVEL

*Emylle Santana Fonseca⁷⁹
Yasmim Tarrazo Nunes Melo⁸⁰*

1. Contextualização

O projeto de extensão Arte Viva tem como proposta revitalizar espaços públicos ignorados e desvalorizados por meio da criação de murais artísticos que dialoguem com questões socioambientais contemporâneas, como biodiversidade, reciclagem, mudanças climáticas e consumo consciente. O diferencial da iniciativa está na integração da arte urbana aliada ao plantio de flores e vegetais, transformando áreas cinzentas em ambientes vivos, educativos e esteticamente renovados, pois “a arte urbana tem o poder de transformar não apenas a paisagem física, mas também a percepção e o comportamento social das pessoas” (Gonçalves, 2015, p. 42).

A execução do projeto contempla ainda oficinas abertas à comunidade, voltadas ao aprendizado de técnicas de grafite, uso de materiais sustentáveis e cultivo de jardins verticais. Essas atividades educativas fortalecem o vínculo entre a universidade e a comunidade, incentivando a participação ativa de estudantes, moradores, artistas e lideranças locais. Nesse sentido, o Arte Viva alinha-se às recomendações da UNESCO (2017) para a Educação e para o Desenvolvimento Sustentável, ao integrar práticas pedagógicas que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a corresponsabilidade socioambiental. Os murais produzidos serão, ao final, verdadeiras galerias de educação ambiental a céu aberto, servindo tanto para embelezar o espaço urbano quanto para estimular a reflexão crítica sobre a crise ambiental global.

2. Problemática

O projeto insere-se em uma problemática contemporânea marcada pela crescente degradação dos espaços urbanos e pela perda de vínculo entre a população e o meio ambiente. As cidades brasileiras enfrentam desafios como a poluição visual, a redução das áreas verdes e o uso desordenado do espaço público, fatores que afetam diretamente a qualidade de vida e o senso de pertencimento coletivo. Nesse cenário, torna-se urgente repensar o modo como os espaços urbanos são ocupados e como podem ser ressignificados para promover bem-estar, educação ambiental e integração social.

Ao integrar estética, sustentabilidade e participação social, o projeto enfrenta a problemática da desconexão entre a cidade e o cidadão, propondo novas formas

⁷⁹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

⁸⁰ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

de interação com o ambiente e fortalecendo a cultura do cuidado coletivo. Assim, contribui para transformar espaços antes degradados em territórios de aprendizagem, convivência e valorização da vida urbana.

3. Justificativa

Encontrando respaldo no cenário contemporâneo de crise ambiental e de crescente degradação dos espaços urbanos, evidencia-se a importância do desenvolvimento de iniciativas que promovam a reaproximação com o meio ambiente, especialmente em espaços públicos, que são de uso coletivo e representam um bem comum.

O projeto propõe uma alternativa ao unir arte urbana e plantio, criando murais que não são apenas representações estáticas, mas organismos vivos em constante transformação. A arte, segundo Hernández (2000), constitui-se como uma linguagem que possibilita compreender e ressignificar a realidade social. Já a educação ambiental crítica, conforme Loureiro (2016), defende a necessidade de ações que superem o discurso superficial e traduzam-se em práticas efetivas de transformação pelo homem, pois “é preciso ver, portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora.” (Freire, 1988, p. 51). Nesse sentido, o projeto dialoga diretamente com a prática social e educativa, pois entende a arte e a sustentabilidade como instrumentos de transformação concreta da realidade.

Além disso, o projeto está alinhado às diretrizes da extensão universitária, ao integrar ensino, pesquisa e comunidade em um processo de troca de saberes e práticas. Os estudantes envolvidos terão a oportunidade de vivenciar experiências formativas interdisciplinares, que ampliam sua formação acadêmica e cidadã. A comunidade, por sua vez, será protagonista no processo de revitalização dos espaços e na manutenção dos murais, fortalecendo vínculos sociais e promovendo a corresponsabilidade pelo espaço público. Nesse sentido, pode-se destacar, a partir de Freire (1988), que, ao transformar o mundo, o homem também se transforma, sofrendo os efeitos diretos dessa relação com a realidade. Dessa forma, o projeto justifica-se não apenas como uma ação estética ou ambiental, mas como uma prática de cidadania e de construção coletiva de uma cidade mais sustentável e inclusiva.

4. Pergunta

De que maneira a articulação entre expressões artísticas e iniciativas socioambientais pode atuar como instrumento capaz de ressignificar espaços públicos degradados e fortalecer a criação de ambientes educativos, colaborativos e sustentáveis, ao mesmo tempo em que fomenta o engajamento comunitário, o protagonismo social

e a valorização do bem comum por meio da extensão universitária?

5. Objetivos

Como objetivo geral da pesquisa, busca-se promover a conscientização ambiental e a valorização dos espaços públicos por meio da arte urbana sustentável, articulando práticas de educação ambiental com expressão artística e participação comunitária.

Nessa direção, os objetivos específicos são:

- revitalizar muros e espaços urbanos degradados por meio da integração entre arte urbana (pintura e grafite) e plantio de espécies vegetais;
 - estimular o protagonismo comunitário na concepção, execução e manutenção dos murais vivos, fortalecendo vínculos coletivos;
 - desenvolver oficinas de grafite, jardinagem, compostagem e cultivo sustentável, unindo saberes artísticos e ambientais;
- sensibilizar a comunidade para questões ambientais, como biodiversidade, preservação dos recursos naturais e mudanças climáticas.

6. Hipótese

Parte-se da hipótese de que a integração entre a arte urbana e as práticas ambientais, como o plantio, constitui uma alternativa viável para revitalização de espaços públicos degradados, transformando-as em ambientes vivos, educativos e esteticamente renovados. Considera-se também que a realização de oficinas formativas e mutirões comunitários pode fortalecer o protagonismo social, promovendo a aproximação entre universidade, comunidade e poder público em um processo colaborativo de transformação urbana.

Além disso, acredita-se que os murais vivos, ao aliarem pintura artística e cultivo de plantas, funcionam como recursos pedagógicos permanentes, capazes de se perpetuar ao longo do tempo e de sensibilizar continuamente a população para questões ambientais, como biodiversidade, mudanças climáticas e consumo consciente, ao mesmo tempo em que favorecem a criação de espaços de convivência e pertencimento coletivo.

7. Conclusão

O Arte Viva é um projeto de extensão universitária que propõe a integração entre arte urbana e práticas socioambientais como meio de revitalização dos espaços públicos. Trata-se de uma iniciativa em estágio inicial, desenvolvida de forma gra-

dual e participativa, que prevê a realização de ações-piloto, como oficinas, mutirões e plantio de murais vivos, possibilitando ajustes metodológicos e maior engajamento comunitário ao longo da sua implementação.

Conclui-se, portanto, que o projeto configura-se como uma proposta inovadora e transformadora, integrando a arte e cuidado ambiental como instrumento de requalificação urbana e educação social. Mais do que intervenção estética, promove a reconstrução simbólica e funcional do espaço público, estimulando a apropriação cidadã, o senso de pertencimento e a formação de uma consciência coletiva voltada à sustentabilidade e à corresponsabilidade social.

Nesse sentido, fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire, que afirma que “extensão não é doar, mas compartilhar e aprender junto; não é impor, mas dialogar com o povo para que juntos transformem a realidade” (Freire, 1988, p. 23). Assim, ao promover oficinas, mutirões e o cuidado coletivo dos murais vivos, o projeto materializa a concepção freiriana de educação como prática de liberdade, permitindo que os participantes se reconheçam como sujeitos capazes de agir sobre o mundo e transformá-lo, fortalecendo vínculos comunitários e construindo uma cultura de cidadania ambiental.

Dessa forma, evidencia-se que o projeto Arte Viva vai além da estética urbana, consolidando-se como instrumento de sensibilização, aprendizagem crítica e transformação social rumo a cidades mais humanas, verdes e inclusivas.

8. Metodologia

O projeto será desenvolvido de forma permanente, com ações mensais que garantem a continuidade do projeto e o fortalecimento do vínculo entre universidade e comunidade. Essas ações incluem oficinas formativas e atividades práticas de plantio, pintura e manutenção dos murais vivos, assegurando que a iniciativa se consolide como um processo contínuo de revitalização e educação ambiental.

O trabalho terá início com o mapeamento dos espaços urbanos a serem revitalizados, em parceria com a comunidade e órgãos locais. Em seguida, ocorrerá o planejamento participativo, em que serão definidos os temas ambientais, os desenhos e as espécies vegetais de cada mural.

Mensalmente, serão oferecidas oficinas abertas à comunidade, abordando conteúdos como técnicas de grafite, jardinagem urbana, compostagem e manejo de plantas, seguidas de mutirões de execução, em que comunidade será reunida para pintar, plantar e cuidar coletivamente. A manutenção será contínua e colaborativa, envolvendo cuidados como irrigação, reposição de mudas e podas, garantindo que os murais se desenvolvam e permaneçam vivos ao longo do tempo.

Também ocorrerão encontros mensais de avaliação participativa, destinados a reflexão sobre os avanços, desafios e melhoras do projeto, permitindo o aperfeiço-

amento constante da metodologia e o alinhamento das demandas comunitárias. Por fim, todo o processo será registrado, de modo a documentar as ações, dar visibilidade aos impactos sociais e ambientais e constituir um acervo que subsidie novas pesquisas e práticas extensionistas.

9. Palavras-chave

Revitalização; consciência ambiental; educação; extensão; impacto social; arte; comunidade; transformação.

10. Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GONÇALVES, Mariana. **Arte urbana e transformação social.** São Paulo: ed. UNESP, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para o desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Acesso em: 20 set. 2025.

A JANELA DA ALMA: O ZINE COMO FERRAMENTA DE REGISTRO NO-UNIVERSO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Ferreira de Mattos Coelho⁸¹

1. Contextualização

Este trabalho busca expandir o conhecimento sobre zines e refletir sobre as possibilidades de sua produção no contexto escolar, como estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental, partindo do diálogo com práticas já consolidadas para propor novos caminhos à educação contemporânea.

A análise de Oliveira (2016) sobre “A Educação Proibida” convida-nos a refletir sobre modelos de ensino que, por vezes, podem se tornar pouco significativos. Diante disso, esta pesquisa alicerça-se em uma dupla base filosófica: a de John Dewey (1979), que concebe a educação como a própria vida, e a de Paulo Freire (1987), que a entende como um ato de amor e diálogo que deve partir, impreterivelmente, do universo do educando. Propomos, assim, uma abordagem que, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valorize a experiência e a autenticidade, utilizando a teoria dos multiletramentos – que, para Rojo (2012), significa reconhecer e trabalhar com as múltiplas linguagens (visual, verbal, sonora) do mundo contemporâneo – e o zine, uma publicação artesanal, de baixo custo e livre formato, como ferramentas para transformar a sala de aula em um espaço vibrante de produção cultural.

2. Problemática

O desafio central que esta pesquisa enfrenta é: como podemos criar pontes entre o currículo escolar e o riquíssimo universo cultural que cada criança traz consigo? Como materializar uma pedagogia que parta do universo do educando (Freire, 1987), utilizando-o como o verdadeiro plano de aula e que reconheça cada produção infantil como um registro valioso da perspectiva de um ser único sobre o nosso mundo?

3. Justificativa

A importância deste trabalho reside em sua proposta de uma escola mais autêntica e engajadora. A justificativa não está em negar práticas existentes, mas em enriquecê-las. Para Tizuko Kishimoto (2011), o lúdico é essencial.

A proposta aprofunda-se ao adotar a distinção teórica de Kishimoto (2011)

⁸¹ Graduando em Pedagogia na Universidade Católica de Santos.

entre o brinquedo (o objeto-suporte), a brincadeira (a ação lúdica livre) e o jogo (a atividade com regras). Essa articulação é fundamental, pois posiciona a prática com zines não como uma atividade meramente artística, mas como um ato pedagógico completo. Ao unir a liberdade expressiva do zine, que para Rico (2017) é total, com a estrutura lúdica de Kishimoto (2011) e a intencionalidade da Abordagem Triangular, a proposta supera a dicotomia entre o brincar e o aprender. A metodologia criativa adotada é a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), que articula o Contextualizar, o Fazer Artístico e o Apreciar.

4. Pergunta

De que maneira o zine, compreendido por meio das categorias de jogo, brinquedo e brincadeira de Kishimoto, pode materializar a Pedagogia de Projetos de Dewey, fazendo do universo temático da criança o currículo vivo da sala de aula?

5. Objetivos

Geral: Refletir sobre o desenvolvimento de zines como ferramenta central na Pedagogia de Projetos para promover a autoria e a expressão do universo do educando.

Específicos: Discutir os princípios da Pedagogia de Projetos defendida por Dewey em diálogo com a pedagogia libertadora de Paulo Freire;

Expandir o conhecimento sobre zines;

Analisar a proposta a partir da teoria de Kishimoto (2011), entendendo o zine como brinquedo, seu processo de criação como brincadeira e o projeto em si como jogo;

Detalhar as etapas do processo criativo com zines a partir dos três pilares da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010).

Demonstrar como a mediação do professor é crucial para que o educando transforme suas vivências em uma publicação autoral.

6. Hipótese

Nossa tese é de que o projeto com zines, ao partir do “universo temático” freiriano, permite à criança criar um registro que materializa sua visão de mundo. O zine manifesta-se como o brinquedo que convida à ação; o ato de criá-lo é a brincadeira que dá vazão ao universo da criança e o projeto em si é o jogo que estrutura essa liberdade com intencionalidade pedagógica (Kishimoto, 2011). A autoria se consolida no ato da publicação, transformando o letramento em uma prática social validada

pela BNCC.

7. Conclusão

Conclui-se que esta proposta representa um caminho para um ensino mais significativo e autêntico. Ao unir o “aprender fazendo” de Dewey (1979), à consciência crítica de Freire (1987), a metodologia da arte-educação de Ana Mae Barbosa (2010) e a profundidade teórica do lúdico de Kishimoto (2011), a sala de aula torna-se um ateliê de produção cultural. A criança, ao publicar seu zine, não está apenas sendo alfabetizada: está se afirmando como artista, pesquisadora e autora e convidando-nos a enxergar o mundo através de seus olhos.

8. Metodologia

Pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que promove um diálogo entre referenciais teóricos fundamentais da pedagogia, como as obras de John Dewey (1979), Paulo Freire (1987), Vygotsky (1998), Roxane Rojo (2012), Ana Mae Barbosa (2010) e Tizuko Kishimoto (2011). A essa base, somam-se pesquisas e análises específicas utilizadas como fontes, como os trabalhos de Daiane de Aquino Oliveira (2016) sobre a crítica à escola tradicional e de Omar Alejandro Sánchez Rico (2017) sobre a cultura dos zines. Todo o trabalho é articulado em consonância com a BNCC (2018).

9. Palavras-chave

Zine; pedagogia de projetos; ludicidade; práticas pedagógicas; ensino e aprendizagem.

10. Referências:

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/>. Acesso em: 15 set. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Daiane de Aquino. **Análise do documentário: “A Educação Proibida” - novas formas de educar**. 2016. Monografia. Pedagogia: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ RJ, 2016. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/4069>. Acesso em: 15 set. 2025.

RICO, Omar Alejandro Sánchez. Atualização da concepção sobre aquilo chamado de Zine. **Revista Imaginário**, n. 12, p. 117-133, 2017. Disponível em: <https://marcadedefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario11-20/imaginario12/5-atualizacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**TEMÁTICA:
INTER-RELAÇÃO
PIBID E PESQUISA
NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Yasmin Rodrigues de Oliveira Gimenez*⁸²

*Isabelli Larini da Silva Benevides*⁸³

1. Contextualização

A formação inicial de professores exige um movimento constante de articulação entre a teoria aprendida na universidade e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de formar sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir na realidade social por meio da educação. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), configura-se como uma política pública estratégica para o fortalecimento das licenciaturas e para a valorização da docência.

O PIBID tem como foco a inserção dos licenciandos na realidade escolar desde o início de sua formação, promovendo uma aproximação efetiva entre universidade e escola. Essa vivência possibilita compreender os desafios da educação básica, experimentar metodologias, exercitar o planejamento pedagógico e, sobretudo, construir a identidade docente de maneira crítica e consciente. Como observam Pimenta e Lima (2012, p. 46), “o estágio, entendido como campo de conhecimento, constitui-se em espaço privilegiado de reflexão da prática, de construção de saberes e de desenvolvimento da identidade profissional”. Essa perspectiva ilumina a importância de programas que, como o PIBID, aproximam a universidade da escola e criam condições para que o futuro professor torne-se pesquisador de sua própria prática.

Este trabalho relata as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID na Escola Municipal José Bonifácio, localizada no município de Santos, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. O projeto desenvolvido teve como eixo central a sustentabilidade, articulada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com destaque para o ODS 6 (Água Potável e Saneamento), ODS 7 (Energia Limpa e Acessível) e ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis). O trabalho foi desenvolvido de maneira interdisciplinar, integrando áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Artes, de modo a proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas para os alunos.

⁸² Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁸³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

2. Problemática

Apesar dos avanços na formação inicial de professores, muitos licenciandos ainda concluem seus cursos sentindo-se despreparados para enfrentar os desafios reais da sala de aula. A distância entre teoria e prática dificulta a construção de uma identidade docente sólida e crítica. Assim, o problema que orienta este estudo é compreender de que forma a participação no PIBID contribui para articular teoria e prática, fortalecer a identidade docente e estimular o trabalho interdisciplinar na formação de professores.

3. Justificativa

O trabalho é relevante porque apresenta a contribuição do PIBID para a formação inicial docente, destacando não apenas o aspecto pedagógico, mas também o social, metodológico e reflexivo. O programa possibilita ao licenciando vivenciar a realidade escolar, compreender seus desafios e refletir criticamente sobre o papel do professor na transformação da sociedade.

A interdisciplinaridade constitui outro ponto central dessa experiência, pois o trabalho pedagógico não se limitou a uma disciplina específica. As atividades propostas integraram conteúdos de diferentes áreas, permitindo aos alunos construir um olhar mais amplo sobre os temas da sustentabilidade e, ao mesmo tempo, levando os licenciandos a refletirem sobre a importância de planejar em conjunto, dialogar com colegas e articular saberes. Dessa forma, a experiência ganha relevância não apenas por seu caráter formativo individual, mas também pelo fortalecimento da escola como espaço coletivo de construção do conhecimento.

4. Pergunta

Como o PIBID contribui para articular teoria e prática, fortalecer a identidade docente e estimular o trabalho interdisciplinar na formação de professores?

5. Objetivos

O objetivo geral é analisar as contribuições do PIBID para a formação docente crítica e reflexiva, investigando como a participação no programa possibilita a integração entre teoria e prática e evidenciando a importância da interdisciplinaridade no processo de formação inicial e na aprendizagem dos estudantes da educação básica. Especificamente, busca-se compreender como o trabalho interdisciplinar desenvolvido a partir da temática da sustentabilidade e dos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável contribuiu para a aprendizagem significativa dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e, simultaneamente, para o fortalecimento da identidade docente dos licenciandos, além de refletir sobre os aspectos pedagógicos, metodológicos e socioemocionais desenvolvidos pelos bolsistas ao longo do projeto.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a inserção precoce do licenciando no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, contribui para uma formação docente mais crítica, segura e articulada com a realidade da educação básica. O trabalho interdisciplinar amplia a compreensão dos conteúdos e favorece tanto o aprendizado dos alunos da escola quanto a formação integral do licenciando. O programa contribui para o desenvolvimento de competências didáticas, pedagógicas e socioemocionais fundamentais ao exercício da profissão e fortalece a identidade docente, além de consolidar o compromisso ético-político dos futuros professores com a transformação social e com uma educação de qualidade.

7. Conclusão

A experiência vivenciada no PIBID demonstrou que o programa é um espaço privilegiado de formação, que possibilita ao licenciando experimentar metodologias, planejar atividades e refletir criticamente sobre sua prática e sobre o papel social da educação. O trabalho com os ODS permitiu abordar temas de relevância global em sala de aula, de maneira lúdica e interdisciplinar, favorecendo a aprendizagem significativa dos alunos e fortalecendo o protagonismo docente em formação. Atividades como rodas de conversa, jogos, produções textuais, elaboração de gráficos e de um livro coletivo evidenciaram que a interdisciplinaridade é uma estratégia poderosa para engajar estudantes e promover aprendizagens contextualizadas.

Além disso, o PIBID possibilitou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, paciência, resiliência e capacidade de trabalho em equipe. A convivência com os colegas bolsistas e a professora supervisora reforçou a importância do trabalho colaborativo na construção de práticas pedagógicas consistentes. Como observa Saviani (2013, p. 45), “a prática docente se efetiva quando a teoria ilumina a ação e quando a ação realimenta a teoria, num movimento dialético permanente”. Essa concepção confirma que o programa contribui efetivamente para superar a distância entre teoria e prática, fortalecer a identidade docente e ampliar a segurança para a futura atuação profissional, ao mesmo tempo em que evidencia que o professor é também pesquisador, planejador, mediador e sujeito político. Dessa forma, o PIBID cumpre o papel de formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social e com a melhoria da educação básica,

respondendo plenamente à problemática proposta.

8. Metodologia

Este trabalho configura-se como um relato de experiência fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, articulado à análise das práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID. Foram utilizados registros contínuos das atividades em diários de bordo, planejamento coletivo com a professora supervisora, observação participante e reflexões individuais e em grupo sobre os desafios e aprendizados da docência. A pesquisa bibliográfica incluiu autores que discutem formação docente, interdisciplinaridade e prática reflexiva, além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Agenda 2030 da ONU. Essa metodologia permitiu sistematizar a vivência dos licenciandos e compreender as contribuições do programa para a articulação entre teoria, prática e identidade profissional.

9. Palavras-chave

PIBID; formação docente; identidade profissional; teoria e prática; interdisciplinaridade; educação básica; sustentabilidade

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030**. [S.l.]: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 7 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

INTEGRANDO PRÁTICA E INVESTIGAÇÃO: O PAPEL DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Maria Eduarda Carvalho Bueno⁸⁴

Gabrielly Ester Dória de Moura⁸⁵

1. Contextualização

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com o objetivo de aproximar a formação acadêmica da realidade escolar, promovendo experiências que permitam aos estudantes vivenciarem de forma prática os desafios da sala de aula. A ligação entre o PIBID e a pesquisa é um aspecto essencial nesse processo, pois é a partir da investigação que conseguimos desenvolver a capacidade de refletir sobre sua prática, analisar contextos e elaborar soluções pedagógicas para os desafios encontrados e refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelo educador. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o educando tem a oportunidade de observar, registrar e interpretar situações, servindo de experiência de pesquisa para ser aplicada à sua própria formação.

2. Problemática

Entretanto, há uma problemática: a formação inicial docente, muitas vezes, ainda se encontra distante das demandas reais da escola básica, havendo uma preparação voltada para a teoria que não contempla integralmente as situações vivenciadas em sala de aula. O desafio está em compreender de que maneira o PIBID, junto à pesquisa, pode contribuir para reduzir essa distância entre teoria e prática, para fortalecer a formação de professores capazes de atuar com pensamento crítico e reflexivo diante da diversidade e dos desafios encontrados na escola.

3. Justificativa

Esse trabalho justifica-se pela relevância de analisar essa relação. Dessa forma, a prática docente não pode se restringir apenas ao ensino de conteúdos, mas deve incluir a compreensão da realidade dos alunos e do contexto no qual essa escola está inserida. A prática na sala de aula permite vivenciar diferentes realidades e desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes e inclusivas, destacando a importância da

⁸⁴ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁸⁵ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

realização de pesquisas, que se torna uma ferramenta indispensável para compreender os problemas escolares e propor soluções necessárias. Assim, refletir sobre como a pesquisa e o PIBID se inter-relacionam é relevante para a formação de professores críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

4. Pergunta

Nesse percurso investigativo, uma pergunta norteia a reflexão: de que maneira o PIBID contribui, junto à pesquisa, para a formação inicial de professores?

5. Objetivos

Objetivo geral: Analisar a inter-relação do Pibid e as contribuições da pesquisa na formação docente.

Objetivos específicos:

1. Compreender a importância da participação do projeto do PIBID na formação da docência;
2. Identificar as aprendizagens pedagógicas adquiridas através da experiência em sala de aula;
3. Investigar como o PIBID nos aproxima da realidade escolar.

6. Hipótese

A hipótese é a de que a experiência prática, quando integrada à pesquisa, fortalece a formação do professor, desenvolvendo sua capacidade de observar, problematizar, investigar e propor soluções pedagógicas, ao mesmo tempo em que forma sua identidade profissional.

A experiência prática integrada à pesquisa fortalece a formação do educador, encontra respaldo em Paulo Freire, para quem a educação deve ser dialógica, problematizadora e partindo da realidade do aluno, visando à conscientização e à formação de sujeitos críticos (Freire, 1996). Assim, a prática aliada à pesquisa permite ao futuro professor observar, questionar, investigar e propor soluções pedagógicas, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade profissional, aproximando teoria e prática de maneira significativa e transformadora.

7. Conclusão

Durante nossa atuação no PIBID, inseridas em uma turma do 4º ano do Ensino

Fundamental da escola U. M. E. José Bonifácio, pudemos vivenciar de perto os desafios e pontos positivos da escola pública. As atividades desenvolvidas incluíram observações de aulas, apoio ao professor, planejamento e execução de propostas pedagógicas, lúdicas e avaliativas, além da produção de materiais. Essa experiência configurou-se como um exercício de pesquisa, já que, ao registrar observações, analisar comportamentos e refletir sobre os resultados, aprendemos a relacionar teoria e prática. Situações como a ausência de luz, tem'iticaupções inesperadas e diferentes comportamentos dos estudantes ensinaram-nos a desenvolver resiliência, autonomia e estratégias alternativas, confirmando a necessidade de uma docência pautada pela adaptação.

Um dos momentos mais marcantes foi a atividade “Escola dos Sonhos”, em que os alunos puderam desenhar as melhorias que desejavam para sua escola. Entre os pedidos, destacam-se a melhoria da merenda, a necessidade de mais respeito dentro da sala de aula e a reforma de espaços. Essa atividade evidenciou a relevância de escutar os alunos e valorizar suas perspectivas, pois trouxe à tona dados significativos sobre como percebem o ambiente escolar. Assim, a dinâmica não se limitou ao aspecto lúdico, mas se configurou como um exercício investigativo que ultrapassou os limites da sala de aula.

O trabalho em dupla, aliado à orientação da professora supervisora, reforçou ainda mais o caráter formativo da pesquisa. A partir da troca de experiências, conseguimos elaborar estratégias criativas e inclusivas, mostrando que a investigação não se restringe ao levantamento de informações, mas se concretiza na reflexão coletiva sobre as práticas e na busca por alternativas pedagógicas. Desse modo, o PIBID mostrou-se um espaço de construção colaborativa, ampliando nossa compreensão da realidade escolar e fortalecendo nossa formação acadêmica e profissional.

Concluimos, portanto, que o PIBID representa um espaço formativo que vai além da prática tradicional, pois, ao articular-se à pesquisa, torna-se um campo de experimentação, reflexão e produção de saberes pedagógicos. Essa vivência contribuiu não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas e didáticas, mas também de habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa, flexibilidade e resiliência. Assim, confirmamos a hipótese de que a conexão entre PIBID e pesquisa enriquece a formação docente, permitindo a construção de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade escolar. Consideramos que essa experiência transformou nossa identidade profissional e preparou-nos para enfrentar, de forma mais consciente, os desafios da educação básica.

Dessa forma, concluimos a hipótese de que a conexão entre PIBID e pesquisa é capaz de enriquecer a formação do docente, contribuindo para a construção de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade escolar. Consideramos que essa experiência transformou nossa identidade profissional e preparou-nos para enfrentar os desafios da educação básica de forma mais consciente.

8. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi pesquisa documental e as fontes de dados foram a nossa observação, análise reflexiva de nossas vivências e pesquisa bibliográfica, apoiada em autores como Freire (1996) e Saviani (1996), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta a prática docente em nível nacional.

9. Palavras-chave

PIBID; formação docente; pesquisa; práticas pedagógicas; educação básica.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM CONDUZIDA PELO UNIVERSO MIDIÁTICO DISCENTE

Helena Feijó Mesquita da Cruz⁸⁶

Marjorie Cristine Silva Araujo⁸⁷

1. Contextualização

A língua inglesa está muito presente nos contextos social, cultural e midiático vivenciados pelos alunos, o que a torna um componente essencial na formação educacional e pessoal deles. Seja em músicas, filmes, jogos, redes sociais ou até mesmo em expressões do cotidiano, a exposição constante ao idioma reforça sua importância. Diante disso, torna-se cada vez mais necessário repensar o ensino da língua inglesa dentro das escolas, reconhecendo sua relevância no desenvolvimento de competências comunicativas e no acesso a informações em escala global.

Com o avanço contínuo da tecnologia e o uso massivo das mídias sociais entre os jovens, especialmente na faixa etária correspondente aos anos finais do ensino fundamental, é interessante refletir sobre o ensino-aprendizagem do inglês com base nesses recursos digitais. Utilizar mídias com as quais os alunos já têm familiaridade pode tornar o processo mais significativo, acessível e próximo de suas realidades. Nesse sentido, Monteiro (2020) destaca que as mídias sociais favorecem uma aprendizagem mais autônoma e dinâmica, permitindo que os alunos explorem conteúdos alinhados aos seus próprios interesses. Isso contribui para a ampliação do vocabulário e aproxima o aprendizado da língua inglesa ao universo digital no qual os estudantes estão inseridos, tornando-o mais relevante e contextualizado.

2. Problemática

Como podemos utilizar as mídias sociais, seus estímulos rápidos, formatos dinâmicos e grande apelo visual, que muitas vezes dificultam o processo da aprendizagem, a favor dele? O constante uso da tecnologia faz com que os jovens tenham dificuldade de enxergá-la além de uma forma de entretenimento, porém ela deve ser usada como um meio de aproximação à realidade desses adolescentes (Cunha, 2015). Em vez de serem vistas exclusivamente como meios de distração, essas plataformas, ao serem utilizadas com um viés pedagógico, podem contribuir para a

⁸⁶ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

⁸⁷ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

construção de um conhecimento contextualizado no cotidiano dos alunos.

3. Justificativa

É de suma importância trabalhar diferentes aspectos das mídias sociais no contexto imediatista que os alunos dos anos finais do ensino fundamental estão inseridos. Dentro desse novo cenário, envolvido em transformações aceleradas, a educação deve se adaptar e assumir um papel de protagonista (Sobrinho *et al.*, 2024). Esse tipo de recurso, mais informal e rápido, com o qual os alunos estão acostumados, pode ser um grande auxiliar do processo de aprendizagem da língua inglesa, que naturalmente é mais demorado. Portanto, o projeto trabalhado tem como objetivo unir essas duas vertentes para um aprendizado mais acessível e completo.

4. Pergunta

Como as mídias digitais podem ser utilizadas como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental?

5. Objetivos

Instigar o interesse na língua inglesa, por parte dos discentes, ao utilizar recursos com os quais eles já estão acostumados, pois cresceram inseridos nesse contexto tecnológico e utilizam essa tecnologia tanto em casa quanto no ambiente escolar (Dudeney e Hockly, 2015 *apud* Cunha, 2015), mas não com o contato devido em sala de aula; tornar o aprendizado de uma língua estrangeira um processo leve e divertido, que possa agregar em diferentes aspectos de suas trajetórias; promover um uso saudável e intencional da internet.

6. Hipótese

A utilização intencional das mídias sociais como ferramenta pedagógica pode ressignificar o papel dessas plataformas na vida dos alunos, tornando-as aliadas do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ao reconhecer as mídias como parte do cotidiano e da linguagem dos estudantes, o professor pode aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida por eles. É possível que haja também a mediação ativa do professor, combinada ao uso consciente e planejado das tecnologias digitais, o que pode transformar o espaço da sala de aula em um ambiente mais interativo, colaborativo e contextualizado com base na vivência do alunado. Ademais, é

relevante delinear que, ao se apropriar dos recursos digitais e redes sociais com fins educativos, os alunos podem desenvolver, além da competência linguística, habilidades socioemocionais e cognitivas, como a colaboração, a coautoria e o pensamento crítico (Cunha, 2015).

7. Conclusão

A língua inglesa está fortemente presente no que é vivenciado pelos alunos de ensino fundamental, o que a torna essencial para sua formação. Com o avanço da tecnologia e o uso massivo das mídias sociais por esse público, torna-se pertinente repensar o processo de ensino--aprendizagem do inglês a partir desses recursos, visando torná-lo mais acessível, significativo e conectado à realidade digital dos estudantes. As mídias digitais, nesse contexto, apresentam--se como ferramentas que favorecem uma aprendizagem autônoma e dinâmica, permitindo que os alunos busquem conteúdos de acordo com seus interesses, o que facilita a aquisição de vocabulário e estimula o engajamento.

Entretanto, apesar de seu potencial pedagógico, essas mídias também representam um desafio, pois seus estímulos rápidos muitas vezes dificultam a concentração e o aprofundamento nos conteúdos. O uso constante da tecnologia pode limitar sua percepção como ferramenta de aprendizagem, sendo vista apenas como meio de entretenimento. Ainda assim, é justamente por serem tão presentes no cotidiano dos jovens que as mídias sociais devem ser incorporadas ao ambiente escolar, aproximando os conteúdos da vivência dos alunos e despertando maior interesse pelo aprendizado da língua inglesa.

8. Metodologia

Pesquisa bibliográfica com base em autores que discutem a inserção das tecnologias digitais e das mídias sociais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto do ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

9. Palavras-chave

Língua inglesa; mídias digitais; educação básica

10. Referências

CUNHA, Luciana Vivian da. **Tecnologias digitais na educação**: pesquisas so-

bre práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134383> Acesso em: 29 set. 2025

MONTEIRO, Anaíza de Souza. **Letramento digital**: a utilização das mídias sociais na aprendizagem de vocabulário de língua inglesa. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22955/1/TCC%20Ana%c3%adza%20de%20Souza%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

SOBRINHO, Benedito Braz, *et al.* Impacto das Redes Sociais na Educação: Como as Mídias Sociais Influenciam o Aprendizado. **Revista FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e4121, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4121>. Acesso em: 29 set. 2025.

LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Sophia Batista. Rezler⁸⁸

Letícia Gianocario de Figueiredo⁸⁹

1. Contextualização

O projeto insere-se no contexto do ensino de Língua Inglesa para alunos do 7º ano da Escola Pastor Joaquim Lopes Leão, sob a supervisão do Professor Alexandre Veiga de Oliveira. Foca na abordagem da língua como ferramenta global e em constante transformação, explorando seus diversos usos legitimados, essa visão acompanha as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece que o ensino de Língua Inglesa deve ser concebido como prática social e ferramenta de acesso a culturas e informações.

O tema principal é o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, escuta, fala e escrita em inglês por meio da criação e apresentação de paródias de músicas populares. Para atingir esse objetivo e engajar a atenção dos alunos, que apresentam um desgaste com o ensino padrão regular de inglês, a metodologia proposta é a criação e apresentação de paródias de músicas populares. O uso da música é justificado por Ferraz e Audi (2013) como um recurso altamente eficaz para o ensino de inglês, facilitando a aprendizagem e superando a abordagem meramente tradicional.

2. Problemática

O desafio central é como tornar o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental mais envolvente e significativo, indo além da simples memorização de vocabulário e estruturas gramaticais. A problemática reside em engajar os estudantes como sujeitos ativos em sua aprendizagem, aproveitando a familiaridade deles com a música, recursos interativos e digitais para promover práticas sociais de linguagem em contextos relevantes. Ademais, é importante encorajar o aprendizado do inglês, não como uma língua distante, mas apresentando-o como parte do cotidiano dos estudantes, a fim de torná-los mais motivados.

⁸⁸ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

⁸⁹ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

3. Justificativa

A criação de paródias é justificada por sua capacidade de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, colaborativo e motivador. Essa abordagem lúdica atende às diretrizes da BNCC (EF07LI09, EF07LI10), favorecendo a revisão de conteúdo e estimulando a comunicação em inglês. Teoricamente, a utilização da paródia como um gênero discursivo no processo de ensino-aprendizagem é defendida por pesquisadores como Barbosa (2015), que a reconhece como um forte aliado nos processos de leitura, oralidade e escrita na Educação Básica. Ao se tornarem protagonistas do processo, os alunos desenvolvem autonomia, criatividade e senso crítico —princípios pedagógicos que se alinham à Pedagogia da Autonomia de Freire (2002), que enfatiza a necessidade de o educando ser o agente de sua própria aprendizagem. Dessa forma, o projeto promove, simultaneamente, o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

4. Pergunta

Como a criação e apresentação de paródias de músicas em inglês podem promover o uso significativo e colaborativo da língua e desenvolver as competências previstas para o 7º ano do Ensino Fundamental?

5. Objetivos

Geral: Desenvolver as habilidades de leitura, escuta, fala e escrita em Língua Inglesa por meio da criação e apresentação de paródias de músicas em inglês, promovendo colaboração, criatividade e o uso significativo da língua.

Específicos:

- reconhecer a paródia como ferramenta de aprendizagem, compreendendo sua dinâmica e aplicabilidade no estudo da Língua Inglesa;
- revisar e consolidar conhecimentos prévios de vocabulário e estruturas linguísticas em Língua Inglesa por meio da elaboração colaborativa de letras de paródias.
- promover a conexão do inglês com o cotidiano dos alunos, utilizando músicas populares;
- construir uma paródia com a música Baby do Justin Bieber com um tema do cotidiano dos alunos.

6. Hipótese

A utilização da paródia musical como estratégia didática é uma solução eficaz para engajar os alunos do 7º ano, pois, ao manipular a letra de músicas familiares, eles revisam o conteúdo de forma lúdica, utilizam o vocabulário e estruturas em inglês para criar sentidos e desenvolvem a fluência na língua por meio da apresentação oral. Além disso, são capazes de compreender a língua inglesa como parte de suas vidas, valorizando seu estudo no momento presente, em vez de tratá-la apenas como uma ferramenta futura voltada ao mercado de trabalho.

7. Conclusão

As aulas iniciais, focadas na Introdução e Sensibilização (07/10) e na Revisão e Prática de Conteúdos (28/10), demonstram que a abordagem por meio da paródia mobiliza os alunos a praticarem vocabulário e estruturas simples e a utilizarem recursos digitais. A avaliação inicial baseia-se no engajamento, na colaboração em grupo e na clareza e correção linguística das letras criadas, sinalizando o potencial da metodologia para atingir o objetivo geral do projeto.

Desse modo, observa-se que a paródia aproxima o ensino da língua inglesa do contexto cotidiano dos alunos, permitindo uma aprendizagem criativa, participativa e eficaz. A integração entre linguagem, música e tecnologia estimula o interesse e a autonomia dos educandos no processo de construção do conhecimento.

8. Metodologia

O projeto será desenvolvido em duas semanas durante o 3º Trimestre na escola Pastor Joaquin Lopes Leão, utilizando-se de aula expositiva e prática. As atividades envolvem a apresentação de exemplos de paródias e a criação de novos trechos ou frases da música “Baby” do Justin Bieber e Ludacris, com a participação dos alunos em grupos de cinco para a criação colaborativa das letras, com o professor atuando na orientação e correção pontual.

A paródia da música será feita usando assuntos que permeiam o dia a dia dos alunos. Os recursos didáticos utilizados são computadores, tablets ou celulares com acesso à internet, caixa de som, quadro branco, letras de músicas impressas e dicionários (online ou físicos). Nossa avaliação será formativa, acompanhando o engajamento, colaboração e uso da língua durante as atividades, a produção final será avaliada pela clareza, correção linguística e criatividade.

9. Palavras-chave

Língua Inglesa; paródia musical; BNCC; ensino fundamental; colaboração; criatividade.

10. Referências:

BABY. Intérprete: Justin Biber e Ludacris. Compositor: Christopher “Tricky” Stewart. *In: My World 2.0..* Intérprete: Justin Bieber. Nova York: Island Def Jam, 2010. Faixa 1, (3:36). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kffacxfA7G4>. Acesso em: 20 set. 2025.

BARBOSA, Alessandra de Carvalho. **A paródia em sala de aula da educação básica: Trabalhando com o gênero discursivo música**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8944>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 set. 2025.

FERRAZ, Mônica; AUDI, Luciana C. C. Ensino de língua inglesa com música. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 109-115, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/AUDI%20e%20FERRAZ.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MY TEENAGER LIFE: O DIÁRIO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO PESSOAL

Isabelly Pereira Coutinho⁹⁰

1. Contextualização

O ensino de línguas estrangeiras na escola básica tem como objetivo principal promover a comunicação significativa dos alunos em contextos reais. Mais do que ensinar estruturas gramaticais, o ensino de inglês deve favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas e culturais. Segundo Hymes (1972), a competência comunicativa envolve não apenas o conhecimento da gramática, mas também a capacidade de usar a língua adequadamente em diferentes contextos sociais. Com base nessa perspectiva, o projeto ‘My English Diary – My Life in English’ propõe a criação de um diário artesanal em inglês, no qual os estudantes registram aspectos de sua identidade, gostos e desejos. Dessa forma, a aprendizagem ultrapassa a memorização mecânica de vocabulário, estimulando o uso criativo e pessoal da língua inglesa.

Inspirado em abordagens comunicativas e humanizadoras, o projeto busca transformar o aprendizado em um processo significativo e prazeroso. Segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem acontece por meio das interações sociais e da mediação do outro, o que reforça a importância de criar espaços em que o aluno sinta-se protagonista e autor de sua produção linguística.

2. Problemática

Apesar do contato frequente com a língua inglesa nas mídias e nas escolas, muitos estudantes apresentam dificuldades em desenvolver a escrita e a oralidade de forma autêntica e significativa. Frequentemente, limitam-se a reproduzir frases prontas e descontextualizadas, o que evidencia uma aprendizagem superficial. Paulo Freire (1996) defende que o aprendizado só acontece verdadeiramente quando o estudante reconhece-se como sujeito do processo e relaciona o conteúdo com sua própria realidade. Nesse sentido, a ausência de atividades que despertem o interesse e a expressão pessoal limita o desenvolvimento das habilidades linguísticas e o engajamento dos alunos. O ensino tradicional, centrado na memorização e repetição, não favorece a construção de sentido nem o uso autêntico da língua estrangeira.

⁹⁰ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

3. Justificativa

O presente trabalho é relevante porque possibilita aos alunos o uso do inglês em situações significativas de expressão pessoal. Souza (2020) defende que conteúdos que partem da realidade e das experiências dos próprios estudantes tornam o processo de ensino--aprendizagem mais significativo e eficiente. Além disso, a proposta dialoga com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), que afirma que o aprendizado ocorre de forma mais profunda quando o novo conhecimento conecta-se a estruturas já existentes na mente do aluno. Ao escreverem sobre si mesmos, suas preferências e sonhos, os estudantes passam a compreender a língua como ferramenta de comunicação real. De acordo com Gardner (1993), a motivação e a afetividade são componentes essenciais no aprendizado de uma segunda língua, e atividades que envolvem aspectos pessoais podem fortalecer esse vínculo. Assim, o diário em inglês promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a autonomia, o autoconhecimento e a valorização da identidade dos estudantes.

4. Pergunta

Como o uso do diário em inglês pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta de adolescentes no ensino fundamental?

5. Objetivos

- Estimular o uso da língua inglesa como meio de expressão pessoal;
- Desenvolver a escrita de frases simples e conectadas em inglês;
- Ampliar o vocabulário sobre temas do cotidiano;
- Trabalhar a pronúncia e a leitura em voz alta;
- Promover autonomia, criatividade e protagonismo estudantil;
- Incentivar a reflexão sobre a própria identidade e emoções por meio da escrita..

6. Hipótese

A produção de um diário em inglês pode auxiliar os alunos a vencerem a insegurança no uso da língua, tornando-os capazes de produzir frases autorais, ampliar o vocabulário e desenvolver maior confiança ao se expressar oralmente. Além disso, pode fortalecer o vínculo emocional com o aprendizado, uma vez que a escrita sobre si mesmos desperta o interesse e o prazer pelo uso da língua. Com base na teoria

do *input* compreensível de Krashen (1982), o contato constante com a língua em contextos significativos estimula o aprendizado natural e autêntico, favorecendo a aquisição inconsciente de estruturas gramaticais.

7. Conclusão

O projeto demonstra que atividades criativas, centradas no aluno e relacionadas à sua realidade, promovem maior engajamento e facilitam o aprendizado da língua inglesa. O diário, ao permitir a expressão livre e pessoal, não apenas desenvolve competências linguísticas, mas também valoriza a identidade dos estudantes. A partir de uma perspectiva freiriana, o aluno é visto como sujeito ativo e produtor de conhecimento, e não como mero receptor. A proposta se alinha aos princípios da pedagogia crítica, da aprendizagem significativa e das abordagens comunicativas no ensino de línguas.

O uso do diário pode ser adaptado para diferentes níveis e idades, incentivando o uso da língua em situações reais e autênticas. Conclui-se, portanto, que o ‘My English Diary’ é uma ferramenta eficaz para promover a autonomia, a motivação e o protagonismo dos adolescentes, além de fortalecer o vínculo entre a língua inglesa e a vida cotidiana.

8. Metodologia

A metodologia adotada combina pesquisa documental e bibliográfica com aplicação prática em sala de aula. O projeto foi desenvolvido com alunos do 9º ano do ensino fundamental na Escola Pública Marquês de São Vicente. Durante as oficinas, os estudantes produziram um diário artesanal utilizando papel colorido, colagens e ilustrações, descrevendo aspectos de suas vidas em inglês. Foram realizadas etapas de *brainstorming*, escrita orientada, correção colaborativa e leitura oral dos textos. A professora atuou como mediadora, auxiliando na construção do vocabulário e na revisão dos textos. Ao final, cada aluno apresentou partes do diário para a turma, promovendo momentos de prática oral e escuta ativa. Essa metodologia dialoga com a abordagem comunicativa e com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1987), que destaca a importância da interação e da mediação no processo de aprendizagem. A avaliação foi contínua, considerando o envolvimento, a criatividade, a progressão linguística e o uso funcional da língua inglesa.

9. Palavras-chave

Ensino de inglês; diário escolar; expressão pessoal; aprendizagem sig-

nificativa; autonomia do aluno.

10. Referências

AUSUBEL, David. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1968.

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

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences**: The theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

SOUZA, Juliana Gomes de. O uso dos materiais de dentro nas aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/o-uso-dos-materiais-de-dentro-nas-aulas-de-lingua-inglesa-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 25 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PRÁTICA DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

Ana Julia Maia dos Santos⁹¹

Gabriele Teixeira de Souza⁹²

1. Contextualização

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma das políticas públicas mais relevantes no campo da formação de professores, criado em 2007 pela CAPES com a finalidade de aproximar a universidade da escola pública. Sua relevância está em articular teoria e prática, permitindo que licenciandos vivenciem situações reais de ensino desde o início da graduação.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES (2020), o programa busca valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação básica, ao oferecer aos estudantes de licenciatura a oportunidade de desenvolver experiências concretas em sala de aula, sob supervisão de docentes da escola e acompanhamento de professores da universidade.

Essa inserção não se limita à prática pedagógica cotidiana: ela é também formativa para a identidade profissional do futuro professor. Como defende Tardif (2014), o trabalho docente constrói-se a partir da articulação entre diferentes saberes — científicos, pedagógicos, curriculares e experienciais. Nesse sentido, o PIBID é fundamental para que o licenciando compreenda a complexidade da docência, que não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve planejamento, avaliação, gestão da sala e interação pedagógica.

Na E. M. E. F. Prefeito Antônio Fernando dos Reis, localizada em região de vulnerabilidade social, o PIBID tem se mostrado um espaço de inovação pedagógica, favorecendo práticas diferenciadas que estimulam o protagonismo dos alunos, fortalecem a autonomia e melhoram os índices de frequência e engajamento. No 5º ano B, observou-se como a presença dos bolsistas modificou a dinâmica escolar, aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes e despertando maior interesse pela aprendizagem.

2. Problemática

Embora haja avanços, as escolas públicas brasileiras ainda enfrentam desafios

⁹¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia.

⁹² Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Pedagogia

relacionados à evasão escolar, ao baixo desempenho em avaliações externas e ao engajamento dos estudantes. Segundo dados do INEP (2022), os índices de proficiência em língua portuguesa e matemática continuam distantes do esperado, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

Libâneo (2017) argumenta que a escola brasileira ainda reproduz práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes excludentes, centradas no professor e distantes da realidade social dos alunos. Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos: como criar práticas inovadoras que fortaleçam a participação ativa dos estudantes? E, mais especificamente, de que forma o PIBID contribui para a formação docente inicial e, ao mesmo tempo, impacta positivamente o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos da escola pública?

3. Justificativa

A formação inicial de professores demanda experiências que ultrapassem a observação passiva e promovam a intervenção concreta em sala de aula. Freire (2019) destaca que ensinar exige diálogo, criticidade e compromisso com a transformação social. O PIBID viabiliza essas práticas ao inserir os licenciandos em um ambiente escolar real, em que precisam atuar, refletir e reconstruir suas estratégias continuamente.

Além disso, a escola em questão apresenta histórico de baixa frequência escolar e dificuldades de engajamento, problemas que se agravam em regiões periféricas. O programa, ao proporcionar atividades diversificadas e metodologias ativas, contribui para modificar esse cenário.

Hoffmann (1991) reforça que a avaliação precisa ser formativa, contínua e mediadora, voltada ao acompanhamento dos avanços individuais dos alunos. Esse princípio manifesta-se no trabalho dos bolsistas, que puderam acompanhar de perto cada estudante, favorecendo intervenções mais individualizadas. Assim, o estudo justifica-se por articular a experiência vivida com uma base teórica sólida, evidenciando o papel transformador do PIBID na formação docente e no fortalecimento da escola pública.

4. Pergunta

Como a atuação do PIBID na E. M. E. F. Prefeito Antônio Fernando dos Reis contribui para a formação prática docente dos licenciandos e para o protagonismo estudantil dos alunos do 5º ano B?

5. Objetivos

Geral: Analisar a contribuição do PIBID para a formação inicial docente e seus impactos no desenvolvimento dos alunos do 5º ano B da E. M. E. F. Prefeito Antônio Fernando dos Reis.

Específicos:

- Descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID;
- Verificar os efeitos dessas práticas sobre a participação e frequência dos alunos;
- Identificar aprendizagens docentes adquiridas pelos bolsistas a partir das experiências de planejamento e intervenção;
- Avaliar como o protagonismo estudantil foi promovido ao longo do projeto.

6. Hipóteses

Parte-se da hipótese de que a atuação do PIBID favorece a formação prática dos licenciandos, ao desenvolver competências de planejamento, oralidade, resolução de conflitos e interação pedagógica (Tardif, 2014); promove maior engajamento e protagonismo dos alunos, por meio de atividades diferenciadas e metodologias participativas (Libâneo, 2017); contribui para a melhoria da frequência escolar e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo (Hoffmann, 1991).

7. Conclusão

A experiência do PIBID na E. M. E. F. Prefeito Antônio Fernando dos Reis demonstra que a política pública cumpre papel central na formação inicial de professores e no fortalecimento da escola pública. Para os bolsistas, a vivência proporcionou o desenvolvimento de saberes profissionais (Tardif, 2014), como planejamento, gestão de sala, oralidade e interação pedagógica. A elaboração de projetos como a Feira das ODS e o cultivo da horta escolar exemplificam a construção de práticas pedagógicas significativas, conectadas ao cotidiano e às necessidades dos alunos.

Para os estudantes, a presença dos bolsistas trouxe novas formas de engajamento. O protagonismo estudantil, defendido por Libâneo (2017) como central para uma didática emancipadora, foi estimulado quando os alunos assumiram papéis de liderança em projetos coletivos. A avaliação contínua e formativa, em consonância com Hoffmann (1991), permitiu acompanhar cada avanço, fortalecendo a autoestima dos estudantes e sua relação com a escola.

Como destaca Freire (2019), educar é um ato político que exige diálogo e compromisso com a transformação. O PIBID materializa essa perspectiva ao formar pro-

fessores mais conscientes de sua função social e ao oferecer aos alunos experiências educativas que ampliam sua visão de mundo.

Portanto, conclui-se que o PIBID é uma política pública essencial para promover uma educação de qualidade, que alia formação docente, inovação pedagógica e fortalecimento da escola pública como espaço de inclusão, diversidade e emancipação social.

8. Metodologia

O trabalho constitui um estudo de caso qualitativo, de natureza descritiva, desenvolvido a partir da experiência prática do PIBID no 5º ano B da E. M. E. F. Prefeito Antônio Fernando dos Reis. Foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas:

- Observação participante durante a execução das aulas;
- Registro em diário de campo dos bolsistas;
- Relatos reflexivos e discussões orientadas com supervisores;
- Análise das atividades desenvolvidas com os alunos, como a Feira das ODS e o projeto da horta escolar.

Essa metodologia permitiu compreender como as ações do PIBID impactaram tanto a formação docente quanto o engajamento dos alunos, em uma perspectiva freiriana de ação--reflexão-ação.

9. Palavras-chave

PIBID; formação docente; protagonismo estudantil; práticas pedagógicas; escola pública.

10. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 29 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO PIBID

Beathriz Queiroz Bastos⁹³

Giovanna Cerqueira da Silva⁹⁴

Letícia Queiroz Silva⁹⁵

Raquel Santos Brito⁹⁶

1. Contextualização

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de formação, desenvolvida a partir de estudos teórico-práticos, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto a uma escola municipal, com crianças do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto do mundo moderno, a leitura e a escrita configuram-se como ferramentas fundamentais para o exercício da cidadania, pois constituem a base necessária para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período em que se inicia a alfabetização. De acordo com Veloso e Santos (2016), o contato com os textos possibilita ao aluno tornar-se um leitor literário, crítico e reflexivo, capacitado para compreender os sentidos implícitos e explícitos nas produções escritas, como as que circulam no meio social, a exemplo de jornais e revistas.

Soares (1998) afirma que o processo de alfabetização anda em conjunto com o letramento, sendo o ideal que o cidadão aprenda a ler e escrever no cenário das práticas sociais da linguagem e da escrita. Nesse sentido, a leitura cooperativa é uma ferramenta que possibilita essa integração, tendo em vista que proporciona ao aluno aproximação com o texto, por meio da socialização e do trabalho em conjunto. Essa concepção dialoga com as experiências vivenciadas no PIBID, em que o trabalho com a mediação leitora busca inserir os estudantes em condutas significativas, vinculando o processo de alfabetização às propostas planejadas.

Segundo Luna (2024), a leitura compartilhada, nessa perspectiva, caracteriza-se como uma prática pedagógica que promove a interação do educador com o edu-

⁹³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁹⁴ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁹⁵ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

⁹⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Alfabetização.

cando, em que ocorre uma troca de saberes a partir de recursos didáticos. Uma dessas estratégias é o uso de perguntas iniciais que instiguem os conhecimentos prévios da criança e o interesse pelo texto apresentado. A atividade em conjunto possibilita a ampliação do vocabulário, a compreensão textual e o desenvolvimento da oralidade. Nas propostas desenvolvidas nos projetos de formação docente proporcionadas pelo programa, observou-se que essa metodologia desperta maior participação e envolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação do vocabulário e para a construção da compreensão textual.

2. Problemática

Embora a leitura e a escrita sejam fundamentais para a formação crítica dos alunos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda persiste o desafio de desenvolver práticas de alfabetização e letramento que sejam estimulantes. Muitos estudantes conseguem decodificar palavras, mas encontram dificuldades para compreender os sentidos explícitos e implícitos presentes nos textos. Diante desse cenário, torna-se essencial investir em estratégias pedagógicas que sejam atrativas para os alunos, como a leitura compartilhada, capaz de favorecer a socialização, ampliar a compreensão e contribuir para a formação de leitores emancipados e críticos.

3. Justificativa

Para Pereira (2021), a leitura em conjunto surge como uma estratégia pedagógica potente, pois permite que o professor, ao ler com os educandos, ultrapasse a simples decodificação do texto e estimule a construção de sentido. Por meio de perguntas, comentários e conversas extratextuais, direciona a atenção dos alunos para aspectos relevantes da narrativa, ampliando sua compreensão e engajamento. Essa ideia é confirmada pelas ações realizadas pelas bolsistas, nas quais a mediação planejada possibilita que os alunos interajam ativamente com os textos e desenvolvam maior autonomia leitora. Bojczyk, Davis e Rana (2016) observam que a qualidade dessas interações, marcada pela participação ativa da criança e pelo uso eficaz de estratégias pelo adulto, tem impacto direto no desenvolvimento da linguagem e no aprofundamento das experiências com o texto.

4. Pergunta

De que forma as práticas de leitura compartilhada, desenvolvidas no âmbito do PIBID, contribuem para o processo de alfabetização e letramento, considerando o desenvolvimento da fluência leitora, da compreensão textual e da ampliação do vocabulário das crianças?

5. Objetivo

O objetivo deste trabalho é analisar o impacto dessas práticas, focando no desenvolvimento dessas habilidades de leitura no contexto das intervenções realizadas no PIBID.

6. Hipótese

Sob a ótica de Pinto (2019), em uma sociedade letrada, o contato significativo com a linguagem escrita é determinante para que os alunos entendam que a interpretação textual não se resume à reprodução de códigos, mas representa uma forma de interpretar e atribuir sentido ao mundo. Dessa forma, os momentos de leitura compartilhada, vivenciados no PIBID, revelam-se não apenas um recurso eficaz de alfabetização, mas também uma oportunidade de desenvolver estudantes reflexivos e participativos, ao mesmo tempo em que permite aos futuros professores articular teoria e prática em sua trajetória acadêmica. Assim, investir nessa abordagem contribui não apenas para o avanço da alfabetização, mas também para a formação de indivíduos autônomos, conscientes e capazes de ampliar sua visão de mundo por meio da compreensão de textos.

7. Conclusão

Diante do percurso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pondera-se que a leitura compartilhada é uma estratégia pedagógica eficaz para o processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No cenário do Programa, essa abordagem favorece a interação entre professor e aluno, promovendo a construção coletiva de sentidos, ampliando o vocabulário, desenvolvendo a oralidade e estimulando a autonomia leitora. Quando planejada de forma intencional, ela torna a leitura mais significativa, despertando o interesse das crianças e engajando-as no processo de aprendizagem. Além disso, fortalece a cooperação, estimula a empatia e incentiva a formação de leitores críticos, capazes de analisar e questionar o mundo ao seu redor. Essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e integral. A continuidade e qualificação, associadas a políticas de incentivo à leitura e à formação docente, são essenciais para garantir avanços na educação, preparando os alunos para atuarem de forma participativa e consciente na sociedade.

8. Metodologia

Para a realização deste estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfica, com o ob-

jetivo de analisar referenciais teóricos sobre a influência da leitura compartilhada no processo de alfabetização e letramento. Foram consultados livros, artigos, dissertações e teses, priorizando autores de referência como Magda Soares (1998), além de estudos recentes que abordam a leitura compartilhada, como os trabalhos de Bojczyk, Davis e Rana (2016), Luna (2024), Pereira (2021), Pinto (2019) e Veloso e Santos (2015). Além disso, incorporaram-se ações práticas e teóricas vivenciadas no PIBID, em que as atividades de leitura compartilhada foram planejadas e aplicadas junto às turmas dos Anos Iniciais.

9. Palavras-chave

Leitura compartilhada; alfabetização; letramento; PIBID.

10. Referências

BOJCZYK, Kathryn E.; DAVIS, Anna E.; RANA, Verda. Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. **Early childhood research quarterly**, v. 36, p. 404-414, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200616300059>. Acesso em: 27 set. 2025.

LUNA, Morgana Farias de. **Efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da compreensão leitora de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32642>. Acesso em: 28 set. 2025.

PEREIRA, Aline Elisabete. **Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores**. 2021. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3227>. Acesso em: 25 set. 2025.

PINTO, Michelle Silva. **O clube da leitura na biblioteca escolar: a construção de novos sentidos, em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2963>. Acesso em: 25 set. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VELOSO, Geisa Magela; SANTOS, Francely Aparecida dos. **Leitura compartilhada de textos literários e a formação do leitor:** um estudo com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/145/105>. Acesso em: 28 set. 2025.

UM ENSINO MAIS LÚDICO PARA MELHOR APRENDIZAGEM NA LÍNGUA INGLESA

*Jenifer Rios Suner⁹⁷
Felype Frota de Oliveira⁹⁸*

1. Contextualização

Conforme os anos foram passando, diversas novas formas de pesquisar e adquirir conhecimento surgiram. Seja por meio das mídias digitais, dos aplicativos em smartphones, dos vídeos na internet, ou de outras formas, o inglês foi ganhando cada vez mais lugar nesse espaço globalizado e informativo. Porém, em meio a tantas maneiras de se aprender, atualmente, na escola, o ensino dá lugar para métodos pouco eficazes e proveitosos, principalmente, tratando--se do inglês.

O espaço, que deveria possuir a maior concentração de informações importantes para que a formação acontecesse de maneira mais fluida, tem ficado cada vez mais obsoleto, especialmente no que tange à língua inglesa, com muitos alunos não estando motivados o suficiente para entender a real importância do inglês em sua vida profissional e social.

Tendo em vista tais características dos métodos de ensino majoritariamente aplicados nas escolas, principalmente as públicas, torna-se evidente o uso de metodologias “inovadoras”, que façam o aluno enxergar sentido e encontrar prazer na aprendizagem. Patelli (2015) diz que as práticas que envolvem movimento, ritmo, jogos e interação social potencializam a aprendizagem de uma segunda língua, pois estimulam simultaneamente diferentes áreas cerebrais. Com base nisso, enxergamos a necessidade de tornar o aprendizado da língua inglesa mais dinâmico e acolhedor.

2. Problemática

O problema desse método de ensino atual é não atender à agilidade e à precisão que os dispositivos digitais têm, focando mais em decorar do que de fato ensinar a língua inglesa para o aluno, e isso faz com que os estudantes fiquem com menos interesse em aprender, especialmente matérias mais “complexas” e/ou que precisam de maior atenção, como o Inglês, e eles acabam por torná-la distante demais de seu convívio. O fato de, na maior parte dos casos, não irem a países que falam o inglês, também faz com que não vejam motivos para aprender.

⁹⁷ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

⁹⁸ Graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

Apesar de, para tais crianças, não parecer, sabemos que a língua inglesa está muito presente em nosso mundo social e profissional, como nos próprios aplicativos que são utilizados. Podemos nos comunicar com pessoas pelo mundo todo. Nos ramos de trabalho, muitos acabam usando muitos conteúdos vindo do exterior e, por isso, quando as empresas estão à procura de novos funcionários, elas priorizam aqueles que possuem uma segunda língua, como o inglês. No entanto, muitos alunos não enxergam dessa forma, seja por fatores culturais ou socioeconômicos e isso acaba limitando um futuro promissor em suas carreiras.

3. Justificativa

Buscamos apresentar um meio que dê mais resultado na hora de ensinar o inglês, para que os alunos possam se interessar pela matéria da língua inglesa, fazendo isso de forma criativa e que envolva a maior quantidade de crianças possível. Montrezor e Silva (2009) pontuam que muitas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de uma língua estrangeira decorrem de metodologias tradicionais, pouco interativas, que dão prioridade à memorização de regras gramaticais em vez de se importarem com a comunicação significativa. Por isso, almejamos o objetivo de fazer com que o inglês faça-se mais presente na vida de cada um, mostrando sua importância e, ao mesmo tempo, tornando o aprendizado prazeroso e menos entediante.

4. Pergunta

Será que, ao utilizar um método de ensino mais lúdico, que explora a criatividade do aluno do 6º ano e leva-o a se interessar e entender o inglês, mesmo este sendo seu primeiro ano em contato com a matéria em sua grade curricular, torna viável o aprendizado da língua?

5. Objetivo

Auxiliar os alunos do 6º ano em seus primeiros passos na Língua Inglesa, com um método de ensino mais lúdico, mostrando a importância do inglês em sua realidade, trabalhando a partir de métodos que prezem mais pela motivação dos estudantes e tornem o estudo da língua inglesa mais divertido e penetrante.

6. Hipótese

Se utilizarmos um método que na visão dos alunos seja mais divertido que o método convencional, empregado na escola regularmente, sendo um método mais

lúdico e que traga mais liberdade pedagógica a eles, muitos poderão passar a gostar da língua inglesa e encontrar mais sentido para aprender.

7. Conclusão

Mesmo que muitos educadores utilizem de métodos “arcaicos” e que pouco funcionam, ainda podemos nos inspirar em metodologias inovadoras para o ensino do inglês. Entender que os alunos, principalmente nesta era digitalizada em que vivemos, buscam por informações conectadas aos seus interesses e que façam sentido. Procuramos basear nosso trabalho de acordo com a realidade de que as informações chegam de forma rápida e instantânea e não parece sustentável competir com esta verdade utilizando de metodologias de ensino que não alcançam o público consumidor deste padrão, principalmente no caso de uma língua estrangeira. Ainda levamos em consideração questões da neurociência, que enfatizam que o aprendizado deve ser lúdico e significativo, afastando a eficácia de metodologias que não prezam por esta realidade.

Com isso, entendemos que, com a oportunidade que temos de aplicar um projeto numa escola estadual, para crianças que estão tendo seu primeiro contato com o inglês em sua trajetória escolar, devemos aproveitá-la ao máximo, trazendo contextos significativos para o aprendizado da língua inglesa e motivação, pois, assim como defende Montrezor e Silva (2009), independentemente da idade, o aluno precisa estar motivado. O aprendizado real de uma nova língua não se dá quando ele apenas repete frases ou enunciados prontos, mas quando ele o associa com a sua língua materna e sua realidade. E acreditamos que, assim, os encaminharemos para uma aprendizagem significativa e contextualizada, o que, para nós, é peça fundamental para aplicação do nosso projeto.

8. Metodologia

Utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, o qual consiste na leitura de artigos. Este resumo expandido possui cunho bibliográfico, tendo como fundamento a leitura, interpretação e análise de artigos publicados, que abordam o tema pesquisado. Utilizamos alguns descritores em base de dados acadêmicos como Google Acadêmico e Scielo, a fim de encontrarmos estudos relevantes no assunto e que auxiliassem para a compreensão do tema.

Os artigos foram selecionados com o intuito de sistematizar essas informações e ter um embasamento teórico condizente para este trabalho realizado para aplicação do projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid -, nos sextos anos A e B da Escola Estadual Pastor Joaquim Lopes Leão.

9. Palavras-chave

Ensino lúdico; métodos inovadores; ensino da língua inglesa; neurociências aplicadas ao inglês.

10. Referências

MONTREZOR, B. M.; SILVA, Alexandre Batista da. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda: UniFOA, ano IV, n. 10, ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/974/865>. Acesso em: 1 out. 2025.

PATELLI, Mariana. **Neurociência, bilinguismo e o processo de aprendizagem na primeira infância**. Campinas: UNICAMP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 1 out. 2025.

COMPREENDENDO A EXISTÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LÍNGUA INGLESA

*Geovanna Barbosa de Moura⁹⁹
Julia Ohana Celute de Lima Jambeiro¹⁰⁰
Juliana Corrêa Cardoso¹⁰¹
Kali Domitila Sampaio Melo Linhares¹⁰²*

1. Contextualização

A língua inglesa destaca-se atualmente em diversos aspectos do cotidiano, como no mercado de trabalho, nas artes e na comunicação, por ter se consolidado como um idioma quase universal, falado oficialmente em mais de 55 países ao redor do mundo. Em um cenário globalizado, o inglês torna-se essencial em múltiplos contextos — tanto na vida pessoal quanto profissional —, sendo frequentemente exigido como meio de comunicação e expressão.

Com a expansão da internet e das tecnologias digitais, o inglês passou a ocupar um papel central na interação entre usuários e na relação destes com a mídia internacional. Nesse contexto, consolidou-se como uma verdadeira língua franca, facilitando a troca de informações em escala global. Como aponta Messias (2015) em seu artigo, aproximadamente 80% das comunicações das empresas ao redor do mundo são na língua inglesa e mais de 80% da linguagem da internet é também em inglês. Diante dessa realidade, torna-se fundamental reconhecer e compreender as diferentes variantes do inglês — como os dialetos, os idioletos e os sotaques —, já que a diversidade linguística do idioma é vasta, embora muitas vezes subestimada ou negligenciada.

2. Problemática

A supervalorização das variedades britânica e norte-americana do inglês acaba por limitar o processo de aprendizagem do idioma, ao reforçar a ideia de que apenas esses padrões são legítimos ou corretos. Essa perspectiva contribui para a desvalorização dos falantes não nativos, colocando-os em uma posição de inferioridade

⁹⁹ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

¹⁰⁰ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

¹⁰¹ Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

¹⁰² Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Católica de Santos, participante do PIBID, subprojeto Letras/Inglês.

linguística e cultural. Nota-se também que as desigualdades sociais dentro do país afetam diretamente o processo da educação, favorecendo estudantes de classe média e classe alta, enquanto estudantes de baixa renda têm pouco acesso à educação, em especial quando se trata de linguagens. Esta disparidade quanto à aprendizagem de línguas acarreta um agravamento do problema dos falantes não nativos, já que, mesmo com a importância emergente da aprendizagem da língua inglesa, grande parte dos alunos brasileiros não conseguem ter acesso a esta educação ou demoram mais que outros estudantes. Como consequência, restringe-se o uso do inglês como uma ferramenta inacessível de comunicação e expressão para diferentes realidades sociais e culturais ao redor do mundo.

3. Justificativa

Salientando a importância da língua inglesa no cenário contemporâneo, o projeto propõe-se a desvelar os diferentes tipos de inglês falados pelo mundo, desmitificando o uso superestimado dos dialetos e vocábulos norte americanos e britânicos, que mesmo sendo importantes, não são as únicas vertentes da língua inglesa. Além dessa concepção de existir um inglês padrão ser prejudicial para o reconhecimento e valorização de dialetos e sotaques de outros países, também produz uma certa insegurança para os aprendizes a língua, principalmente na hora da oratória. Ao incentivar o estudo e a compreensão acerca das variantes do inglês, e principalmente de que o inglês é uma língua franca, é possível desmitificar esse conceito de “padrão” e expandir a utilização do idioma sem a insegurança e autojulgamento, visto que observarão que a pronúncia de palavras ou frases não precisa ser estabelecida por um país ou sotaque específico, e que o uso da língua difere de falante para falante. Assim, estudantes não precisarão ser limitados na aprendizagem do idioma.

4. Pergunta

Os estudantes conhecem variantes, dialetos e sotaques do inglês? Existe um inglês padrão? Como desmitificar a ideia de um inglês padrão?

5. Objetivos

Promover a compreensão e a prática das diferentes variáveis da Língua Inglesa, por meio das áreas como Artes, História e Línguas. Incentivar a pesquisa acerca das variações do inglês. Estudar a prática pedagógica em sala de aula, por intermédio do desenvolvimento do presente projeto e da observação de metodologia da professora regente.

6. Hipótese

Ensinar, por meio da produção de pesquisa sobre diferentes dialetos da língua inglesa, a variação linguística do inglês. Instigar a curiosidade sobre o tema trazendo países não tradicionais para estudo, com o objetivo de perceber as diferenças de dialeto/sotaque para descentralizar o inglês como americano ou britânico.

7. Conclusão

Tendo em vista a problemática de desmistificar a ideia de “inglês padrão”, os alunos tiveram uma série de aulas, compostas por atividades como rodas de conversa, aulas expositivas, vídeos sobre diferentes culturas falantes do inglês e, por fim, a produção de painéis informativos e a análise de uma música que utilizasse uma variação do inglês que não o americano ou o britânico. Disto tudo culminou uma apresentação, na qual os estudantes deveriam levar seus painéis e apresentassem suas pesquisas para os outros grupos presentes. Estas atividades enriqueceram seus repertórios para além da compreensão simplista de um inglês “correto” que fosse voltado somente para a variação britânica ou a norte-americana, compreendendo as variações paquistanesa, irlandesa, escocesa, jamaicana, barbadense e do African American Vernacular English (AAVE).

8. Metodologia

Como o projeto PIBID permitia a escolha da escola com base na melhor localização para os bolsistas, o grupo optou pela Escola Estadual Marquês de São Vicente, situada no bairro do Gonzaga, em Santos. O grupo desenvolveu uma pesquisa-ação, tendo os próprios alunos como agentes participativos do processo. No entanto, devido a um período de transição na direção escolar e à reorganização do corpo docente, houve certa demora para iniciarmos o projeto efetivamente na sala onde a pesquisa seria aplicada. Após a definição da turma — o 8º ano B —, demos início às atividades com uma classe numerosa, participativa e receptiva.

Por se tratar de uma escola estadual, onde há uma plataforma digital com metas a serem cumpridas pelos alunos durante as aulas, foi necessário adaptar a aplicação da pesquisa. Decidimos realizá-la duas vezes por semana, utilizando quinze minutos das aulas regulares de quarenta minutos. Dessa forma, a pesquisa avançou de maneira gradual, com ajustes ao longo do caminho.

Nosso primeiro contato com a turma aconteceu por meio de uma roda de conversa, com perguntas que buscavam compreender como os alunos percebiam a língua inglesa e qual significado ela tinha em suas vidas. Percebemos que, para a maioria, apenas o inglês americano e o britânico eram reconhecidos como legítimos. A

partir dessa constatação, seguimos com o objetivo central do projeto: desmistificar a noção de inglês padrão.

Iniciamos esse processo com a exibição de um vídeo que explicava a diferença entre “língua” e “linguagem”, com exemplos em inglês. Em seguida, apresentamos outros vídeos que abordavam dialetos e variações de sotaque, também com demonstrações práticas no idioma. Ao final dessa etapa, os alunos elaboraram mapas mentais para organizar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos.

Na sequência, dividimos a turma em grupos e propusemos uma pesquisa sobre países de língua inglesa. Utilizamos um site norteador, que apresentava os países de forma interativa, destacando a diversidade linguística e cultural de cada um. A plataforma online foi bem recebida pelos alunos, por ser prática e inovadora.

Como resultado desse trabalho, os estudantes produziram cartazes que representavam visualmente os aprendizados obtidos durante a pesquisa. Encerrada essa fase, eles farão uma visita à universidade, com o objetivo de conhecer o ambiente acadêmico e gravar um *podcast* — produto do projeto —, que será entregue a cada grupo como culminância do processo.

9. Palavras-chave

Inglês; globalização; dialeto; sotaque; variação linguística; pesquisa.

10. Referências

MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa. **Claraboia**, v. 2, n. 2, p. 217-233, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/64/012.pdf> Acesso em: 04 mai. 2025.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Professora Doutora Graziela Pigatto Bohn (UNISANTOS)
Professora Mestre Maria Cristina Pinto Tuzzolo Vidaller (UNISANTOS)
Professora Doutora Rosana Aparecida Ferreira Pontes (UNISANTOS)
Professora Doutora Valdilene Zanette Nunes (UNISANTOS)

COMITÊ CIENTÍFICO

Professor Doutor Adrián Baeza Araya (Universidade do Chile)
Professor Doutor Aldieris Caprini (Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes)
Professor Doutor Alex Pavié Nova (Universidad de Los Lagos)
Professor Doutor Joseph Collentine (Northern Arizona University)
Professor Doutor Marco Antonio Alarcón (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)
Professor Doutor Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo (UNISANTOS)
Professor Mestre Paulo Roberto Bornsen Vibiam (UNISANTOS)
Professora Doutora Adriana Patricio Delgado (UFRJ)
Professora Doutora Ana Laura Ribeiro da Silva (UNISANTOS /UNIMES)
Professora Doutora Andressa Toni (Unicentro)
Professora Doutora Clariana Vieira (UFPR)
Professora Doutora Fernanda Quatorze Voltas (UNISANTOS)
Professora Doutora Graziela Pigatto Bohn (UNISANTOS)
Professora Doutora Guadalupe Corrêa Mota (UNISANTOS)
Professora Doutora Juliana Barbosa (USP)
Professora Doutora Larissa Goulart (Montclair State University)
Professora Doutora Maria Claudia Nunes Delfino (LAEL/PUCSP – Fatec-Praia Grande)
Professora Doutora Rosa Maria Valente Fernandes (UNISANTOS)
Professora Doutora Rosana Aparecida Ferreira Pontes (UNISANTOS)
Professora Doutora Thaiany da Silva Guedes (Universidade Federal de Manaus - UFAM)
Professora Mestre Maria Cristina Pinto Tuzzolo Vidaller (UNISANTOS)



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado